

Parution trimestrielle

Directeur de la publication

Jean BELLANGER

Directeur de la rédaction

Kamel JENDOUBI

Réalisation / Secrétaire de rédaction

Zohra BOUTBIBA

Ont participé à ce numéro

Jean BELLANGER

Sophie ETIENNE

Zohra BOUTBIBA

Pierre DUTERTE

André MEGGE

Catherine STERCQ

Perrine MICHAUDET (AEFTI SAÔNE ET LOIRE)

Mark DEPLANQUE (AEFTI SAÔNE ET LOIRE)

Philippe RAGONNEAU (AEFTI SEINE-SAINT-DENIS)

Marie BLAISE (AEFTI LANGUEDOC-ROUSSILLON)

Amandine BERGÈRE

Yvan GASTAUT

Eric KESLASSY

Éric VERDIER

Nonna GOASGUEN

Patrick ALLIER (AEFTI SAÔNE ET LOIRE)

Evelyne JOSSE

Crédits Photos

© France Dal CHELE / AIDDA (Couverture)

© Brahim CHANCHABI / AIDDA (p. 31)

© Gérard POURPE / AIDDA (p. 14)

© Volontaire n°13 - AFEV (p.38)

© Fournies par les intervenants

(Photos d'identité)

Relecture

Catherine GODIN

Anne-Marie DAILLE (AEFTI SAVOIE)

Joaquim Neiva (AEFTI ARDENNES)

Conception graphique et Maquette

Zohra BOUTBIBA

Abonnements - Relation clients :

Catherine GODIN 01 42 87 02 20

France prix au numéro : 5 euros

Etranger prix au numéro : 8 euros

Abonnement France : 22 euros / an pour :

4 numéros et un hors série.

Abonnement Etranger : 30 euros.

Publicité : KALLISTÉ, Jean- François RICHARD

117 rue de Charenton, 75012 PARIS

Tél. 01 77 89 53 16 - Fax : 01 69 00 53 16

Courriel : kalliste@laposte.net

Relation presse

Jean BELLANGER

Commission paritaire : en cours

ISSN : 0769-6094

Dépôt légal : à parution

Date de création : 1985

Dépôt INPI : 11 juin 2004

Date de parution : Trimestre échu

Impression : Chevillon imprimeur

26, boulevard Kennedy

BP 136 - 89 101 SENS Cedex

03 86 65 04 78

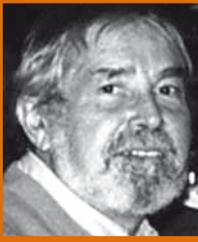
chevillon.imprimeur@wanadoo.fr

Réalisé avec le soutien de :



l'acse

l'agence nationale
pour la cohésion sociale
et l'égalité des chances



L'éditorial de Jean BELLANGER

Directeur de la publication

DIDAC RESSOURCES
CONTACT DIDAC-RES
SOURCES . E U
+ 338 18712669

Le combat pour le droit à langue du pays d'accueil continue...

Bien au-delà d'un diplôme comme le DILF (Diplôme Initial de Langue Française) qui permet d'attester d'un minimum de savoir pour survivre dans la société française, le « droit à la formation du pays d'accueil » doit permettre non seulement de communiquer mais surtout de prendre toute sa place dans la société comme citoyen actif... C'est en effet, le sens du projet de loi qui est présenté au Sénat et qui n'a toujours pas abouti malgré les bonnes intentions déclarées par les différents élus de tous bords. Afin de relancer ce débat, l'association Droit à la langue du pays d'accueil, que je préside, organise une rencontre ce 17 avril à l'Hôtel de ville de Paris.

Au regard, de la pratique gouvernementale, « Quelle politique, pour quel résultat », des chercheurs, enseignants, syndicalistes et acteurs de terrain, se demandent comment « La langue française doit-elle se maintenir et progresser comme langue de culture et communication ? ». Plus qu'une déclaration, le texte collectif du FLE/FLS, exprime une autre manière, plus ambitieuse, d'aborder la formation dans sa diversité tant en France qu'à l'étranger, aussi bien à l'école primaire que pour des stages à visée professionnelle du réseau AEFTI.

Je vous invite, chers lecteurs, à lire au delà des articles rédigés par les spécialistes reconnus, qui nous font l'honneur de s'exprimer dans notre revue... Je vous invite, ainsi que l'ensemble de notre réseau AEFTI, à vous rendre en Bourgogne avec l'article de Patrick ALLIER, directeur de l'AEFTI SAONE-ET-LOIRE, pour saisir la dynamique de l'échange après la diffusion du film « Dans l'ombre d'une ville », sur le témoignage de stagiaires en cours d'alphabétisation dans une association du 18^{ème} arrondissement de Paris. L'ensemble des acteurs sociaux de Mâcon se sont exprimés (enseignants, employeurs du MEDEF, responsables associatifs d'insertion chargés de s'occuper des ROMS, représentants associatifs turcs, le CLP, la Fédération AEFTI, le sénateur maire de Mâcon, ...) : un échange régional tel que l'on souhaiterait le voir se renouveler dans d'autres lieux et régions.

Bref, merci à l'ensemble des contributeurs à ce numéro de S&F-Savoirs et Formation et bonne lecture à vous tous...

Nous attendons et souhaitons vivement, recevoir vos réactions et contributions, que nous ne manquerons pas de publier.

Bien à vous,
Jean BELLANGER

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs, ils n'expriment pas nécessairement la position du réseau AEFTI.

La reproduction des articles doit faire l'objet d'une autorisation de la Fédération AEFTI.



Alphabétisation et hétérogénéité des publics

10► « Alphabétisation », un concept à étudier de près, par **Sophie ETIENNE**

13► Lecture et exploitation de l'image, par **André MEGGE**

15► L'école à 91 ans, par **Catherine STERCQ**

20► Ce qui se joue dans l'apprentissage de l'écrit, par **Perrine MICHAUDET**

23► Gestion d'un groupe hétérogène dans les activités écrites et orales, par **Mark DELPLANQUE**

24► **Philippe RAGONNEAU**



« J'ai vu l'inquiétude suivie de la joie, du soulagement dans les yeux des formateurs qui viennent se renseigner sur la réussite de leurs stagiaires. »

28► Représentation de la langue étrangère, par **Marie BLAISE**

30► Je communique, tu communique, mais quand communiquerons-nous? par **Amandine BERGÈRE**

Les infos du trimestre

3► 500 DILF dans le Rhône, par **Sophie ETIENNE**

Débat

4► Labélisation des centres de FLE, Appel du Collectif FLE / FLS

Zoom sur

6► Parcours d'Exil, par **Pierre DUTERTE**

Immigration

32► Colloque « Migration et religion en France aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècle, par **Yvan GASTAUT**

Lutte contre les discriminations

34► Vers la discrimination positive ?, par **Éric KESLASSY**

35► De la discrimination à l'auto-support, par **Éric VERDIER**

38► L'interview



Nonna GOASGUEN

« Est-ce qu'il y a plus de violence qu'avant dans les cours de récréation de nos écoles ? Franchement je ne le crois pas, le seuil de tolérance de l'opinion publique et de la communauté scolaire est simplement beaucoup plus bas. »

Écho des AEFTI

40► Journée départementale pour l'apprentissage et la maîtrise de la langue du pays d'accueil, par **Patrick ALLIER**

International

44► Les violences faites aux femmes, par **Evelyne JOSSE**



SYNDICAT DE LA
PRESSE
SOCIALE

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

Elle a aussi pour vocation de :

- informer nos formateurs (spécialisés dans le FLE et l'alpha) et nos partenaires (associations, services publics, centre de ressources, étudiants chercheurs et professionnels du FLE) sur les outils pédagogiques et attirer leur attention sur les réformes qui touchent au cœur de leur métier.
- Soutenir une noble cause : la lutte pour l'égalité des chances dans l'éducation, l'accès à l'emploi et à la formation pour tous en publiant les travaux et revendications de nos partenaires

La revue *Savoirs et Formation* traite 3 thématiques :

- La lutte pour les droits des personnes en difficulté d'insertion, ce qui englobe la lutte contre toutes les discriminations
- La lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme par le biais de la formation
- Travaux et actualités sur les savoirs de base (lire / écrire / compter)





Chargée de mission à la Fédération nationale des AEFTI. DR en Didactologie des langues et culture. Auteur de Trait d'Union Écrire, co-auteur de Lecture écriture et livret 2 de trait d'Union.

500 DILF dans le Rhône

Un nouveau coup porté au statut des formateurs

La création du référentiel A1.1 et du DILF a eu le mérite de faire se croiser plusieurs champs : celui de l'Université et celui de la formation tout au long de la vie. Ainsi que la modification du statut des « analphabètes et illettrés » en publics FLE/FLS effaçant du même coup des années de marginalisation. Les formateurs qui dispensent les formations linguistiques, s'ils étaient bénévoles et relativement peu qualifiés dans les années 70, sont devenus très qualifiés aujourd'hui. La plupart possède un niveau de master assorti d'une solide expérience de terrain. Leurs statuts sont certes, instables du fait notamment des incertitudes de l'obtention des marchés pour les organismes de formation, mais ils disposent d'une convention collective ce qui n'est pas toujours le cas des personnes parties travailler à l'étranger. Le nombre d'étudiant FLE ne décroît pas et l'Université a renforcé ses liens avec le terrain afin de rendre plus opérante la formation initiale de ces futurs formateurs.

Ce statut, chèrement acquis est en train de voler en éclats et ce pour deux principales raisons : d'une part, la loi du 20 novembre dernier indique que désormais, les personnes qui souhaitent s'installer sur le territoire français devront avoir bénéficié d'une formation d'environ 180 H avant de passer sur les plates-formes d'accueil. Outre le scandale que cela constitue, vis-à-vis du droit au regroupement familial/évoqué dans nos articles précédents, cela implique une « délocalisation » de la formation qui sera assumée par les centres de langue ou les alliances françaises à l'étranger (enseignants non spécialisés dans l'accueil des publics peu ou pas scolarisés).

D'autre part, le pouvoir donné au préfet de Région est tel qu'il lui est possible, comme c'est le cas pour le projet pilote : « 500 DILF dans le Rhône » de prendre des décisions qui remettent en cause l'ensemble du processus de formation.

Ce projet va sans doute se généraliser. Le préfet attaqué sur ce point se défend : « on me reproche d'enlever du travail à des organismes officiels de formation (AEF n°85886), je tiens pleinement à l'assumer. Cette action, qui engage au plus profond de nos principes républicains, ne doit pas être le monopole de qui que ce soit »

On se demande en effet, pourquoi donner le monopole de l'enseignement aux enseignants et non pas à des retraités de l'éducation nationale ?

Est-ce qu'on s'interroge sur la possibilité de former en 38H des docteurs, chirurgiens ou ministres par de bons

professeurs retraités de la fac ou des bénévoles qui toucheraient le double de ce que touchent les personnes qualifiées, même s'ils ne connaissent rien à l'affaire ?

Quelle considération a-t-on pour les formateurs ?

Sous couvert d'un bon sentiment (permettre l'accès au DILF et donc à la qualification à un maximum de gens), on favorise des dérives telles que celles-ci. On veut faire du chiffre : 500 DILF dans le Rhône, (25000 reconduites à la frontière), et pour réaliser ces chiffres, on est prêt à tout, y compris à faire passer l'examen de niveau A1.1 à des personnes de niveau bien supérieur intéressées par la gratuité du diplôme. Face à ce désastre, on peut se demander quelles sont donc les qualifications d'un préfet à l'égalité des chances ?

Les assises nationales de l'intégration, 3 décembre 2007

La Direction de la Population et des Migrations (DPM) a organisé des « assises nationales de l'intégration » le 3 décembre 2007, faisant ainsi suite à une première édition du 13 décembre 2006. Cette manifestation au niveau national a été précédée de rencontres régionales de l'intégration en Alsace (Sélestat) le 24 octobre 2007 et en Pays de la Loire (Nantes) le 19 novembre 2007.

L'ensemble des rencontres a été organisé par la DPM en partenariat avec l'ACSE au niveau local comme national, conformément à la décision du Comité interministériel à l'intégration d'avril 2006.

L'objectif de ces assises était de promouvoir le modèle français d'intégration et ses réussites à travers la mise en valeur d'actions et d'initiatives locales portées par les institutions publiques, les collectivités territoriales mais aussi les acteurs privés de la société civile et du monde économique.

Les assises nationales de l'intégration ont permis non seulement de valoriser et de mutualiser les initiatives et « bonnes pratiques » locales mais aussi d'organiser un débat public sur les enjeux et finalités d'une politique publique d'intégration ainsi que sur les responsabilités partagées des migrants et de l'ensemble des acteurs de l'intégration. Elle a généré une réflexion collective, à visée opérationnelle, sur les conditions de réussite de l'action publique dans ce domaine, la nature des principales difficultés à surmonter et les modes de coopération à promouvoir entre acteurs publics et privés pour faciliter un mieux vivre ensemble au niveau des territoires en assumant la diversité de la société française. Les rencontres régionales ont réuni entre 200 à 300 personnes par manifestation, et donc, avec la manifestation nationale (plus de 280 personnes), elles ont accueilli plus de 750 participants, pour beaucoup issus des réseaux associatifs et des services déconcentrés, mais avec une progression des collectivités territoriales par rapport à 2006.

Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté (DAIC)

Immigration choisie :

Quelle politique pour quels résultats ?

Vous pouvez consulter l'intégralité du livre blanc sur le site Internet http://www.aefiti.fr/AEFTI9_WEB/doc/Livre_Blanc%20_2007.pdf

La labellisation mise en place à l'initiative des ministères de l'Éducation Nationale, des Affaires Étrangères et de la Culture est en réalité une accréditation déguisée en labellisation. Les organisateurs du dispositif d'évaluation ont ignoré le rôle essentiel du travail effectué depuis une quinzaine d'années par les groupements professionnels – associatifs, publics et privés – sur la question du contrôle qualité. En outre, désigné comme opérateur pour le compte des ministères, le CIEP se retrouve juge et partie.

Ni les responsables des centres, ni les personnels enseignants n'ont été démocratiquement associés au processus, dont l'essentiel n'a jamais été négociable :

- ni en ce qui concerne la formule de démarche-qualité forgée par les experts des ministères, dont le modèle a été celui des gros centres de FLE, universitaires ou privés ;

- ni en ce qui concerne les contraintes financières (cf. les frais pour les candidats à la labellisation), qui reviennent à faire financer une « labellisation » d'État par une majorité d'organismes associatifs et privés (sur 200 centres de FLE en France, 28 seulement sont publics)

Il est entendu qu'il ne s'agit pas de soustraire les centres de langues privés ou publics de tout contrôle mais d'en concevoir un seul pour l'ensemble. Fortes sont les exigences des étudiants parfois insatisfaits tant dans le public que dans le privé et nombreuses sont les attentes des personnels administratifs, les enseignants qualifiés en FLE. Cependant en l'état le processus de labellisation ne règle pas les problèmes de reconnaissance des métiers du FLE. Tout au plus s'avère-t-il coûteux pour l'établissement (l'argent est le premier critère de sélection) et oppressant pour tous les acteurs des centres, quoiqu'en disent les initiateurs.

Par ailleurs cette politique de labellisation se trouve dans une situation paradoxale puisqu'elle ne peut être isolée de la création, dans les ambassades, des CEF-ECF (« Centres pour les Études en France », renommés depuis « Espaces Campus France »). Ces centres sont désormais des outils au service d'une logique de gestion restrictive des flux migratoires officialisée depuis la loi du 24 juillet 2006. Cette loi sur l'immigration instaure un durcissement des réglementations régissant l'entrée et le séjour des étrangers ainsi que le droit d'asile (CESEDA) ; et cette évolution est d'autant plus forte que l'apparition d'un ministère de « l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité Nationale et du Co-développement » décharge le ministère des Affaires étrangères et européennes d'une partie de ses prérogatives dans ce domaine. La création de ces guichets uniques à l'étranger apparaît comme un pendant de cette « immigration choisie ». Ainsi la labellisation en France est-elle doublée à l'étranger au nom de cette ségrégation migratoire, par une présélection des étudiants effectuée sur place par les consulats au moyen des ECF, qui font passer des tests de langue payants aux candidats. Dans un tel contexte, on peut se poser légitimement les questions suivantes :

- À quoi bon imposer un label supposé attirer plus d'étudiants étrangers, tandis que dans le même temps on dissuade la plupart de ceux qui le voudraient de venir étudier le français en France ?

- S'agit-il de limiter l'accueil aux « meilleurs étudiants » : les étudiants dits « d'excellence », ou les plus fortunés ?

- Le travail des ECF consiste-t-il à faire venir des étudiants déjà francophones pour la plupart d'entre eux (car recrutés notamment aux seuls niveaux master et doctorat) ?

- À plus ou moins long terme, n'est-ce pas une diminution significative du nombre de centres de FLE qui se profile, alors qu'à l'étranger on envisage leur privatisation (cf. un article du quotidien La Croix du 17/12//2007) ?

Force est de constater que le manque de valorisation des métiers du FLE-FLS en France a de quoi inquiéter, malgré l'importance des besoins – notamment en France : cf. le français de scolarisation – et les sempiternels discours sur la défense de la langue-culture française ou le rayonnement de la Francophonie.

Peut-on encore prétendre renforcer l'attractivité de notre pays alors que l'on organise en réalité, sous couvert de rationalisation, le durcissement d'une politique d'immigration de plus en plus restrictive ?

L'enseignement de la langue française a aujourd'hui besoin de tous ses acteurs dynamiques, aussi bien publics que privés, en France et à l'étranger, afin de se maintenir comme langue de communication et de culture et d'assurer l'attractivité du français et de la France. Dans cette perspective, les membres du collectif FLE-FLS appellent à la création pour toute la profession d'une procédure d'expertise collective indépendante de la hiérarchie de l'État mais aussi des entreprises commerciales. Des professionnels venus du privé et du public participeraient à cette Instance (chercheurs, enseignants – y compris vacataires et contractuels – et directeurs). Il s'agirait de mettre en place des évaluations d'accompagnement enrichissantes permettant un allègement du dispositif actuel au profit d'un seul label FLE et non de renforcer la concurrence public, privé. Par ailleurs le collectif FLE-FLS demande au Gouvernement de veiller à une plus grande cohérence des actions de l'État et à leurs conséquences sur l'enseignement et la diffusion de notre langue et sur l'avenir du FLE/FLS tant en France qu'à l'étranger.

Paris, 12 janvier 2008. ☐

- **Le Bureau national du Collectif FLE-FLS,**
- **Chantal FORESTAL, Maître de Conférences,**
Université de Provence, Présidente,
- **William CHARTON, Enseignant non titulaire,**
Université Nancy 2,
- **Thierry LEBEAUPIN, Professeur certifié,**
Université de Franche-Comté
- **Yannick LEFRANC Maître de Conférences, Université**
Marc Bloch, Strasbourg -
Jean BELLANGER, Président de la Fédération AEFTI.



MIGRATIONS SOCIÉTÉ

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

Janvier – février 2008 vol. 20 – n° 115 - 224 p.

SOMMAIRE

ÉDITORIAL

Le rapport Attali et l'immigration : illusoires contre-feux à Hortefeux..... Vincent Geisser

ARTICLE

Les "logiques" du racisme dans la société portugaise contemporaine João Filipe Marques

DOSSIER : Agriculture et migrations en Amérique latine

(coordonné par Sara María Lara Flores)

Le mouvement migratoire et les endaves de l'agriculture intensive en Amérique latine Sara María Lara Flores

Les travailleurs saisonniers dans les espaces de production du nord de la Patagonie : des migrations frontalières aux mouvements internes de population Norma G. Steimbregger
Mónica Isabel Bendini

Mouvements de capitaux et de migrants dans la Vallée du fleuve São Francisco (Nordeste brésilien) : migrations, temps de mondialisation Josefa Salete Barbosa

Stratégies de reproduction des familles boliviennes dans la Haute Vallée du fleuve Negro (Patagonie argentine)..... Ana María Ciarallo

Espace et territorialité dans les migrations rurales : un exemple mexicain Sara María Lara Flores

Migrants temporaires dans les usines de canne à sucre de l'État brésilien de São Paulo..... Maria A. de Moraes Silva

Les journaliers indiens migrants et la détérioration de l'environnement due à la production de tabac dans l'État mexicain de Nayarit Horacio Mackinlay

Migrations temporaires et complémentarité des marchés du travail agro-industriels en Argentine : le cas des empaqueteurs de l'agro-industrie des agrumes dans la province d'Entre Ríos..... Paula Palacios
Nidia Tadeo

Entre la communauté et l'entreprise : les ouvriers agricoles migrants dans la récolte de l'okra dans l'État mexicain de Morelos..... Adriana Saldaña
Kim Sánchez

Bibliographie sélective..... Christine Pelloquin

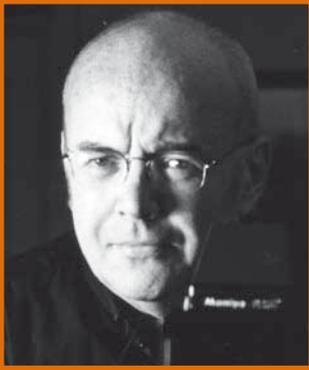
NOTES DE LECTURE

Face aux migrants : État de droit ou état de siège ? (de Danièle Lochak) Nicolas Jounin

Variations sur la peau (de Stéphane Héas et Laurent Misery)..... Stéphanie Nann

DOCUMENTATION..... Christine Pelloquin

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



Président fondateur et Médecin-
Directeur de l'Association Parcours.

Parcours d'Exil :

Une structure de référence pour le soins des victimes de torture

Par Docteur Pierre DUTERTE

Parcours d'Exil est une association loi 1901, reconnue de bienfaisance. Créée en 2001, elle réunit une équipe de médecins, psychologues, psychothérapeutes et kinésithérapeutes dont certains ont près de 15 ans de pratique du soin aux victimes d'atteintes aux Droits Humains. Le travail est à destination des victimes de tortures, des témoins de massacre de génocides, des mineurs isolés étrangers, des enfants soldats, mais aussi des victimes de mutilations sexuelles, de mariages forcés etc.

L'émergence d'une structure de référence

Depuis sa création, l'histoire de l'association a été marquée par des événements importants, qui tous ont contribué à faire de Parcours d'Exil une structure de référence pour la prise en soins des victimes de torture. C'est à l'été 2001 que, confrontés à l'état de délabrement physique et psychique de jeunes mineurs isolés qu'ils rencontrent, avec Hélène DE RENGERVE j'ai créé Parcours de Jeunes, pour mettre en œuvre des programmes destinés à répondre aux souffrances spécifiques des Mineurs isolés étrangers (MIE). Dès 2002, le Fonds des Nations Unies pour les victimes de torture (FNUVT) reconnaît la pertinence de l'action de l'association et lui attribue un soutien financier. Parcours de Jeunes est devenu Parcours d'Exil en élargissant son champ d'intervention, et se propose de prendre en soins toutes les victimes de torture et d'atteintes aux droits de l'Homme. Les premières consultations sont donc mises en place. L'année suivante, le Fonds Européen des Réfugiés accorde à l'association une subvention qui lui permet de s'installer dans ses propres locaux, et d'y recevoir ses patients.

En août 2004, alors que le centre de soins de Parcours obtient l'agrément « Centre de santé » par la Drass (Direction régionale des affaires sanitaires et sociales), près de 300 nouveaux patients se rendent en consultation au centre de soins Parcours d'Exil.

L'attribution fin 2006 avec début de mise en œuvre en 2007, d'un financement triennal, sur l'Initiative européenne pour la démocratie et les droits de l'homme (IEDDH) de la Commission Européenne, confirme la reconnaissance de l'activité de Parcours d'Exil.

Aujourd'hui : une association de terrain

Aujourd'hui, l'association gère à Paris un centre de soins où les patients, victimes de torture, sont accueillis gratuitement sur rendez-vous. Par ailleurs, dans le cadre de différentes conventions de partenariat, ses équipes interviennent, depuis plusieurs années, dans quelques villes de province (Amiens, Troyes, etc.), principalement dans des centres d'accueil et d'hébergement.

Grâce à la subvention de la Commission européenne, Parcours d'Exil étend désormais ses activités à la métropole lyonnaise, par l'ouverture d'un nouveau centre de santé destiné aux victimes de torture, dans le cadre d'un partenariat initié avec Forum Réfugiés.

Soigner, informer et former sont les missions qui servent de fil conducteur à tous les projets que mène l'association.

Une mission essentielle : prendre en soins et soulager

La mission première de Parcours d'Exil est d'accueillir et de prendre en soins des personnes ayant subi des atteintes aux droits de l'homme, et particulièrement des victimes de torture. Hommes, femmes et enfants de toutes conditions, de toutes origines, souffrant des séquelles de traumatismes lourds, sont accueillis et pris en soins.

L'équipe de Parcours d'Exil engage avec chaque patient un cheminement thérapeutique permettant de restaurer l'estime de soi, de retrouver confiance en lui et en autrui. La finalité de cette démarche est, au-delà de ce mieux-être psychologique et physique, de s'intégrer au mieux dans la société.

C'est pour cette dernière raison que la thérapie vise aussi à créer un environnement dans lequel les patients retrouvent, ou découvrent, l'expérience de la démocratie, entendue comme système antagonique à la dictature politique ou familiale vécue précédemment. La prise en soins s'accompagne ainsi d'autres activités (art-thérapie, enseignement et activités culturelles) destinées à faciliter l'insertion sociale et culturelle des patients.





Le Groupe Insertion créé par l'association accueille des patients qui bénéficient d'enseignements et d'activités variées, prolongement de la prise en soins destinée à permettre une insertion réussie.

Ce travail de thérapie et tout particulièrement l'attachement porté aux patients est repris dans le livre que je viens de publier aux éditions JC Lattès « Terres Inhumaines » ouvrage préfacé par Maître Robert Badinter.

Dans sa préface Robert Badinter précise avec justesse que l'un de mes souhaits dans ce témoignage est que : « Les victimes des tortures grâce à lui émergent de l'anonymat des statistiques et de l'abstraction des textes juridiques. L'être humain est d'abord corps. Et ces corps martyrisés, dans ces pages brûlantes donnent son sens à la lutte contre la torture. Ces femmes et ces hommes ont connu le pire, sous des régimes et des cieux divers, comme s'il existait à travers les temps et les sociétés, une internationale de la torture. Leur récit nous prend à la gorge. Ils ont enduré coups, brûlures, viols, étouffements, ruptures d'os et de tendons, privations de soins. A travers eux, nous vivons toutes les pratiques sophistiquées ou brutales de la violence physique ou morale sur l'être humain, qu'on veut faire souffrir jusqu'à la mutilation ou la mort pour lui arracher un secret ou simplement parce qu'il est l'Autre, l'être qui doit payer de son corps ou sa vie l'indignité d'être différent ou proclamé tel. Et aussi, les tortures plus subtiles qui visent à détruire psychologiquement l'être humain, en l'atteignant dans sa dignité, en ruinant en lui tout respect pour lui-même et pour les autres. Toute la panoplie du sadisme et de la cruauté se déploie dans ces tortures et demeurent inscrites dans la chair et dans l'âme de ces victimes. Saluons l'action du Dr Duterte, et pour donner aux survivants la joie de revivre parmi ceux qui n'ont pas connu la face noire de l'espèce humaine.

Au fil de ces pages, le lecteur mesurera mieux l'exigence de la lutte qui s'impose à nous. Au récit des souffrances, qui revêtent au long des temps une dimension quasi universelle, un pessimisme navré pourrait nous saisir. Quoi ! Tant de proclamations, et d'institutions pour éradiquer le mal, et le voir toujours présent, vivace à la surface du monde. Refusons ce découragement. Le livre du Dr Duterte nous invite à la lutte, non à la résignation. La torture est un crime toujours, partout, sous toutes ses formes. Un crime contre l'humanité qui s'incarne en tout être torturé. Il nous appartient de relever ce défi totalitaire, de dénoncer cet outrage majeur à la personne humaine et de combattre sans répit et sans faiblesse cette pratique immonde qui martyrise les être humains et déshonore l'humanité.»

Un des moteurs de notre action est bien d'exposer au grand jour le conflit entre l'humanité de ces victimes et l'impensable barbarie, la basse sauvagerie de certains humains. Des «hommes» changés en monstres, en fonctionnaires de l'horreur, en exécuteurs de l'inexécutable.

Au-delà du travail assuré au centre de soins, les équipes de Parcours d'Exil sont mobilisées sur d'autres projets et actions dont l'objectif commun est d'améliorer, par des dispositifs concrets ou des démarches de lobbying, les conditions de vie en France des victimes de torture.

Former et sensibiliser

La transmission de savoirs et savoir-faire issus de son expérience constitue une des trois actions principales de Parcours d'Exil qui assure la formation de professionnels (travailleurs sociaux, médecins, psychologues, personnels d'accueil, etc.) travaillant au contact de demandeurs d'asile et réfugiés victimes de torture. L'accueil et l'accompagnement (qu'il soit social, juridique, médical) de victimes de torture nécessitent en effet de connaître, et d'identifier certaines des conséquences des traumatismes liés à ce vécu.

Les intervenants de Parcours d'Exil, médecins, psychothérapeutes, art thérapeute etc. ont développé un savoir et un savoir-faire spécifiques à la prise en soins des victimes de torture. S'ils connaissent et peuvent expliquer les souffrances particulières de ces hommes et femmes, ils savent aussi les difficultés et questionnements des personnels des administrations, centres d'accueil et de soins qui les reçoivent.

Puisque l'activité de Parcours d'Exil s'inscrit dans un maillage de structures dans lesquelles sont reçus demandeurs d'asile et réfugiés victimes de torture, l'équipe thérapeutique de l'association assure des formations à destination des personnels d'accueil et de soins de ces organismes. Il s'agit de donner à ces professionnels des clefs pour connaître, identifier et comprendre les séquelles psychologiques particulières dont souffrent les victimes de torture auprès desquelles ils travaillent.

Les sessions de formation sont donc l'occasion pour les professionnels de Parcours d'Exil de transmettre leurs connaissances et permettent un éclairage nouveau sur les particularités du travail auprès de victimes de torture.

Enfin, certains des intervenants de l'association assurent des formations et des supervisions auprès de publics de soignants, travailleurs sociaux et personnels d'accueil.

Informer et alerter responsables politiques et grand public

Une des missions de Parcours d'Exil est d'informer, voire d'alerter, les pouvoirs publics sur les conditions de vie en France des victimes de torture, et notamment leur situation sanitaire.

Il s'agit pour l'association d'attirer l'attention des responsables politiques sur la réalité des parcours des demandeurs d'asile et réfugiés et de leurs souffrances. Au-delà de cette seule interpellation, Parcours d'Exil entend partager son expérience et ses connaissances avec ces interlocuteurs, pour contribuer à l'adaptation et l'amélioration des dispositifs et structures chargées de l'accueil des demandeurs d'asile et des réfugiés.

Ensuite, parce que le recours à la torture a pour finalité – et pour effet – de terroriser et de faire taire les populations qui en sont victimes, la mission de Parcours d'Exil est de prendre parole auprès du grand public.





Le témoignage – qu'il porte sur la réalité de ces violations des Droits de l'Homme, qu'il rappelle la présence en France d'hommes, de femmes et d'enfants ayant réussi à fuir les exactions et les menaces ou la nécessité de leur prise en soins – est au cœur de l'action de l'association.

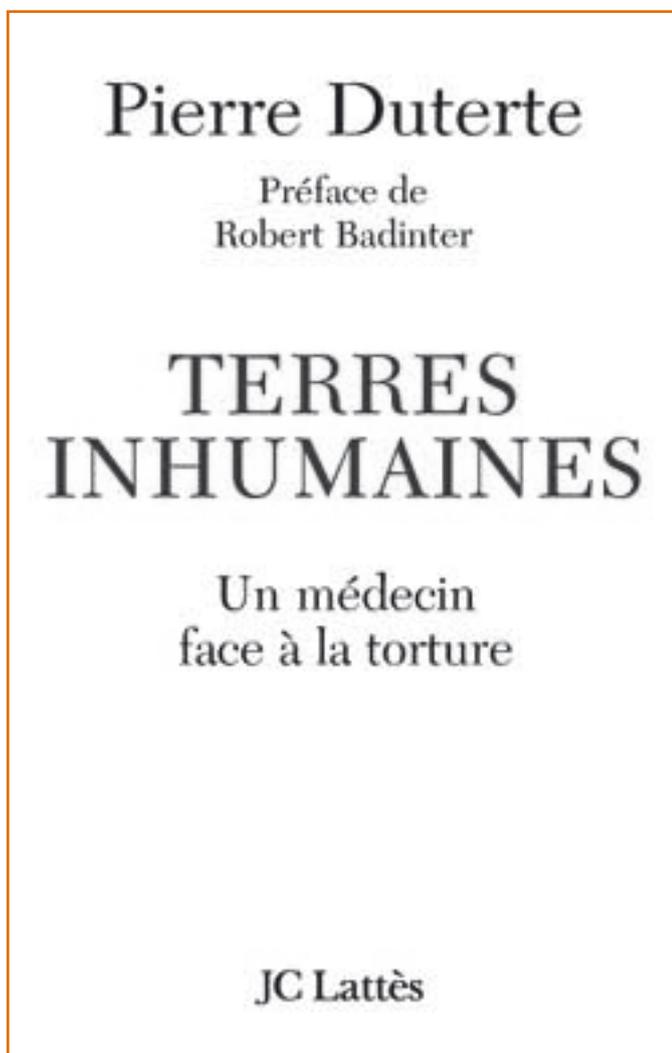
N'oublions pas que les victimes que nous recevons avaient, dans leur pays, quasiment toutes, une vie plus que correcte avant que les problèmes ne s'abattent sur eux. Qu'ils soient commerçants, médecins, enseignants, procureurs, étudiants ou fonctionnaires, etc. ils jouissaient dans leur immense majorité d'un niveau de vie tout à fait satisfaisant, et qui de toute façon, était très nettement supérieur à celui qui leur est imposé dans notre pays.

Ce n'est pas l'envie de vivre dans la rue, en urgence sociale ou même en foyer qui les a fait venir.

Ils n'ont pas choisi ce type de vie... Ils ne nous ont pas choisi, pas plus qu'ils n'ont choisi la guerre, la terreur, la torture, tous ces traumatismes majeurs qui les ont envoyés vers nous.

Dans ces temps troublés où l'on nous parle de choisir les immigrants qui seraient autorisés à venir sur notre sol, il est important que nous continuions à venir en aide à ces patients adultes mais aussi aux trop nombreux enfants, qui n'ont pas choisi la terreur, qui n'ont pas choisi d'assister à des massacres, qui n'ont pas choisi de devoir s'exiler ou qui ont dû suivre leurs parents en exil.

L'exil n'est malheureusement dans la grande majorité des cas, pour nos patients, adultes ou enfants que LA solution de la vie. ☒



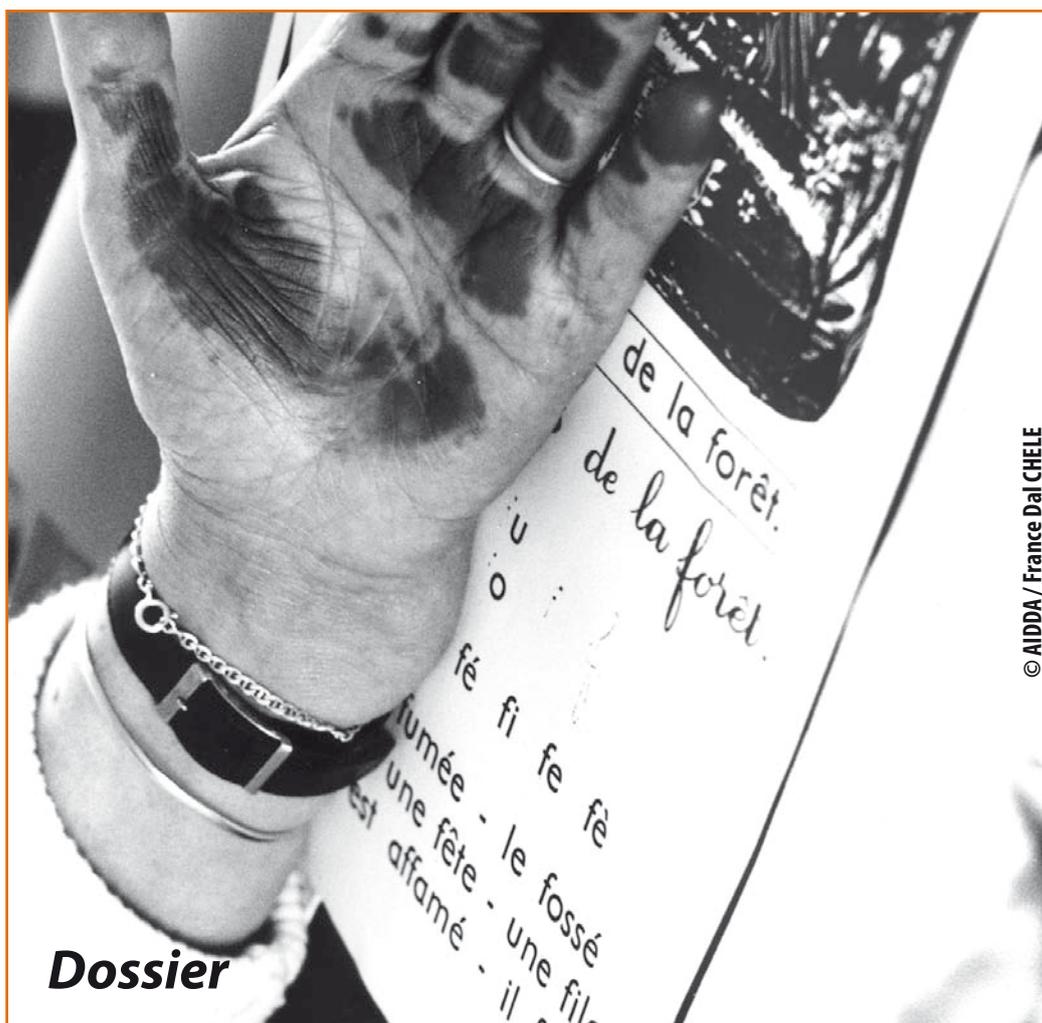
Présentation de l'éditeur

Contrairement à une idée reçue, la torture ne sert pas à faire parler mais au contraire à faire taire : d'abord la victime puis l'entourage, la presse, l'opposition... Mais elle n'empêche pas d'écrire. Le docteur Duterte esquisse dans ce livre quelques portraits des nombreuses victimes qu'il a rencontrées, écoutées et aidées depuis 1994. Il révèle la résistance, le courage, l'humanité de ces hommes, femmes et enfants qui ont eu à traverser le pire. Pierre Duterte nous offre le témoignage bouleversant d'un médecin humaniste qui lutte avec détermination et un sens aigu de la justice aux côtés des victimes, trop souvent oubliées et condamnées au silence par des régimes dictatoriaux ou des démocraties qui se renient. Il aide ces hommes et ces femmes à guérir jour après jour de leurs blessures visibles et invisibles. Une leçon de courage pour tous.

Biographie de l'auteur

Pierre Duterte, médecin, psychothérapeute et thérapeute familial est né à Tourcoing en 1953. En 1994, il s'engage comme médecin bénévole; puis, en 1995, il devient salarié et enfin médecin directeur d'un centre de soins pour victimes de torture. En 2001, il co-fonde l'association Parcours de Jeunes, puis ouvre en 2002 le centre de soins Parcours d'Exil. En 1994, il est nommé Généraliste d'Or pour son activité professionnelle et ses engagements.

<http://www.amazon.fr/Terres-inhumaines-m%C3%A9decin-face-torture/dp/2709629860>



© AIDDA / France Dal CHELE

Alphabétisation et hétérogénéité des publics

Comme chaque année, le comité permanent de professionnalisation de la Fédération nationale des AEFTI a organisé deux rencontres inter-AEFTI, la thématique à l'honneur était la réflexion sur l'approche de l'enseignement de la langue française pour les publics n'ayant pas été scolarisés antérieurement.

Pour alimenter notre réflexion commune, nous avons fait appel à deux principaux intervenants : Monsieur Francis YAICHE est intervenu sur les techniques de la photo-expression et des simulations globales les 25-26 octobre 2007 à la CGT de Montreuil. Madame Catherine STERCQ est intervenue quant à elle, les 13-14 décembre 2007 au CCIP de Paris sur les méthodes naturelles de lecture.

La synthèse de ces échanges additionnés de contributions d'auteurs feront l'objet d'un hors-série.

Vous trouverez dans ce dossier les contributions des intervenants, des membres du Comité Permanent de Professionnalisation(CPP) ainsi que des contributions d'auteurs qui s'intéressent aux sujets abordés par la thématique des deux RIA.



Chargée de mission à la Fédération nationale des AEFTI.
DR en Didactologie des langues et culture.
Auteur de *Trait d'Union Écrire*, co-auteur de
Lecture écriture et livret 2 de trait d'Union.
Sophie.etienne-aefti.fd@orange.fr

L'ALPHA ET L'HOMME ÉGAL :

« Alphabétisation », un concept à étudier de près

Par Sophie ETIENNE

Des termes définis en fonction d'orientations multiples

Jusque dans la fin des années 1980, les dictionnaires et autres productions encyclopédiques caractérisent l'illettrisme et l'analphabétisme par la même phrase, « *Personne qui ne sait ni lire ni écrire* ». Les deux concepts cessent d'être synonymes lorsqu'on intègre la question de la scolarité.

À cette époque, les définitions restent toutefois centrées autour de constantes établies en termes de carences scripturales. Les variations proviennent essentiellement de la signification et de l'importance relative donnée par les auteurs aux notions de savoir lire et de savoir écrire, ainsi qu'aux conséquences que cet état de fait peut avoir d'une part sur la vie de la personne concernée et d'autre part, sur la société dans laquelle elle évolue.

Il n'existe pas, en français, de mot qui puisse être considéré comme le pendant positif de « l'illettrisme ». En effet, le « lettrisme » est un courant littéraire et si « lettré » désignait autrefois quelqu'un qui a des lettres, de la culture le terme est actuellement désuet. Certains auteurs préfèrent utiliser le mot anglais **Literacy** qui a l'avantage d'évoquer un corpus de savoirs multidisciplinaires. L'OCDE utilise le terme « Littératie (ou littéracie) » définie comme la façon dont les adultes utilisent l'information pour *fonctionner* dans la société.

La distinction entre les concepts « analphabète » et « illettré » apparaît dans les années 90, l'illettré est considéré comme celui qui a oublié ce qu'il a appris, alors que l'analphabète n'a quant à lui, jamais été confronté au monde de l'écrit. Nonobstant, la plupart des ouvrages, 1973 *Trésors de la langue française*, *Les usuels du Robert*, *Grand Larousse Universel Paris*, *Bordas*, maintiennent la synonymie entre « analphabétisme » et « illettrisme » même après 1990. Tous désignent l'analphabétisme par une carence cognitive en termes de lecture et d'écriture. Le Robert y ajoute le rapport à la culture. C'est un élément important puisqu'il joue sur la relativité du terme. On est analphabète seulement par rapport à un contexte.

« L'illettrisme ne doit pas être confondu avec l'analphabétisme, qui désigne le cas des gens n'ayant jamais suivi de scolarité et ne sachant ni lire ni écrire en quelque langue que ce soit. »

Il ne se ramène pas non plus à cette France réduite de jeunes gens qui, au sortir de l'école n'ont pas acquis le niveau minimum de lecture ou d'écriture.

Sa définition s'étend aujourd'hui à l'utilisation de ces savoirs de base.

L'INSEE, à partir de 1989, a considéré que les interrogations sur le « savoir lire » et le « savoir écrire » ne suffisaient plus. Il faut aussi être capable de s'exprimer et de comprendre et **d'utiliser la langue dans la vie courante** ⁽¹⁾.

Qu'il s'agisse d'analphabétisme ou d'illettrisme, les définitions procèdent en termes de carences des « savoirs de base ».

Les premières définitions de l'Unesco présentent l'analphabétisme en rapport à la vie quotidienne.

Analphabète : « Personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne ». 1951. Comité d'experts de l'UNESCO.

Cette explication est la base de la plupart des définitions actuelles, elle pose le problème du fonctionnement de l'individu dans sa vie. L'environnement quotidien étant en constante mutation, de nouvelles compétences sont devenues, au cours du temps, indispensables à la vie en société. Les domaines de compétences doivent s'accorder avec les sphères interactives des individus. Le GPLI (groupe permanent de lutte contre l'illettrisme : l'ancêtre de l'ANLCI) proposait la définition suivante en 1991 :

« Il faut entendre **par illettrisme une maîtrise insuffisante des savoirs de base**, constitués de l'ensemble des compétences et des connaissances permettant dans différents contextes (familial, social, professionnel, culturel...

1. De **communiquer avec autrui et son environnement par le langage oral** (émis et reçu), la lecture, la production d'écrits.

2. D'utiliser les **outils mathématiques** permettant de compter et de mesurer, d'utiliser les opérations d'addition, soustraction, multiplication et division en comparant le sens, d'envisager les relations de quantités entre elles : fractions, proportions, pourcentages.

(1) Marcelline Bodier, Administrateur de l'Insee in Sciences Humaines n°57, janvier 1996



3. De **se repérer dans le temps** subjectif (se situer par rapport à sa propre histoire, à celle de sa famille, de son groupe social, de son pays, de sa culture, dans le temps objectif (lire l'heure, calculer une durée, comprendre les rapports entre les différentes unités de temps : seconde, jour, mois, semestre, année, siècle...).

4. De **se repérer dans l'espace** : situer la droite, la gauche, la droite de l'un qui est la gauche de l'autre quand ils sont face à face..., imaginer les faces cachées d'un volume, considérer un objet de face, de profil, de 3/4, de dessus... lire un plan, des cotes, s'orienter sur une carte...».

«L'alphabétisme est un phénomène culturel qui englobe aussi bien l'informatique, le calcul mental ou l'instruction civique» D. A. Wargner dans *Alphabétisation et recherche Unesco* 1990

La synthèse en termes de compétence de base nous est donnée dans la définition suivante :

«En fait, alphabétiser, c'est bien avant l'accès au niveau VI de l'Éducation nationale, permettre une adaptation harmonieuse de l'homme à son environnement social, professionnel, administratif, afin qu'il puisse se l'approprier, l'interpréter à son tour en vue de l'acquisition d'une totale autonomie et de nouvelles compétences.» GPLI 1994

Le comité International d'Experts en matière d'alphabétisation siégeant sous l'égide de l'UNESCO à Paris propose, en juin 1962, une définition qui privilégie le statut social, l'histoire et la participation de la personne et de son groupe :

«Un alphabète est une personne qui a acquis les connaissances et compétences indispensables à l'exercice de toutes les activités où l'alphabétisation est **nécessaire pour jouer efficacement un rôle dans son groupe ou sa communauté**, et dont les résultats atteints en **lecture, en écriture et en arithmétique** sont tels qu'ils lui permettent de continuer à mettre ses **aptitudes au service de son développement propre et du développement de la communauté et de participer activement à la vie de son pays**». 1962 UNESCO

«Une personne est complètement analphabète lorsqu'elle **est incapable de lire, d'écrire et de comprendre un court texte simple concernant son quotidien**.

Une personne est fonctionnellement analphabète lorsqu'elle est **incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté**, et aussi pour lui permettre de continuer à lire à écrire et à calculer en vue de son propre développement et celui de la communauté. Unesco (1978) Cette définition est reprise par le BIE en 1990

Le point de vue porte désormais sur les conséquences que les carences cognitives peuvent entraîner sur la place de l'individu dans la société. L'autonomie vis-à-vis de la vie quotidienne apparaît comme un facteur important.

Analphabète (Functional) Illiterate, (gén.) (n.) **Personne adulte n'ayant acquis aucune compétence linguistique appropriée** ou disposant de **compétences insuffisantes pour fonctionner de manière autonome dans une société**. (Adj.) Qui ne dispose pas des compétences **linguistiques** nécessaires pour évoluer normalement et **participer utilement au sein d'une société**.

Personne ne sachant **ni lire ni écrire suffisamment sa langue maternelle ou la langue de son pays d'adoption pour faire face aux exigences de la vie adulte** CTEQ rec. 02.83. **Personne adulte chez qui le degré de connaissance du code écrit de la langue est nul ou faible, l'empêchant de fonctionner de façon autonome dans les activités quotidiennes**, que ce soit pour remplir un formulaire, les affiches, diriger sa correspondance, ou se choisir un emploi sans avoir à user de stratégies pour cacher qu'elle ne sait ni lire ni écrire » POTVIN, J. (1987)

L'UNESCO en tant qu'organisme international ne peut que relativiser l'alphabétisation, étant donnée la multitude de situations possibles. La distinction entre "complètement analphabète" et "fonctionnellement analphabète" se situe surtout au niveau du rapport au groupe.

On le voit, au sein d'une même organisation, les définitions ont évolué avec le temps, elles touchent désormais aux codes des relations sociales (la démocratie, la citoyenneté, l'accès à l'emploi, l'épanouissement, la dignité...). Il devient de plus en plus difficile de distinguer quelles sont les priorités définitives, surtout lorsque l'on veut envisager le problème de manière complète et tenir compte de facteurs variés et complexes. Les définitions qui ne sont pas issues de l'UNESCO (organisme à vocation humanitaire) s'inscrivent font peser le poids de la difficulté sur l'individu.

L'analphabétisme fonctionnel est considéré comme un handicap individuel au sein de la société alors que la notion d'appartenance à un groupe et de participation au "bon fonctionnement de sa communauté" disparaît.

«L'analphabétisme condamne à un statut de mineur. En ayant le courage d'apprendre à lire et à écrire, Hanna avait franchi le pas vers la majorité et **l'autonomie**, dans une démarche d'émancipation » Bernhard Schlink, *Le Liseur*, Roman, Paris, Gallimard, 1996 p 176

« Il s'agit de favoriser **l'épanouissement des individus**, leur capacité d'intervention dans l'ensemble des pratiques sociales et l'appropriation critique du patrimoine culturel " Maurice Caron *Illettrisme, alphabétisation* », *Les Cahiers de l'IFOREP* n° 46 septembre 1985

Participer ou s'adapter, cette distinction est cruciale, elle est idéologique. Il faut distinguer les orientations idéologiques et politiques qui se profilent derrière les objectifs affichés. Lorsque l'on définit des publics en termes de groupes sociaux plutôt qu'en termes techniques et didactiques, on induit nécessairement une catégorisation. L'utilisation du terme « illettré » a permis de différencier les habitants des pays « développés » de ceux des pays en « voie de développement ».

Ainsi, une autre distinction s'est faite à l'intérieur des pays industrialisés ⁽²⁾ :

« **Les migrants :**

Parmi eux un très **fort pourcentage d'adultes peuvent être considérés comme analphabètes, tant dans la langue d'accueil que dans leur langue d'origine**.

Les " nouveaux illettrés " :

Leur **apparition** est vraisemblablement **liée aux exigences** sans cesse accrues qu'imposent les **sociétés industrialisées** en matière de communication. On sait fort peu de choses à leur sujet.

(2) La revue *Les actes de lectures*, 1985, n°11, 37 p.



Tout au plus hasarder qu'il s'agit de **personnes partiellement gênées dans leurs activités professionnelles et sociales en raison d'une maîtrise insuffisante de l'écrit**. Ces nouveaux illettrés que l'on peut aussi qualifier « **d'illettrés fonctionnels** » inquiètent

Les illettrés français :

Ils sont issus des milieux sous-prolétaires, (...) ils sont aussi ceux dont les revenus sont les plus faibles, l'habitat le plus médiocre, l'espérance de vie la plus basse. Pour eux, l'illettrisme est intimement lié à l'extrême pauvreté.

Le rapport de 1984, « Des illettrés en France »⁽³⁾ est une véritable prise de conscience vis-à-vis d'une situation sociale : ce ne sont plus uniquement des étrangers qui rencontrent des problèmes vis-à-vis de la langue.

L'illettrisme est d'abord vécu comme un problème social.

« Un objet social est le produit d'une histoire, il a sa propre histoire, l'histoire de sa constitution et il ne se comprend que par l'histoire sociale dont il témoigne. C'est donc cette dimension de l'histoire sociale qu'il faut prendre en considération, et c'est peut-être à cette condition que le terme "illettrisme" peut recevoir une signification pertinente ». Abdel Malek Sayad⁽⁴⁾

Dans sa recherche pour une définition, Abdel Malek Sayad constate que le terme est d'abord construit comme le contraire ou la négation de quelque autre terme qui serait le "lettrisme".

L'illettrisme et l'analphabétisme ont ceci de commun qu'ils supportent tous les deux l'idée qu'ils sont un poids pour la société, un poids économique. La lecture et l'écriture sont des facteurs d'exclusion dans le monde contemporain ; ne pas maîtriser l'écrit n'est pas discriminant en soi, c'est dans notre société française d'aujourd'hui, comme dans l'ensemble des sociétés industrialisées, que cela le devient.

Rappelons, qu'en France, l'alphabétisation est née d'un mouvement humanitaire de *conscientisation* et vise toujours l'action qui libère la pensée.⁽⁵⁾

(3) Rapport au Premier Ministre, la documentation française, p 17 par V. Espérandieu, A. Lion, JP Bénichou

(4) In *Bulletin du GLIPI mission interministérielle* de mars 1996 n°32 : Abdel Malek Sayad est un sociologue au Centre de sociologie de l'éducation et de la culture à l'École des hautes études en sciences sociales

(5) La méthode se déroule en plusieurs étapes :

- Un relevé par enquête de « l'univers vocabulaire » des travailleurs,
- Un choix des mots-clefs (exemple : favela : Bidonville),
- La création de situations existentielles typiques du groupe avec lequel on travaille (situations visualisées sur l'écran puis décrites et analysées) : Favela pose les problèmes du logement, de l'alimentation, de l'habillement, de la santé, de l'éducation

Remarque : Ne retrouve-t-on pas là les fondements de la future méthodologie fonctionnelle ?

« L'analphabète devient capable de jugement critique lorsqu'il découvre sa temporalité, lorsque son esprit jusque-là unidimensionnel reconnaît le présent et prévoit l'avenir »⁽⁶⁾

Toutefois, la distinction entre les publics relevant du FLE, (catégorie didactique) et les publics relevant de l'Alphabétisation a permis pendant trop longtemps à la recherche universitaire d'exclure un public relevant pourtant du FLE ou du FLS, ce, sous prétexte qu'il n'aurait jamais été scolarisé antérieurement.

La marginalisation des publics non scolarisés s'est réalisée tant au niveau didactique qu'au niveau politique. On a estimé que l'alphabétisation relevait d'un traitement social et non pédagogique et exagérément pensé que n'importe qui était en mesure de faire de l'alphabétisation avec de faibles moyens.

Certes, la non maîtrise de la langue peut participer à des situations d'échec. Pour autant si l'analphabétisme et l'illettrisme sont comptés comme des fléaux, la didactique du FLS et du FLE ne considère jamais la distance entre une pratique communicative idéale et une situation des apprenants comme un handicap mais plutôt comme un postulat de départ dans la mise en place d'un enseignement. La situation particulière de personnes peu ou pas scolarisées antérieurement a permis un traitement différencié et discriminatoire d'un point de vue politique, institutionnel et universitaire.

Désormais, et depuis la création du référentiel A1.1, les stagiaires qui intègrent les formations sont orientés grâce à des critères de repérage officialisés et plus objectifs. Le fait de ne pas avoir été scolarisé, implique nécessairement et c'est heureux, une approche spécifique en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de l'écrit particulièrement, mais il n'est plus question désormais d'alphabétiser mais bien de proposer une formation en français à des étudiants légitimes et non pas à des publics à part.

Les quatre principaux critères permettant de fournir des indications sur le profil des apprenants sont la francophonie, la scolarité, le niveau de lecture, d'écriture et de maîtrise de la communication orale voir l'extension aux savoirs de base, mais la rhétorique nationale de la formation linguistique doit cesser de suivre les contours d'une politique sociale, migratoire ou économique. Il est important d'appréhender au même moment, la manière de décliner l'apprentissage du Français pour tous les adultes. 

(6) Freire P. *L'éducation : pratique de la liberté*, éd. portugaise, 1967, trad.. Française, éd. CERF, 1971, p 62 sq.

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

zohra-boutbiba@wanadoo.fr



Enseignant - Formateur dans le domaine du FLE, de l'Illettrisme et de l'Alphabétisation

Lecture et exploitation de l'image

Par André MEGGE

L'image est souvent employée en formation, comme support de présentation des différents univers que les apprenants sont amenés à connaître, ou comme moyen d'accès au lexique dont l'image présenterait les référents (découverte des signifiés) ou comme déclencheur d'expression. Ce médium est complément ou suppléant de méthode classique d'apprentissage, « facile à trouver, peu onéreux, aisé d'accès, presque évident » donc indispensable car indiscutable. Il est même admis qu'un apprenant « muet » devant une image devrait être plus ou moins inadapté !

Mais, est-on sûr que l'accès à celle-ci soit aussi aisé que prétendu ? Rien n'est moins sûr ! Car que sait le formateur de la place occupée par la représentation (prétexte à toute image) dans le « parcours d'accès cognitif » de l'individu, allant de la perception du monde à l'énonciation inférée ? Et sait-on si la lecture de l'image est aussi universelle que cela, c'est-à-dire, si dans un groupe d'apprenants d'origines différentes, la démarche de compréhension est réellement commune, alors que la lecture de l'image est différente d'un individu à l'autre, pourtant appartenant à un même groupe de natifs de la société d'accueil suivant qu'ils en ont une lecture analytique ou synthétique.

En conclusion, la qualité fédératrice de l'image est-elle avérée chez chaque individu quelle que soit sa culture d'origine ou en raison de sa culture d'origine ?

Lorsqu'un sujet actif se trouve confronté à un univers inconnu, il opère en premier des perceptions sensorielles, naturelles, à partir de ses organes de perception, en second il effectue des tris plus ou moins organisés autour des critères de (re)connaissance, d'ignorance et de supposition ou croyance de (re)connaissance, cela dans les univers sonores, visuels, fonctionnels, relationnels.

En second lieu et en fonction de ses intérêts, il se fixe des représentations mentales des éléments perçus retenus. Peu à peu, ces représentations vont être « filtrées » et « décan-tées » par son interprétation, influencée, elle-même, par sa culture personnelle et par l'activation motivée ou spontanée qui conditionnera leur mémorisation.

Et c'est à partir de ce « terreau » que l'individu pourra élaborer des éléments d'expression personnelle authentique, alors que, souvent ses énoncés sont des « calques » de productions « modèles » portant plus sur les formes admises de la langue, reconnues d'ailleurs comme indispensables mais détachées du fond réel de l'expression.

On peut, à ce sujet, se référer à certaines attitudes dans notre enseignement : s'exprimer correctement, sans fautes, avant de s'exprimer « personnellement » !

Ceci implique donc que le formateur doit établir avec l'individu apprenant, des bilans de ses expériences sensorimotrices, de ses classements, avec une triple tâche : entretien du connu, apprentissage de l'inconnu et démêlage du confondu, de l'ambigu (=quand l'individu croit avoir reconnu un élément sonore ou visuel « comme dans l'univers qu'il a quitté »). C'est ce dernier domaine qui est le plus délicat car si les confusions ou ambiguïtés ne sont pas décelées puis démêlées, elles entrent dans le répertoire du sujet, peuvent s'y « cristalliser » et être la cause d'erreurs ou de malentendus aux conséquences plus ou moins graves.

Du côté du formateur, celui-ci doit se référer à une typologie culturelle des images au moins dans les grandes zones d'appartenance des origines des sujets (cf. Vingt plus une leçon sur l'images-Guy Gauthier-Edilig). La variation de structuration des images en fonction des impératifs culturels conditionne l'activité de lecture des individus.

Rappel

Il semble suffisant d'évoquer les points communs aux grandes zones culturelles du monde plutôt que de chercher la précision plus isolante qu'autre chose.

Ainsi, dans le monde occidental, l'image est le plus généralement réalisée dans le but de représenter l'univers réel, ce qui a nécessité la notion de perspective, afin de passer des trois dimensions de l'espace aux deux dimensions du plan, à l'intérieur d'un cadre, avec respect des proportions; on remarquera que le lexique sémiologique est entré dans le langage courant (ex : une personne de premier plan) : la lecture est orientée de l'avant vers l'arrière.

Dans le monde oriental, il s'agit de représenter des rapports différenciant les individus, en terme de pouvoir ou de symboliser un état par un trait significatif sur un plan sans cadre (un paysan labourant un champ près d'un fragment de cours d'eau et c'est la Chine : la lecture est orientée du haut vers le bas).

Dans le monde africain, il s'agit de raconter, par exemple un fait au moyen de figures stylisées (ex : des silhouettes filiformes).

Ces différences de présupposés entraînent des différences dans les attentes et les attitudes des lecteurs et donc des réponses autres que celles attendues par celui qui les montre pouvant inférer des avis injustifiés (cf. lecture d'images tests donnant un diagnostic négatif et estimant qu'un lecteur différent est un individu inadapté).



Une autre précision est à apporter concernant la nature même de l'image. Lorsqu'elle est utilisée comme représentant un élément d'univers, ou comme «image-dictionnaire», elle ne remplit que très rarement ces fonctions, si elle est un document authentique. Elle peut être analogique, codée, imitative (les pictogrammes, les panneaux de signalisation), axiologique (exprimant un marquage qui entraîne un avis positif ou négatif, en propagande, publicité, caricature), prédicative ou implicative (publicité). Elle peut aussi en même temps être marquée par la dominance de son auteur, son sujet, son destinataire. Donc, dans tous ces cas, elle est subjective. Ce qui influe sur sa lecture, son interprétation et son exploitation.

La lecture de l'image mixte (image contenant des écrits) prépare à :

- ☀ la lecture de l'écrit ;
- ☀ l'approche de la grammaire naturelle ;
- ☀ la découverte des référents de la culture d'accueil ;
- ☀ la revalorisation de l'individu en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme.

Après sa lecture et l'expression de son interprétation, elle est la base d'expression personnelle authentique. Comme unité elle permet de découvrir ou perfectionner les constituants de la langue et leurs enchaînements (propositions et phrases) et la grammaire du récit. En séquence, elle permet de découvrir et perfectionner le fonctionnement narratif, par la cohérence actancielle, la cohésion expressive au moyen de la maîtrise de la chronologie (ordonnancement des temps exprimé par la conjugaison justifiée, connecteurs d'enchaînements, expression de la cause, de l'effet, invention de la continuation chère aux partenaires :

le narrateur-conteur soutenant l'attention des auditeurs, lecteurs par le « et après(?) »).

Pour les personnes en difficulté avec la lecture des écrits, ceux-ci sont d'abord des formes parmi d'autres qui peu à peu vont s'en distinguer car elles rappellent de moins en moins des dessins auxquels l'individu a pu les assimiler. Et la lecture de formes relève au début de la lecture des images, de l'image.

Les images mixtes publicitaires comportent des noms de marques, telles des noms propres, des noms de produits, tels des noms communs, un slogan tel une proposition axée sur un verbe, un placard (texte) tel un texte écrit suivant une grammaire de l'écrit.

La calligraphie variée, « hors normes », traduit la prosodie, elle est donc une amorce de la grammaire de l'oral. L'image est une illustration référencée et un message, le message incrusté dans l'image est en plus une illustration.

Les contenus iconiques constituent des encyclopédies relatives aux univers susceptibles d'être les plus en lien avec les besoins et envies des individus, seules véritables sources de (re)motivation, clés de l'ouverture de l'imagination, le véritable moteur de création exigeant des savoirs qui redeviennent des « simples » moyens et non des fins en elle-mêmes. Faire pour savoir et savoir pour faire et non savoir pourquoi et pour quoi faire. « L'imagination est plus importante que le savoir »...Einstein-1988- Repris par Hassan MASSOUDY dans une calligraphie ou « une phrase est devenue graphie »

Tout ceci constitue donc une base, apparemment complexe dans sa composition, mais simple dans son décodage, aisément exploitable en formation à condition que l'apprenant soit un participant actif, chercheur, découvreur, créateur d'expression, donc amené à se sentir apte dans des situations dans lesquelles il était habituellement dominé pour le moins et ressentant donc, son infériorité source de ses blocages. ☐



coordinatrice du Collectif d'alphabétisation
à Bruxelles

Démarche pédagogique : L'école à 91 ans

Par Catherine STERCQ

Voici une démarche proposée dans le cadre d'un cours du soir pour travailleurs qui venaient en formation deux fois deux heures par semaine et qui apprenaient à lire et à écrire avec la Méthode Naturelle de Lecture et d'Écriture (MNLE). Le groupe était alors constitué de 8 personnes, hommes et femmes, belges et étrangers de différentes nationalités, effectuant divers métiers. Ces personnes s'exprimaient aisément à l'oral, débutaient à l'écrit avec cependant, comme dans tous les groupes, une assez grande hétérogénéité. Au moment où la démarche a été réalisée, elles avaient déjà acquis la maîtrise du geste graphique, la reconnaissance globale de mots familiers et certaines commençaient à repérer des analogies : « c'est comme ».

Centrée sur la production d'écrits et alternant textes de travail produits par les apprenants et documents authentiques, la MNLE permet de se confronter aux différentes fonctions et au fonctionnement du langage écrit.

Le travail à partir du texte « L'école à 91 ans » aborde plus particulièrement la lecture suivie de petits textes inconnus – un article de journal et un extrait de roman pour adultes – qui permet d'approcher les fonctions informatives et patrimoniales de l'écrit. Elle est basée sur la production d'écrits personnels, permettant d'aborder la fonction identitaire et les codes de l'écrit : code graphique, code grammatical, codes alphabétique et orthographique (prise de conscience de la correspondance entre les mots de la chaîne parlée et de la chaîne orale, des phonèmes, de la combinatoire, mais également de la non correspondance terme à terme entre la chaîne parlée et la chaîne écrite).

Supports

- ✿ L'article de journal choisi reproduit en 3 versions différentes (voir ci-dessous), chaque version en autant d'exemplaires que de participants.

- ✿ Au fur et à mesure de leur production, les textes produits par les participants, tapés entre deux séances de travail, en autant d'exemplaires que de participants.

- ✿ Un roman ou récit autobiographique racontant une expérience proche du vécu des participants et une photocopie par personne d'un extrait pouvant être lu et compris par le groupe.

Déroulement de la démarche (3 séances de 2h/2h30)

Comprendre un article de journal (1h/1h30)

Dans la 'petite gazette' d'un journal quotidien, un article parle d'une femme de 91 ans qui a commencé à apprendre à lire et à écrire. L'article est court, son contenu directement lié au vécu du groupe. Il contient beaucoup de mots familiers mais ne pourrait être directement lu et compris par les participants sans une médiation, une démarche construite par le formateur. Aussi pour aborder ce texte, et de manière plus générale, pour habituer ces personnes débutantes à manipuler et traiter des écrits complexes, ici le journal quotidien, j'ai utilisé le procédé, classique, suivant :

Chacun reçoit une première version de l'article presque entièrement masqué. Seule la photo l'illustrant et quelques mots apparaissent. Il s'agit de mots qui devraient pouvoir être lus par le groupe et qui permettent de faire des hypothèses sur l'histoire relatée par l'article.

Une fois les mots lus, chacun est amené à imaginer l'histoire, à faire des hypothèses, à débattre avec le groupe des différentes hypothèses proposées.

Une deuxième version de l'article est alors distribuée, plus complète que la première. Chacun est invité à la lire, à partager avec le groupe les mots qu'il a lus, compris, à confronter ce nouveau texte aux hypothèses émises et, le cas échéant, à les modifier ou à choisir celle qui se dégage suite à ce complément d'informations.

L'article entier (version 3) est alors distribué. Confirme-t-il l'histoire ? Chacun va vérifier... L'article entier est lu, avec l'aide du formateur, notamment pour les noms propres.



À 91 ANS



A l'âge de 91 ans, dans le sud de l'Espagne, écrire, dans sa jeunesse de ses petits frères.

Version 1

À 91 ANS



pour l'école. A l'âge de 91 ans, cette habitante dans le sud de l'Espagne, écrire trop tard, d'aller à l'école dans sa jeunesse devait s'occuper de ses petits frères.

Version 3

L'ÉCOLE À 91 ANS



Cahier d'exercices sous le bras, Adelaida Vasco Arrai est en route pour l'école. A l'âge de 91 ans, cette habitante de Guajar Alto, dans le sud de l'Espagne, a décidé d'apprendre à lire et à écrire, estimant qu'il n'est jamais trop tard pour bien faire. Elle a expliqué qu'elle n'avait pas eu l'occasion d'aller à l'école dans sa jeunesse parce qu'elle devait s'occuper de ses petits frères. Photo EPA.

Version 2

Cette manière de travailler un texte a pour objectifs d'empêcher une lecture linéaire à l'annoncée, de susciter l'intérêt et le questionnement, d'amener les apprenants à imaginer une histoire à partir de quelques mots, à faire des hypothèses, les confronter oralement à celles des autres, les confronter au texte, ce qui développe la capacité à inférer. Elle est très intéressante aussi à utiliser avec des déchiffreurs, mauvais lecteurs.

Ecrire son histoire, une expérience, en lien avec l'article

« Et nous, dans notre jeunesse, avons-nous été à l'école ? Oui, non, pourquoi ? »

La raconter

Chacun va raconter son histoire au plus proche de l'article, ce qui correspond à la situation d'expression spontanée dans les groupes débutants, la première phrase dictée inspirant les suivantes.

Le formateur va écrire au tableau les différentes histoires sous la dictée de chacun, en colonnes sous la forme suivante (30/1h) :

Dans ma jeunesse	je n'ai pas été à l'école	parce que mon père ne voulait pas
Quand j'étais petite	j'ai dû arrêter l'école	parce que j'ai eu un accident
Quand j'étais petit	je n'ai jamais été à l'école	parce que ma famille était pauvre
...	j'ai été 3 ans à l'école	...
...	je n'ai pas réussi à l'école	...
	...	

Ce listing, tapé et distribué au groupe lors de la séance suivante, va alors être travaillé à la lecture comme 'texte de base' de manière classique en MNLE (1h/1h30) :

- lecture de textes gammes (le formateur/un apprenant montre des éléments à un apprenant qui dit la phrase montrée, par exemple : « Dans ma jeunesse, je n'ai pas réussi à l'école parce que j'ai eu un accident ») ;



- dictée recherche (le formateur dicte une histoire en prenant un morceau dans chaque colonne, les apprenants repèrent les éléments dans les colonnes et les écrivent en les recopiant) ;
- ...

L'utilisation répétée des mêmes expressions, mots et structures va permettre aux apprenants de les mémoriser tant à l'oral qu'à l'écrit. Et de, dès lors entrer dans leur 'dictionnaire vivant', mobilisable face à des situations inconnues. Cela permettra aussi, éventuellement, de se questionner sur les transformations observées dans l'axe vertical (petit/petite).

Transformations que l'on n'abordera, à ce stade, que si une question est posée à ce sujet. Et que, bien sûr, on ne recherchera pas artificiellement. Elles sont là parce que le groupe est mixte. Il n'y aurait eu que des femmes, on n'aurait écrit que 'quand j'étais petite'. Mais on ne les fuit pas non plus ! Toute proposition cohérente avec le sujet est acceptée et écrite !

L'écrire

Chacun va alors écrire son histoire, en commençant par une phrase du listing, puis en essayant de poursuivre celle-ci, de la développer, en utilisant ses outils (mots mémorisés, textes travaillés, listes de mots, cahier d'analogies,...) et avec l'aide du formateur qui va écrire les mots inconnus (par exemple 'trousseaux' dans le texte d'Aïcha - texte 4) et amener l'apprenant à en écrire lui-même en le soutenant par le questionnement : Aïcha veut écrire 'mariage', mot qui ne se trouve pas dans les 'dictionnaires vivants' mis en place. Je vais lui proposer d'essayer de l'écrire seule en faisant appel à ses connaissances. Je prononce 'mariage' : « C'est comme quel autre mot ? Qu'est ce qu'on entend au début ? Quelle lettre tu écris en premier ? ». Le dialogue se construit en fonction des réponses, de ce que l'apprenant écrit spontanément (ma ou m ou rien,...). C'est ce travail, à quatre mains entre l'apprenant et le formateur, qui va permettre à l'apprenant de construire le système graphophonétique

et la combinatoire (le 'mariage' des lettres) mais aussi de prendre conscience de la non correspondance entre chaîne parlée et chaîne écrite. (30'/1h). Et l'amener à concevoir le système orthographique du français, qui ne peut s'écrire qu'en 'allant voir'.

Travailler ainsi n'est possible que parce que le groupe n'est pas trop nombreux et que la majorité en est encore au stade du recopiage et va écrire en recopiant dans le listing sans oser s'aventurer à une production personnelle. La difficulté pour eux consiste à construire une phrase correcte en reprenant, dans les différentes colonnes, des éléments qui font sens pour eux et pour le lecteur (textes 1 et 2). Ou parce qu'ils ont été scolarisés et sont rodés à la recherche dans leurs outils (texte 3). Heureusement pour l'animateur ! Qui va pouvoir se consacrer à ceux qui commencent spontanément à quitter le modèle pour entrer dans une histoire plus personnelle. Comme Aïcha (texte 4). Mohamed (texte 5), lui, se lance et tente des codages phonétiques. Qui ne peuvent être corrects, vu la complexité des correspondances graphophonétiques en français - qui est de fait plus un système orthographique qu'un système alphabétique - et les problèmes d'expression orale et d'accents.

C'était la première fois que nous étions de cette manière en situation d'écriture. Par la suite, le formateur doit absolument travailler individuellement avec chacun pendant que les autres travaillent seuls ou en sous groupe sur d'autres tâches. Et ce pour soutenir, par le dialogue pédagogique, l'écriture, l'énonciation, le recours aux outils et dictionnaires, la réflexion sur le fonctionnement du langage écrit. Etre à côté, par exemple, de l'apprenant auteur du texte 2 qui, après avoir écrit à partir du listing, a tenté seul une production à partir d'une stratégie phonétique - je pepa le a cole' - inopérante en français, pour écrire avec lui, l'amener à se poser des questions sur 'comment cela fonctionne', l'inciter à aller voir dans ses outils, notamment dans ses listes d'expressions, et faire appel à l'animateur pour une écriture à quatre mains.

Texte 1

Texte 2

Texte 3



Dans ma jeunesse je n'ai pas été à l'école
Je suis restée à la maison
je brodais les nappes, les draps,
les trousses de marlage.
je cousais les rideaux.
parfois je mettais 6 mois pour
broder un drap.
broder c'est comme écrire.
c'est très difficile.

Texte 4

dans ma jeunesse
je n'ai jamais été à l'école
parce que mon père est né
sans école. voulait pas.
parce que je travaillais
à la maison.
j'allais au marché
j'allais chercher de
l'eau à la rivière.

ma mère

Texte 5

Cette phase du travail permet :

- d'énoncer oralement une histoire en 'je' à partir d'une histoire proche de la sienne ;
- d'en mémoriser la structure à l'oral et à la lecture ;
- d'énoncer et écrire, avec l'aide du listing, de ses outils et du formateur, un texte personnel ;
- d'enrichir son capital d'expressions et de mots, les prendre comme appuis pour poursuivre l'écriture de son histoire ;
- de renforcer le travail sur les analogies ;
- de travailler les 'microstructures' combinatoires, la ponctuation, les marques grammaticales ;
- de développer la curiosité orthographique.

Lire l'histoire des autres

Les histoires de chacun sont tapées, distribuées et lues par le groupe à la séance suivante (30'), ce qui permet de lire des textes inconnus mais proches de sa propre histoire, en s'aidant si nécessaire du listing.

Aborder le roman autobiographique

Cette phase du travail est pour moi indispensable, quel que soit le niveau du groupe.

Après être parti d'un extrait de journal, après avoir travaillé sur son histoire et celles du groupe, il s'agit de sortir. De se confronter à l'actualité du monde ou à la littérature, au roman, à l'autobiographie. Cela va nous permettre de revenir aux fonctions de l'écrit – ici aux fonctions esthétiques et patrimoniales –, de se familiariser avec le livre, oser le manipuler et y entrer.

J'ai donc cherché un extrait d'un roman autobiographique pouvant être lu et compris sans préparation spécifique par le groupe – plus de 80% du vocabulaire est connu et le récit est proche de l'histoire personnelle des participants qui vient d'être travaillée –, pour le proposer en lecture individuelle, silencieuse, puis le faire raconter et le faire lire. (30')

Et ensuite présenter le livre : le faire circuler, parler de l'auteur, de son contenu...

Mon frère, à douze ans, se mit à travailler ; il arrivait le soir, fatigué, les mains écorchées d'avoir toute la journée transporté des briques, préparé le mortier pour les maçons qu'il servait dans un chantier.

Ma sœur qui avait, paraît-il, des doigts de fée, brodait et gagnait déjà, à onze ans, un peu d'argent.

Benigno CACÉRÈS

La rencontre des hommes -

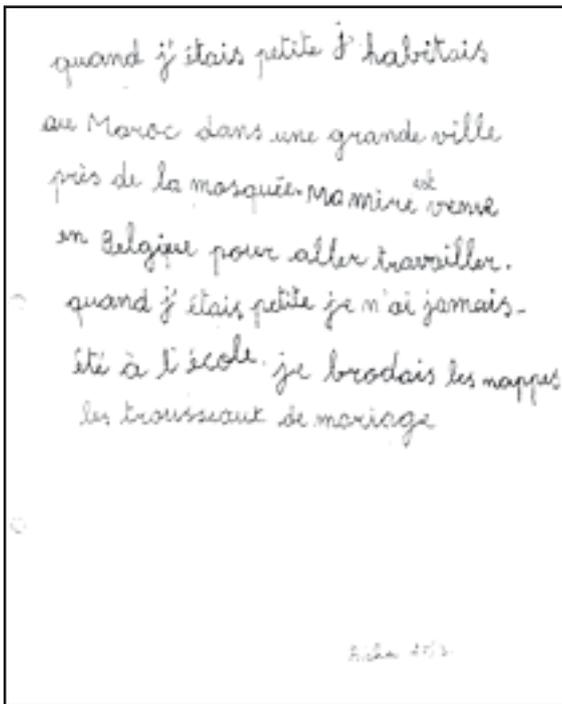
Seuil, Coll. Points, 1950



Ressenti et évaluation

Après chaque étape de la démarche, il est important de faire émerger le ressenti du groupe et son évaluation du travail réalisé. Puis, arrivé au terme des différentes étapes, de prendre une décision quant à la suite du travail : poursuivre le récit de son histoire personnelle (quand j'étais petit/petite, où est-ce que j'habitais, que faisaient mes parents, ma famille, etc.) ou poursuivre la découverte du roman.

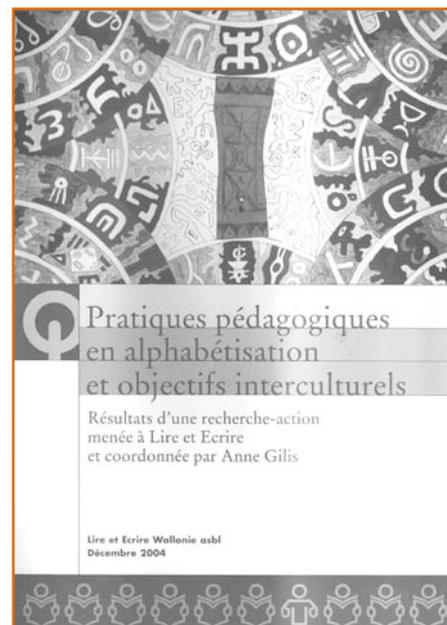
Le groupe avec lequel j'ai travaillé a ainsi décidé de poursuivre l'écriture des histoires de chacun selon le même schéma (listing, production d'écrits personnels, lecture des textes des autres). Les textes finaux ont ensuite été dactylographiés et reliés en brochure. ☐



Texte intermédiaire d'Aïcha



Texte final d'Aïcha





Formatrice à l'AEFTI 71
25, rue Mathieu 71000 Mâcon
03 85 38 15 86
aefti.aptt@wanadoo.fr

CE QUI SE JOUE DANS L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT

Par Perrine MICHAUDET

Qui n'a jamais été perplexe devant l'affirmation qu'une graine n'avait pas besoin de terre pour germer, juste d'un peu d'eau ? Avant de faire sa propre expérience et réaliser qu'un peu de coton imbibé suffisait, il est difficile de s'enlever de la tête notre première idée, notre première représentation fortement ancrée dans notre esprit car construite par nous-mêmes et non par un apport savant extérieur. Est-il encore besoin de rappeler comme le fait rapidement cet exemple l'importance de la prise en compte des représentations pour tout travail didactique ? L'apprentissage suppose en effet un conflit : intégrer le savoir nouveau qu'on nous expose implique de l'opposer aux représentations que nous avons élaborées. Nous devons remettre en cause certains éléments qui constituaient jusqu'à présent pour nous une explication du monde. Pour l'apprentissage de l'écrit, J-M. Besse préfère parler d'appropriation, mettant ainsi en relief le caractère dynamique de ce processus : au fur et à mesure que l'apprenant intègre des connaissances et des compétences, il doit réorganiser toutes les données présentes auparavant. Or, cet ensemble de données peut être regroupé sous la notion de rapport à l'écrit, concept s'inspirant de différents domaines des sciences sociales. Qu'est-ce donc exactement que ce rapport à l'écrit et en quoi peut-il nous être utile dans la formation pour des apprenants migrants non-lecteurs, non-scripteurs ?

Le rapport à l'écrit

Pour résumer clairement ce qu'on entend par « rapport à l'écrit », on peut citer deux phrases de C. Barré-De Miniac qui dans son ouvrage⁽¹⁾ s'est attachée à définir le rapport à l'écriture. Bien que se rapportant plus spécifiquement à l'écriture qu'à l'écrit en général, ces deux citations conviennent parfaitement à la définition du rapport à l'écrit. « Cette notion de « rapport à » suggère l'idée d'une orientation ou disposition de la personne à l'égard d'un objet, en l'occurrence un objet social, historiquement construit en ce qui concerne l'écriture, et à l'égard de la mise en œuvre pratique de cet objet dans la vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle ». « Le rapport à l'écriture désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages ».

Le rapport à l'écrit se présente donc comme une notion plus large que celle des représentations, car comportant une multitude de facettes interagissant les unes avec les autres : il intègre des aspects psycho-affectifs, cognitifs et socio-cognitifs et enfin des aspects sociaux et culturels. Les premiers voient l'écrit comme un outil qui nous dévoile tout autant qu'il nous trahit. Selon les rapports qu'on entretient avec lui – c'est souvent les deux en même temps – soit on s'en fait un allié pour se livrer, soit il devient un ennemi qui en dit trop sur nous. Les aspects psycho-affectifs du rapport à l'écrit s'intéressent donc aux diverses réactions que suscite l'écrit – attrait/rejet, fascination/crainte – présentes chez tout scripteur, expert ou non-expert. Les aspects cognitifs du rapport à l'écrit s'intéressent, eux, à la conception de l'écrit chez l'apprenant, à ses usages, à son apprentissage. Ils relèvent plus du côté « technique » de l'apprentissage mais sans oublier le culturel puisqu'ils concernent le fonctionnement mental mais toujours en rapport avec le contexte historique, social, culturel et institutionnel. Les personnes s'intéressant à ces aspects s'appuient donc beaucoup sur les recherches relevant des aspects sociaux et culturels du rapport à l'écrit. Celles-ci s'intéressent à des formes d'usage du langage, en lien avec une ou plusieurs appartenances à des groupes sociaux différents pour déterminer leur influence sur les modes de fonctionnements cognitifs.

Concrètement donc, le rapport à l'écrit d'une personne réfère aux pratiques d'écrit de cette personne, la relation qu'elle entretient avec l'écrit mais aussi à ses opinions au sujet de l'écrit ou encore sa capacité à en parler. Ce sont en effet les quatre dimensions constitutives du rapport à l'écrit. L'investissement de l'écrit représente l'intérêt pour l'écrit, toute l'énergie que l'on investit dans l'écrit, qu'il soit positif ou négatif, et pour chacun de ces deux pôles, fort ou faible. Cet investissement ne se conçoit pas de manière globale mais distingue bien les différents types d'écrits. Si une personne manifeste un investissement très négatif envers les romans, cela ne veut pas dire qu'il ne lit pas, mais qu'il ne lit pas de roman... Cela permet de valoriser des pratiques considérées comme « non-légitimes ».

La deuxième dimension du rapport à l'écrit concerne les notions d'opinions et d'attitudes à l'égard de l'écrit ; les premières sont décelables dans les déclarations (elles recouvrent les valeurs, jugements, attentes à l'égard de l'écrit et de ses usages, très souvent partagés par le groupe social auquel on appartient), les secondes dans les comportements, étant entendu qu'elles peuvent être – et le sont souvent ! – contradictoires.

(1) Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques, Barré-De Miniac Christine, Paris, INRP, coll. « textes et documents de recherche », [2000], p.13



Ce que C. Barré-De Miniac appelle les conceptions de l'écrit et de son apprentissage relève des représentations du sens commun très répandues, généralement énoncées comme relevant de l'évidence comme le fait de considérer l'écrit comme une simple technique de codage et comme un don. Trois discours, souvent discordants, peuvent cohabiter : celui des non-spécialistes, celui des linguistes et celui véhiculé par l'école. Enfin, la quatrième dimension du rapport à l'écrit désigne le mode de verbalisation de l'écrit, c'est-à-dire la capacité du sujet à parler de ses pratiques de lecture et d'écriture ainsi que de son apprentissage. Les discours oscillent entre des considérations très concrètes (mise en scène précise des pratiques) et très abstraites (démarches, objectifs, stratégies). Ces dernières sont le signe d'une capacité de distanciation vis-à-vis des pratiques : on les objective et on en parle comme un objet qu'on analyse, non comme une pratique qu'on vit et qu'on décrit sans s'en détacher.

Comme on le verra, cette distanciation, qui passe par la verbalisation de la tâche et des procédures, semble constituer une des conditions pour entrer facilement dans l'écrit. Quelles sont les autres ? Il faudrait pour bien faire essayer d'agir sur tous les constituants du rapport à l'écrit de la personne ! Il semble alors qu'il faille porter notre attention sur trois axes...

Les concepts relatifs au système

Pour maîtriser l'écrit, l'apprenant doit tout d'abord s'approprier les concepts relatifs à l'apprentissage systématique : les correspondances grapho-phonétiques, l'orthographe, la syntaxe, les registres, la grammaire... Tout ce qui concerne la conceptualisation de l'écrit ; l'apprenant doit comprendre comment fonctionne le système d'écriture, comment il représente le langage. L'apprenant doit comprendre qu'un mot ne se lit ou ne s'écrit pas comme une image, dans le sens qu'on veut, mais de gauche à droite, la place des lettres coïncidant avec l'ordre des sons. Ces exercices de décodage et d'encodage demandent une grande capacité d'abstraction, il n'est pas naturel de différer légèrement la compréhension, en oubliant pour un temps le sens afin de se concentrer sur les sons. À l'oral, son et sens sont confondus, les mots sont compris en même temps qu'ils sont entendus.

Il est donc difficile de distinguer les deux quand on a toujours été habitué à un mode de communication aussi direct et aussi naturel d'autant plus pour un adulte qui accepte difficilement de ne pas être dans le rationnel, de ne pas avoir de sens. Mais le système alphabétique de notre écriture pose aussi le problème de la maîtrise phonétique de la langue orale. Pour travailler sur les sons, encore faut-il les percevoir et/ou les prononcer, condition indispensable pour passer des lettres aux mots. Mais ensuite, il faut parvenir à créer du sens en associant les mots, pour passer des mots à la phrase et des phrases au texte. Cela met en jeu de nombreuses compétences relevant de la maîtrise de la langue (la connaissance de la langue écrite, ses habitudes, ses règles, ses normes, sa syntaxe permet de faire des hypothèses sur la forme et parfois le contenu des phrases, facilitant ainsi la lecture...).

Ces pré-requis semblent autant d'obstacles à surmonter quand la langue dans laquelle on apprend à lire et à écrire n'est pas notre langue maternelle. Sauf si l'on considère – comme Bernard Lahire ou Vygotski – que la langue écrite est de toute façon différente de la langue orale ; ce qui permet de relativiser la difficulté et surtout ne pas attendre que la personne maîtrise parfaitement l'oral avant de commencer à aborder l'écrit. Car on n'écrit pas comme on parle ! Mais pourquoi ? Parce que quand on écrit, l'interlocuteur n'est pas en face, il faut donc régler le cours du discours et en impulser seul la dynamique en anticipant, planifiant, adoptant une attitude indépendante par rapport à la situation. Par le biais du langage, on peut donc se distancier de la réalité, s'émanciper du concret, du rapport empirique au monde, un rapport non conscient dans lequel la personne reste dans l'instant, ne se distancie jamais de ses pratiques, ne s'abstrait jamais du contexte, le langage prend sens uniquement dans son usage concret. Pour parvenir à entrer dans la langue écrite, l'apprenant doit apprendre à transformer des pratiques implicites et inconscientes, à devenir moins dépendant du contexte immédiat dans son usage de la langue, en français ou en...

Les concepts fonctionnels

En plus de donner du sens à ce qu'on lit, il faut donner du sens à l'écrit, c'est-à-dire savoir à quoi il sert. Il est en effet nécessaire de connaître les fonctions de l'écrit afin de permettre une réelle appropriation de ce mode de communication. Etre motivé pour apprendre ne suffit pas... Il faut aussi pouvoir donner du sens à l'apprentissage, tout d'abord par rapport à l'objet lui-même (qu'est-ce qu'apprendre ?) et ensuite par rapport à la personne elle-même : ce que le savoir peut personnellement lui apporter, ce qu'il lui promet, ce à quoi il fait écho dans sa propre expérience, ce à quoi il lui sert, à elle, en fonction de ses attentes, de ses projets. Pour cela, il faut qu'elle connaisse les différents usages de l'écrit que l'on peut profitablement faire dans notre société. On peut les appeler usages utilitaire, citoyen et personnel. L'usage utilitaire renvoie à tout le côté pratique de l'écrit (pour une personne maîtrisant l'écrit bien sûr !), que ce soit pour se repérer dans l'espace et le temps, s'organiser, communiquer à distance, gérer ses finances ou transmettre l'information, pratique ou savante. On arrive ici à la deuxième grande fonction de l'écrit : l'accès aux connaissances. En n'étant plus obligé de se référer au discours ambiant mais en pouvant rechercher par nous-mêmes diverses informations, on peut se faire une opinion et un savoir personnel sur les différents sujets qui nous intéressent. On devine facilement en politique l'importance que cela a de pouvoir juger par soi-même, ou déjà simplement de pouvoir accéder aux discours – qui relèvent pour beaucoup du langage écrit, sauf peut-être les plus dangereux... - et de ne pas se laisser influencer par les opinions dominantes. Enfin, celui qui est certainement le moins employé est pourtant sans doute le plus important : l'usage personnel. Il s'agit bien sûr de la lecture et de l'écriture pour soi, pour le plaisir, pour se confier, s'évader, se libérer, se distraire. Mais l'écrit a aussi valeur de trace de mon passage, et ce, particulièrement dans notre société, entièrement régie et organisée par l'écrit. On touche ici aux derniers concepts à prendre en compte dans l'apprentissage de l'écrit, les concepts « culturels ».



Les concepts « culturels »

Quand on pense au poids de l'écrit dans notre société, la première image qui nous vient est souvent celle de l'administration ! Mais ce n'est pas seulement sous le poids des formulaires que notre société fonctionne, tout notre mode de pensée repose sur une suprématie de l'écrit. Si l'on se penche sur le passé, comme nous le montre Y. Johannot⁽²⁾, l'Eglise romaine a sacralisé la Bible, et en même temps l'objet livre. C'est par la suite toujours au livre qu'on se rapportera en ce qui concerne le savoir, la vérité, statut privilégié renforcé à partir du XVI^{ème} siècle avec les humanistes. Du livre à l'écrit, il n'y a qu'un pas, allègrement franchi au fil des siècles. Ainsi notre société s'est construite autour d'une image hypervalorisée de l'écrit, intégrée par la majorité des français, influençant leur rapport à l'écrit. Mais cela n'est pas le cas dans toutes les cultures. Pour certaines sociétés à tradition orale, l'écrit n'est pas forcément nécessaire et surtout n'a pas la même valeur. Entrer dans l'écrit signifie alors adopter les valeurs qu'il véhicule et peut être vécu comme une trahison de la culture d'appartenance.

Pour certains tsiganes par exemple, cela devient synonyme de rupture identitaire.

(2) Tourner la page, Livres, rites et symboles, Johannot Yvonne, Grenoble, Ed. Jérôme Million, [1994]

Pensée et langage, Vygotski L., Paris, La Dispute, [réed. 1997]
Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs, Charlot B., Bautier E., Rochex J-Y., Paris, Armand Colin, [1992]
Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire, Lahire B., Lyon, Presses Universitaires de Lyon, [2000]
La famille, lieu de naissance du rapport à l'écrit, Etudes monographiques en milieu migrant, Michaudet Perrine, Mémoire de DEA Sciences du langage – linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles sous la direction de Billiez Jacqueline et Frier Catherine, [2003]

L'écrit peut aussi être marqué d'une valeur sacrée, plus ou moins magique, il devient alors vénérable et intouchable, l'écrit est alors pour les autres, ceux qui ont le pouvoir, ceux à qui on a donné le droit d'écrire. De fait, si l'on considère le droit au sens de législation, dans certaines sociétés, l'accès à l'écrit n'est pas permis à tout le monde. La maîtrise de l'écrit est réservée à une certaine catégorie de personnes, comme les autorités religieuses et politiques. Le peuple n'y a pas accès. Face à cet état de fait, certaines personnes de ces sociétés intègrent l'idée d'une répartition entre eux, ceux qui ont le droit d'écrire et nous. On en arrive vite au droit au sens de convention sociale : « est-ce que je mérite d'écrire ? », « ne suis-je pas trop insignifiante dans la société pour qu'on m'accorde le droit d'écrire ? ». Et très vite, d'un sentiment d'insignifiance au sein de la société, on arrive à un sentiment d'insignifiance tout court. Certaines personnes ont intériorisé une si faible estime d'elles-mêmes qu'elles ne se croient même plus dignes d'accéder à l'écrit. Certes, ces exemples sont extrêmes mais il faut garder en tête que le rapport à l'écrit n'est pas uniquement personnel. Il est extrêmement influencé par la société dans laquelle on a grandi et dans laquelle on vit.

Ainsi, si l'on veut déterminer le rapport à l'écrit d'une personne, il faut étudier ses représentations de l'écrit, ses pratiques d'écrit, mais aussi ses valeurs familiales et sociales, ses ancrages culturels. L'étude du rapport à l'écrit est exigeante et se doit d'être fine pour tenter de saisir tous les aspects qui le composent. Elle ne peut se faire qu'en accordant au sujet une place centrale. Ambitieux programme ! A la mesure de l'apprentissage de l'écrit... ☐

Appel à contribution S&F no 69 - L'insertion sociale des migrants

En **Septembre 2008**, le dossier de la revue S&F portera sur :

l'insertion sociale des migrants.

Envoyez-nous vos contributions sur les thèmes suivants :

- L'insertion par l'éducation.
- L'insertion par la santé.
- L'insertion par le logement.
- L'insertion professionnelle.
- Le nouveau plan banlieue.

Envoi des articles à :

zohra-boutbiba@wanadoo.fr

Avant le :

16/06/2008

Nombre de signes entre :

7682 et 24 800



Formateur à l'AEFTI 71
25, rue Mathieu 71000 Mâcon
03 85 38 15 86
aefiti.aptt@wanadoo.fr

Exemple d'un cours du soir : Gestion d'un groupe hétérogène dans les activités écrites et orales

Par Mark DEPLANQUE

Trois fois par semaine, à raison d'une heure et demie par séance, j'accueille des ouvriers du bâtiment, des manœuvres et des personnels d'entretien industriel dans le cadre de cours linguistiques. La plupart des étudiants sont signataires du CAI, les autres sont inscrits dans des dispositifs ACSÉ ou Conseil Régional de Bourgogne. Pour ce groupe, j'ai dû développer une méthode de travail qui permette à la fois l'individualisation de l'apprentissage tout en donnant à tous les étudiants de nombreuses occasions de s'exprimer ensemble, favorisant ainsi la solidarité, l'entretien d'une dynamique et de l'engouement à apprendre.

Les raisons qui m'ont poussé à construire cette méthode tiennent à certaines caractéristiques du groupe qui ne trouvaient pas, à mon sens, de traitement satisfaisant dans les techniques d'enseignement que j'avais expérimentées jusqu'alors. Je convoquerai ainsi deux problèmes saillants qui sont à la base de ma réflexion : l'hétérogénéité - qui se manifeste à tous les niveaux de l'interaction entre le formateur et les étudiants - et les entrées et sorties permanentes sur les cours de français. L'expérience que j'ai acquise dans l'emploi de cette méthode se nourrit du renouvellement constant du public à qui elle s'adresse. Ce qui paraissait dans les premiers temps comme un frein, voire un handicap est devenu une source d'enrichissement et un terrain propice à éprouver les outils que je tente de construire pour optimiser la transmission. Mais avant de penser aux outils proprement dit, j'ai compris que l'aménagement du cadre dans lequel on les emploie est un préalable qui engage la réussite ou l'échec des entreprises futures.

Deux paramètres principaux structurent cet environnement favorable : il s'agit, d'une part de la confiance en soi qui est inspirée à l'apprenant et, d'autre part, la confiance en l'autorité du formateur à qui on cède la responsabilité de sa progression dans la maîtrise de la langue. C'est un geste difficile pour l'apprenant d'accepter de céder du contrôle au formateur pour gagner plus tard en autonomie.

Cet «abandon» temporaire mérite d'être engagé avec douceur. Les conditions de cette séparation structurent le groupe, puisque le travail en petit groupe ou en tandem est préféré au travail individuel dans les temps de la prise de contact avec la langue étrangère. Incidemment, se pose la question de la place à accorder à la langue maternelle des apprenants dans le cadre du cours : une place importante lors de l'entrée en formation, qui s'amenuise au fur et à mesure de la progression de son apprentissage.

LA GESTION DE L'HETEROGENEITE DANS LA DISTRIBUTION DES ETUDIANTS AU SEIN DU GROUPE

L'hétérogénéité est omniprésente dans la relation entre le formateur et les étudiants. On peut dégager trois entrées où cette hétérogénéité s'exprime avec le plus de virulence : il s'agit de l'organisation du groupe, de l'éducation didactique du formateur et des choix qu'il opère dans la préparation des cours.

Considérons tout d'abord l'organisation du groupe. L'hétérogénéité se manifeste à la fois dans la répartition linguistique des étudiants, dans les niveaux de langue de ces personnes que seule la contrainte de participer à un cours du soir réunit, et plus discrètement dans leur familiarité avec les codes comportementaux et / ou scolaires attendus. Les étudiants se distinguent également par leurs motivations : elles sont en générales conformes aux intentions requises lors de la signature du CAI. S'ajoute à cela, la volonté de participer plus activement aux échanges professionnels et administratifs dans le but d'assurer leur installation durable sur le sol français.

Un déséquilibre se manifeste également dans la répartition linguistique des étudiants au sein de ce groupe entre une majorité écrasante d'apprenants turcs et une minorité diversifiée.

En outre, les niveaux de français des étudiants s'échelonnent entre le palier 3 et le niveau A2 du CECR..

LES PROBLEMES LIES A L'ORGANISATION GENERALE D'ACCUEIL DES NOUVEAUX ETUDIANTS ET LA PLACE DONNEE A LA LANGUE MATERNELLE

La mise en place des cours du soir répond aux besoins d'une catégorie de personnes qui, devant travailler la journée, souvent loin du centre de formation, ne peuvent se rendre disponibles que durant un laps de temps très court. Cette disponibilité réduite induit des problèmes d'assiduité involontaires, la plupart du temps, ou, pour le moins, des problèmes d'attention intellectuelle qui rend la progression en français très lente. En sus, on peut retenir le fait que chaque étudiant qui se présente au cours attend qu'on lui octroie un temps de parole équivalent à celui de ses camarades. Mais avec le système des accueils permanents, cette attente ne peut-être toujours satisfaite du fait des besoins d'assistance plus importants des débutants dans la langue.



Pour amoindrir cette frustration, un moyen efficace consiste à impliquer les étudiants les plus anciens dans l'accueil des nouveaux en privilégiant le travail en tandem ou en petit groupe, pour la communauté linguistique la plus représentée. Cela dégage le temps nécessaire au formateur pour accompagner les étudiants qui en ont le plus besoin. Pour la communauté turque avec laquelle je travaille, cette solidarité trouve un écho dans sa logique d'installation sur notre sol. Pour faire court, les familles qui se sont installées en France sont dans l'obligation morale, en vertu des règles d'hospitalité, d'accueillir un membre de leur famille ou une connaissance chez elles et à l'aider à s'installer à son tour. Retrouvant un fonctionnement familier, l'étudiant débutant dédramatise son entrée dans la langue étrangère et cède plus facilement du contrôle au formateur. C'est sur ce point précis que les connaissances du formateur sur la culture de ses étudiants permettent de trouver des solutions pour rendre la participation aux cours de français moins angoissante.

Cette manière de procéder soulève un écueil pourtant qui mérite toute l'attention du formateur s'il ne veut pas se voir très vite dépossédé de ce contrôle : la place accordée à la langue maternelle lors du cours de français. Le recours à cette langue maternelle peut-être, en effet, un facilitateur d'apprentissage dans la mesure où il participe à la politique d'accueil que nous venons de décrire, comme il peut nuire aux acquisitions lorsque cette langue continue d'être employée alors que l'étudiant dispose des outils nécessaires à la compréhension et à l'expression de ses besoins et de ses sentiments.

Ainsi, le formateur doit gérer à la fois la place de cette langue maternelle dans l'économie du cours qu'il dispense, les moyens de minorer les frustrations en temps et en tour de parole, tout en alimentant les motivations de ses étudiants : ce qu'il réalise en déléguant une partie de la prise en charge des nouveaux arrivants aux plus anciens et en cherchant le plus possible à fédérer l'expression en français de chacun autour d'activités orales centrées sur une thématique.

UNE APPROCHE THEMATIQUE EN SPIRALE

Une des méthodes qui permettent d'introduire très rapidement des étudiants d'horizons divers dans une dynamique d'expression commune consiste à imaginer des activités adaptées au niveau et aux compétences linguistiques de chacun autour d'un même thème. Pour les débutants, on favorisera l'emploi d'illustrations faciles à comprendre, voire susceptibles de déclencher des réactions, alors que pour les plus expérimentés, on préférera un support plus directement linguistique, plus détaché de l'image. Par ailleurs, pour pallier les entrées et sorties permanentes, on tentera de revenir régulièrement sur les thèmes abordés (souvent inspirés par les actes de parole courants, donnés par les référentiels) en choisissant des entrées différentes à chaque fois, la difficulté tenant, pour le formateur, à trouver ces entrées et à traiter le savoir à transmettre dans un mode qui soit prévisible pour les apprenants afin de gagner leur confiance. Il s'agit donc d'une approche en spirale dans la mesure où l'on revient régulièrement sur les thèmes d'études mais en les abordant à chaque fois de manière inédite.

La figure de la spirale est chargée d'une dynamique où chaque conquête sur son ignorance que l'on réalise est un moteur pour aller plus loin, ce voyage n'ayant comme limite, que celle de l'imagination du formateur et de ses étudiants.

CONCLUSION

La technique de conception des cours que je viens de vous exposer a été élaborée et testée pour un groupe particulier d'étudiants, avec ses caractéristiques propres. Cependant j'espère que mon expérience et l'humble tentative de dégager des éléments susceptibles de servir à d'autres trouvera un écho favorable dans le travail quotidien des formateurs qui côtoient des groupes hétérogènes par leur culture linguistique ou par leur niveau à l'oral ou à l'écrit.

En dernier lieu, ce qui me semble fondamental dans la gestion de tels groupes concerne la nécessité de mettre en place puis de maintenir la cohésion entre tous les membres du groupe. Cet objectif peut-être atteint notamment par :

- ✿ la découverte facilitée du lexique par l'illustration, notamment pour les thématiques peu familières des étudiants

- ✿ l'actualisation rapide de ce vocabulaire à l'oral puis à l'écrit dans une vraie situation de communication

- ✿ l'évolution du travail en spirale.

Concernant la gestion du groupe, il importe :

- ✿ de multiplier des occasions de travail en petits groupes ou en tandem car elles favorisent l'émergence d'affinités et de solidarités propices à l'émulation, à la convergence des activités.

- ✿ D'accorder, autant que faire se peut, un temps d'oral équivalent à chaque étudiant qui ne soit pas strict mais permette à tous d'apporter des précisions quand le besoin s'en fait sentir dans le respect d'autrui.

- ✿ enfin, de ne pas lésiner sur l'humour. Sans installer la foire, un bon mot pour chacun est souvent le bienvenu.

Des limites à cette méthode existent encore et la plus importante me semble être l'exclusion des publics véritablement non communiquant en français et non scripteurs dans leur propre langue. Car ces personnes sollicitent constamment le formateur, ruinant déjà son objectif de consacrer un temps raisonnablement équivalent à chacun. Ce public n'ayant jamais été scolarisé n'a pas acquis les comportements attendus d'apprentissage, voire ceux de la vie en communauté et le respect d'autrui. Et avant d'acquiescer de l'autonomie, le temps peut être conséquent.

En outre, cette méthode de travail ayant été construite pour un groupe particulier qui suit sa propre dynamique peut rencontrer des difficultés de transposition à un autre contexte, à un autre public au profil linguistique et culturel différent. C'est une piste que je n'ai pas eu encore l'occasion d'explorer et je laisse à mes lecteurs le loisir de l'expérimentation. □



Formateur FLE à l'AEFTI
SEINE-SAINT-DENIS

Philippe RAGONNEAU

« J'ai vu l'inquiétude suivie de la joie, du soulagement dans les yeux des formateurs qui viennent se renseigner sur la réussite de leurs stagiaires. »

Recevez-vous un public Alpha à l'AEFTI Seine-Saint-Denis ?

La distinction Alpha / FLE ne se pratique, aujourd'hui, que pour le dispositif RMI vu que la Région Ile de France établit encore ce distinguo.

Le référentiel qui a cours aujourd'hui c'est le référentiel européen qui supplante peu à peu le référentiel FAS/CUEEP. Et les alphas ont du mal à rentrer dans ce cadre. Le mieux c'est de les ignorer : regardez les couvertures des manuels d'apprentissage de la langue pour migrants il n'y a (aura) plus de mention Fle ou Alpha. Mais il est difficile d'établir un diagnostic sans tenir compte de cette dichotomie Alpha/Fle. On envoie donc en formation des adultes qui ont nettement le niveau du Dilf à l'oral (et donc du DILF tout court...) mais qui sont analphabètes et ont donc besoin d'acquérir des parcelles de savoir-faire pour passer les épreuves écrites (qui ne sont pas éliminatoires).

Confiants et optimistes ces stagiaires arrivent en pensant apprendre à lire et écrire en 400 heures : ils comprennent vite le marché de dupes dans lequel ils ont été attrapés.

Dans la liste des aberrations, nous avons eu des prescriptions de 20h /hebdo à raison de 10 h FLE et 10 Alpha pour une seule personne puisque le prescripteur devait entendre par Alpha = travaillez 10 heures d'écrit et Fle = travaillez 10 h d'oral.

En ce moment nous avons une majorité de publics ANAEM, l'orientation se fait surtout par rapport au lieu d'habitation, pour que les stagiaires puissent suivre des cours sans qu'ils soient perturbés dans leur vie quotidienne. Le stagiaire ne comprendrait pas qu'il soit envoyé dans une classe éloignée de son domicile même si nous, professionnels, considérons qu'elle correspondrait au mieux à son profil.

Dans les cours de quartier, les gens profitaient d'un moment de disponibilité pour combler un manque, la problématique est différente aujourd'hui.

Comment se passe l'orientation des publics aujourd'hui?

Avez-vous établi une organisation particulière dans votre AEFTI ?

Le public ANAEM : Chaque organisme communique à l'ANAEM des dates d'informations collectives, à la suite, l'ANAEM communique une liste de personne avec le nombre d'heure et le numéro de CAI pour chacun des convoqués. A ce stade, aucune indication n'est faite sur le niveau en français des inscrits. La Fiche d'évaluation indiquant le profil linguistique du candidat est transmise ultérieurement ou le signataire vient avec. Un retour d'information permet à l'Anaem de savoir qui est venu qui est absent, qui rentre en formation qui ne rentre pas.

D'une manière générale, les adultes que nous recevons de l'ANAEM ont pour objectif l'obtention du DILF.

Il est rare qu'ils viennent pour le plaisir d'apprendre. Depuis 2 ans, notre centre pratique le DILF « blanc », 5 semaines avant d'inscrire les candidats. Il faut savoir que 400 heures ne suffisent pas pour faire autre chose que la préparation à l'examen. Dans ce cas précis, il ne faut pas jouer avec la situation des personnes, leur séjour en France en dépend. Nous partons du principe, que les dispositifs de l'Acisé sont là pour consolider les acquis après le DILF.

Pour le public ANAEM le diplôme est pris en charge pour une première inscription. En cas d'échec il faut se réinscrire et là c'est payant. Vous comprenez la pression pour le formateur et l'enjeu pour les organismes de formation.

Le DILF c'est 70 points d'oral et 30 points d'écrit : moins de 35 points à l'oral on est recalé, un zéro à l'écrit n'est pas éliminatoire.

En tant que formateur je comprends vite où sont les priorités, mes objectifs sont clairs, mon contrat moral précis. Je m'apitoierai plus tard sur l'air de « c'était mieux avant », « le métier de formateur n'est plus ce qu'il était », « voici venu le temps de l'industrialisation et du rendement ».

La logistique à mettre en place pour ce système d'entrée-sortie permanente est relativement complexe et tous les organismes de formation n'y répondent pas de la même manière.

À l'AEFTI 93 les formateurs sont responsabilisés sur une partie de cette gestion.

Pour le public ACSÉ : c'est le retour du refoulé : voilà un public qui répond en partie à la question « Mais où sont passés les Alpha ? ». Les signataires du CAI qui désirent / peuvent poursuivre une formation après le DILF passent une évaluation auprès d'un autre organisme de prescription (venant de passer le DILF, on s'interroge sur leur niveau?) Là ils deviennent « public Acisé ». Le Français langue d'insertion ?

Les personnes orientées par l'ANPE : leur prescription insiste sur le retour à l'emploi, il s'agit donc de dispenser des compétences linguistiques destinées à améliorer l'employabilité. Le Français langue professionnelle ? Les candidats à la naturalisation déboutés de leur demande pour faute d'assimilation de la langue. Le Français langue citoyenne ? Quoi qu'il en soit, sur le dispositif ACSÉ, les stages sont de dates à dates pour une durée de 200 heures renouvelables une fois par an, avec une répartition géographique d'attribution des heures qui échappe à ma raison. Le public Acisé peut être mixé avec le public Anaem quand les niveaux sont identiques, reste à résoudre le problème de la gestion de deux rythmes de formation différents (entrée/sortie permanente et date à date, préconisations entre 200 et 400h d'un côté et 200 h renouvelables de l'autre.



En tant que formateur je m'interroge sur ce qu'on attend de moi (ma fonction sociale) et sur le programme de formation que je vais devoir établir et qui répondent à des attentes /objectifs différents. Et tout ça en 200 heures, voire 400 au mieux et après : «à l'année prochaine si tout va bien». Un rythme d'apprentissage parfaitement adapté aux alphas comme vous voyez. (J'oubliais, justement on ne veut plus les voir)

Le public percevant le RMI : Le CRIF fait la distinction entre Alpha et Fle. Comment repérer un alpha sur un diagnostic ? Compétences orales A2 compétences à l'écrit A1.1 voire infra A1.1

Certains publics scolarisés dans leur pays d'origine sont considérés Alpha sous prétexte que la langue d'origine n'utilise pas l'alphabet ... mais sur le plan des capacités cognitives il s'adaptent mieux à des parcours d'apprentissage plus courts. Voilà donc des Alphas comme les aiment les financeurs.

Le dispositif FONGECIF accueille des salariés qui à ma connaissance est un public post-alpha, qui a besoin d'une mise à niveau ou d'une consolidation / structuration des connaissances linguistiques pour des raisons de développement personnel mais surtout professionnel.

Le CFG reste un objectif pédagogique surtout pour ses vertus valorisantes.

Quels sont les problèmes récurrents liés à l'organisation et à la formation, depuis la mise en place du DILF ?

Vous avez compris que j'étais particulièrement de mauvaise humeur, de mauvaise foi et par conséquent de mauvaise augure. J'enrage de voir la langue utilisée comme un outil de discrimination ou de rejet, comme un devoir avant d'être un droit. La coercition a l'air de faire bon ménage avec la pédagogie ... comme au 19^{ème} siècle.

Mais en même temps, j'ai vu la joie, le plaisir et la fierté dans les yeux des candidats qui venaient rechercher leur diplôme. Pour certains il est une preuve tangible de leur volonté de s'intégrer.

Pour d'autres il est la preuve des efforts entrepris, il valide et bonifie leur apprentissage. Certains stagiaires l'ACSE demandent « Et moi je peux passer le Dilf ? ». Quant on leur répond « Mais vous avez largement le Niveau » :

« Ça fait rien je veux quand même le passer » .

J'ai vu l'inquiétude suivie de la joie, du soulagement dans les yeux des formateurs qui viennent se renseigner sur la réussite de leurs stagiaires. Le DILF amène enfin la satisfaction du travail bien fait par un critère extérieur objectif.

Le Diplôme a l'avantage de fixer un objectif clair, permet de bâtir un programme précis mais enferme l'apprentissage dans le « Dillfotage ».

Reste à analyser les raisons des échecs ... pour y remédier... quand cela est possible.

Par exemple, l'épreuve de réception orale du Dilf requiert des compétences liées à l'écrit, la lecture qu'il convient d'étudier comme telles en formation.

Ayant repéré les publics à « risque d'échec » nous organisons des épreuves de « DILF Blanc » animées par d'autres formateurs que ceux que les stagiaires connaissent.

Ces épreuves servent parfois de déclencheur et permettent soit de dédramatiser le rituel de passage d'une épreuve « scolaire » soit de rendre conscient des manques et permettre de réorienter l'apprentissage en sachant où concentrer les efforts.

Pour conclure (provisoirement ... parce que je fais des efforts pour déclencher une polémique) le DILF ne doit pas nous faire perdre de vue que derrière chaque signataire du CAI, derrière chaque stagiaire enfermé dans une catégorie, il y a un homme, une femme, qui se débat avec des problèmes liés à la vie quotidienne, et que, avant d'accéder à la citoyenneté, il faut être accepté avec le respect et la dignité qui convient. ☐

*Propos recueillis par
Zohra BOUTBIBA*



Offre Privilège - BULLETIN D'ABONNEMENT

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

Nom et prénom (M., Mme, Mlle) :

.....

Organisme :

Fonction :

Adresse :

Code Postal :

Ville :

Tél. :

Fax :

Email :

Date cachet et signature

OUI, je souhaite m'abonner à

S&F- Savoirs et Formation, selon la formule suivante :

1 AN (4 n°+1 Hors-série) : 22 €

au lieu de 26 €.

2 ANS (8 n°+2 Hors-série) : 46 €

au lieu de 52 €.

3 ANS (12 n°+3 Hors-série) : 70 €

au lieu de 78 €.

Cochez le hors-série de votre choix

(en cadeau avec votre abonnement) :

Mathématiques

VAE pour tous.

1 AN (4 n°) + 1 Hors-série

pour 22 € au lieu de 26 €

2 ANS (8 n°) + 2 Hors-série

pour 46 € au lieu de 52 €

3 ANS (12 n°) + 3 Hors-série

pour 70 € au lieu de 78 €



Conformément à la loi Informatique et Liberté n° 78 - 17 du 06/01/1978, vous pouvez accéder aux informations vous concernant, demander leur rectification ou leur suppression en vous adressant à La Fédération AEFTI.

S&F



BON DE SOUTIEN

Fédération A.E.F.T.I.

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

16 rue de Valmy
93100 Montreuil

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

AEFTI PARIS
231, rue de Belleville
75019 PARIS

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

AEFTI ARDENNES
6 bis, rue Alexandre
08000 CHARLEVILLE
MEZIERES

AEFTI MARNE
48, rue Prieur
de la Marne
51100 REIMS

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

AEFTI LANGUEDOC-
ROUSSILLON
21, rue Blanqui
66000 PERPIGNAN

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

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

AEFTI PICARDIE
BP 221
80002 AMIENS CEDEX

Nom et Prénom.....

Adresse.....

.....

Ville.....

Code postal.....

Email :

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

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

15 € 30 € 50 €

100 € 150 € 300 €

Autre.....

Je choisis d'affecter mon don :

selon les besoins de la Fédération AEFTI pour assurer sa mission

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

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

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

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

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

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

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

Déduction Fiscale

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

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

Conformément à la loi Informatique et Liberté n° 78 - 17 du 06/01/1978, vous pouvez accéder aux informations vous concernant, demander leur rectification ou leur suppression en vous adressant à La Fédération AEFTI.

Association loi 1901 déclarée à la Préfecture de Paris le 25 octobre 1971

Puis à la Préfecture de Bobigny le 5 juillet 1988 sous le n°1988-05915

SIRET : 306.616.830.000.56 - Code NAF : 88 99 B - Organisme de formation : 11 93 03 791 93



Formatrice à l'AEFTI 66

21, rue Blanqui 66000 PERPIGNAN

04 68 51 23 81

d.aefti@aliceadsl.fr

Représentations de la langue étrangère, du monde de l'Autre en relation avec le sien.

Par Marie BLAISE

« Le monde est « hostile » (étranger), donc nous nous protégeons »

« ... On aurait quelque peine à trouver aujourd'hui des groupes humains pour lesquels la variation des langues et des cultures ne soit pas intégrée au vécu empirique quasi quotidien. Pour des raisons tant d'ouverture et d'exposition externes que de différenciation interne⁽¹⁾ ». Ces contacts sont en quelque sorte les préexistants de l'apprenant, en général, son acquis préalable à l'apprentissage d'une langue étrangère, qui va émerger, de façon visible ou non, consciente ou non, dès qu'il commencera le processus.

Ce rapport à l'Autre, au monde de l'Autre en relation avec le sien dépend des politiques nationales et des politiques d'éducation, elle trouve aussi ses racines dans l'histoire familiale et individuelle : « En effet, l'histoire de la relation à l'altérité de l'adulte plurilingue peut prendre sens dans une familiarité avec un contexte familial déjà en prise sur des contacts binationaux (vécu frontalier, par exemple) ou sur un vécu plurinationnel (autres membres de la famille expatriés), dans un projet d'expatriation parentale effectif mais marqué par l'échec ou rêvé mais jamais mené à bien, dans des espérances d'ascension sociale qui passent par une mobilité géographique (par exemple, déplacement de la province vers la capitale). [...] C'est essentiellement sous une forme inconsciente que s'exprime cette archéologie des valeurs familiales qui rend possible l'expression d'un désir d'ailleurs, la pratique de la transgression des valeurs nationales transmises par l'école⁽²⁾ ».

Ainsi, ce désir d'ailleurs transgresse les valeurs nationales transmises par l'école, valeurs renforcées, nous le verrons, par l'insistance, désobligeante pour l'altérité, sur la primauté et la priorité de la langue nationale standard sur toute autre langue.

Nous touchons des enjeux politiques (l'unilinguisme est un choix et une décision) d'ordre philosophique qui atteignent l'individu dans ses comportements personnels en rapport avec la collectivité. Le plurilinguisme est un phénomène mondialement plus fréquent que le monolinguisme et nos sociétés sont indiscutablement plurilingues et pluriculturelles, néanmoins, les 'inconscients collectifs' ont la vie dure et perdurent ne serait-ce que dans le rapport quotidien que l'on a avec son autre soi, son concitoyen, son voisin de palier. À l'heure de l'hypervalorisation du sentiment nationaliste, régionaliste, de l'identité culturelle et linguistique comme reconnaissance et affirmation de l'identité individuelle, à l'heure de l'insécurité de chacun attribuée aux dangers d'invasion, d'aliénation (de ses droits, de ses privilèges), aux dangers de mort (par contagion, contamination, excès de vitesse, de drogues, de violence) que représentent l'Autre, les autres, se trouver à proximité d'un autre est une prise de risque quotidienne pour les quidams ordinaires que nous sommes.

Toutefois, le paradoxe partagé par le territoire international naît de ce que, parallèlement à ces méfiances, sont affirmées des nécessités et volontés de « rapprochement des peuples », de collaborations et d'alliances scientifique, économique, politique et militaire, de solidarité humanitaire qui prônent l'éducation aux diversités culturelles et linguistiques. Sans oublier les voyages facilités par les moyens de transport et de communication.

Contradictions certes bien humaines, en tous les cas, faits de société qui n'en laissent pas moins perplexes ceux qui observent et réfléchissent à leurs conséquences en matière de convivialité, de socialisation, de rapport à l'Autre, de Paix.

Nous ne pouvons détacher l'apprentissage d'une langue, maternelle, seconde, étrangère, de ce contexte de société qui prétend associer des concepts et conceptions philosophiques antagonistes tels que, d'un côté, l'individualisme forcené qui mène au déni de l'Autre, et, d'un autre côté, le respect des autres qui passe par la re-connaissance. Car ce contexte implique des conditionnements intellectuels et comportementaux dont ne se départissent ni les apprenants, ni les enseignants, avant d'entrer dans une classe de langue ou ailleurs, et qui font partie tout comme leur expérience personnelle et familiale des acquis dont ils sont chargés en démarrant un apprentissage.

Le rapport à l'Autre, au monde de l'Autre est confusément partagé entre l'envie de le connaître et la crainte d'un contact qui pourrait porter atteinte à notre identité, vécue comme une intégrité. Cette confusion des sentiments ne peut qu'intensifier le caractère d'altérité que possède l'apprentissage d'une langue ou de langues et réveiller des résistances insoupçonnées à l'éventualité d'un changement par contagion ou par effacement des frontières.

Représentations en terme hiérarchique des langues, et conséquences sur la conception de l'apprentissage d'une langue vivante.

Réfléchir sur ces conceptions nous invite à pénétrer dans l'univers des représentations des langues et d'une langue en particulier. Ces représentations sont a fortiori liées aux représentations de l'Autre et nous avons vu que ces dernières trouvent leur ancrage dans des visions communautaires en fonction de paramètres divers.

Nous dégagerons ici les éléments qui paraissent assez généralisés pour avoir fait l'objet d'études portant notamment sur les objectifs socioculturels et pluriculturels impliqués dans un enseignement-apprentissage de langues.

(1) D. Coste, D. Moore, G. Zarate, Compétence plurilingue et pluriculturelle in Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, LFDLM, Recherches et applications, 1998, p. 16

(2) Ibid., p. 28



Ayant dans le paragraphe précédent évoqué les influences des représentations parfois contradictoires véhiculées dans nos sociétés, nous passerons à présent par un rappel panoramique de la place et du rôle des langues et de leur enseignement dans le système scolaire, en nous appuyant sur l'étude déjà citée de D. Coste, D. Moore et G. Zarate (p. 17-18) :

« Fondamentalement, l'école, du moins s'agissant d'enseignement public, contribue à la formation de citoyens partageant les mêmes valeurs et notamment celles qui constituent leur ensemble en peuple et en nation. Dans la plupart des pays européens (y compris dans des pays officiellement plurilingues comme la Suisse ou la Belgique), cette fonction majeure de l'école est censée s'effectuer par le biais d'une langue nationale (ou d'une parmi les langues nationales), quelle que soit la langue d'origine et la pratique familiale des enfants scolarisés. Dans nombre de cas aussi, cette langue de scolarisation (voire, plus limitativement, la variété ou le standard de cette langue que privilégie l'école) a été choisie non seulement à l'exclusion de langues par ailleurs présentes dans le pays et chez les élèves, mais aussi de variétés régionales ou sociolectales de la même langue.[...]

Se construit dans ce processus une certaine lecture des frontières et des voisins au-delà de ces frontières. La stabilisation et l'affirmation identitaires sont censées passer par cette centration sur une langue, une histoire, un pays, une littérature, à côté et autour de quoi se dessinent des limites, des marges, des ailleurs. Certes, la pluralité n'est pas niée, d'autant moins qu'elle a sa place dans la construction de l'identité, mais elle n'est pas pleinement prise en compte ni, a fortiori, intégrée. »

Nous y ajouterons quelques constatations : les conséquences logiques de cette « formation à la citoyenneté nationale » interviennent souvent de façon non-distanciée, et donc 'invisible' dans le rapport intellectuel et affectif que vont entretenir l'individu et une communauté, à la langue, la culture et la vie de cette communauté.

Il n'en reste pas moins 'visible' que ces implicites concernant la suprématie d'une langue motivent l'investissement prioritaire que l'on accorde à son apprentissage, que l'aspect utilitaire d'une autre justifiera un apprentissage partiel et parcellaire, que le rayonnement 'universel' de telle ou telle langue implique à lui seul la nécessité de la pratiquer, tandis qu'une autre, minoritaire et sans rayonnement sera sous-estimée voire dédaignée. Y compris lorsque c'est sa propre langue.

En effet, alors que des langues minoritaires jouissent d'une politique linguistique à forte connotation nationaliste (comme le catalan et le basque en Espagne), des langues désinvesties politiquement, ou négativement connotées (les langues des migrants en France par exemple) vont être vécues par les natifs de ces langues comme secondaires et donc reléguées à des emplois mineurs (familiers, affectifs) ou occultées.

Mais aussi et les derniers événements législatifs d'une part (que ce soit les articles de loi visant l'enseignement de pans de l'histoire nationale plus ou moins glorieux, ou la loi sur l'égalité des chances proposée en réponse à une violente dénonciation des discriminations envers les minorités, en 2005-2006) et sociaux d'autre part (la dite «révolte des banlieues») le démontrent sans ambiguïté, le déni de ces langues-cultures minoritaires provoque des conduites réactives de rejet de la langue-culture dominante et des clivages de populations qui rendent incontournable la reconnaissance statutaire de toutes les langues-cultures en présence et de leurs peuples.

Implications de la relation à Soi Autre

Il n'est pas étonnant qu'apparaissent des phénomènes de résistance ou d'angoisse liés à toute situation d'apprentissage mais sans doute plus particulièrement au cas d'une langue étrangère. Car, qui dit 'étranger', dit étrange, aux connotations d'inconnu et de bizarre. Et dit Autre.

L'univers du discours est celui qui met en présence les représentations du monde, de la vie, de soi, de l'Autre, de la réalité des interlocuteurs. La pensée n'existe qu'à travers son expression par le langage. «Mais la langue ne se contente pas de poétiser et de penser à ma place, elle dirige aussi mes sentiments, elle régit tout mon être moral d'autant plus naturellement que je m'en remets inconsciemment à elle.⁽³⁾»

Apprendre une langue étrangère prend une valeur symbolique double :

on entre en terre étrangère et on laisse entrer l'étranger en nous. L'hôte en français signifie à la fois celui qui reçoit et celui qui est reçu. Il s'agit bien de deux xénos, et pour qu'il y ait amitié, il faut que se noue un contrat d'hospitalité. Ceci implique une décision qui doit passer outre la peur de l'inconnu, la peur du «hors norme», du «hors-soi», la peur de l'Autre.

Or, qui dit apprentissage, dit transformation, changement, c'est-à-dire devenir différent, et confronte l'apprenant à la peur de devenir autre, à la peur d'être autrement sans en avoir maîtrisé le processus.

En réfléchissant sur les représentations de l'étranger, nous ouvrons la porte à d'autres interprétants et d'autres représentations qui vont modifier notre approche de l'étranger mais aussi de la langue.

La prise de conscience de phénomènes de rapprochements/éloignements, ressemblances/dissimilitudes, universalités/particularités, amène conjointement la possibilité d'un recul critique vis-à-vis de ce qui est familier, identitaire, en adoptant un point de vue d'observateur, de l'extérieur vers l'intérieur. Cette démarche pointe en même temps la relativité du regard sur le monde (l'esthétique, quelques grandes notions de pauvreté, de liberté,...) sur la vie et la relativité de la conceptualisation.

Notre vision des choses et des gens, du monde, est imprégnée de toutes les traces qu'a imprimées en nous chaque expérience de vie.

Etre l'étranger de quelqu'un, être étranger à quelqu'un, être étranger dans une communauté, une société, transforme notre relation au même. En premier lieu, parce que nous ne sommes plus le même après avoir été différent, étranger quelque part. En second lieu, car ce que nous reconnaissons comme le même, notre milieu, notre peuple, notre langue, notre culture, ce à quoi nous pouvions nous identifier, nous assimiler, nous est devenu en partie étranger. La symbiose ne s'opère plus, la fusion n'est plus possible. Notre perception des réalités a changé. Elle s'est pluralisée.

Quitter son pays pour aller vivre dans un autre, voisin ou lointain, apporte sur le pays d'origine un regard du dehors, une façon de voir dedans en étant à la fois dehors et dedans, comme ce regard différent porté à sa langue maternelle grâce à l'apprentissage d'une nouvelle langue ou lorsque nous devons l'enseigner à des étrangers. □

(3) Citation de Victor Klemperer «L.T.I.» par M. Balat, www.balat.fr.



Doctorante en linguistique

Laboratoire Langues - Musiques - Sociétés,

UMR 8099 (CNRS-Paris 5)

61, rue Léon Frot, Paris 11e

06 62 86 92 75

Curriculum :

<http://abergere.canalblog.com/>

Je communique, tu commiques, mais quand communiquerons-nous ?

Par **Amandine BERGÈRE**

« Une femme m'a dit «On ne parle pas assez» mais à chaque fois que j'essayais de l'interroger elle ne parlait pas. Donc, j'ai encore plus développé l'oral. » [NC]

Les formations linguistiques de groupes composés en majorité de Chinois ont pour particularité de présenter de nombreux moments de communication ratée entre les formateurs français et les apprenants chinois. Bien que les uns et les autres soient tendus vers un même but – l'apprentissage du français – leurs difficultés de communication peuvent aboutir à un échec de la formation.

Nous avons tenté ici de mettre à jour les aspects constitutifs de ces malentendus, inhérents aux contacts culturels, et de donner des pistes aux formateurs pour qu'ils parviennent à faire de la formation linguistique des immigrés chinois une réussite.

Populations étudiées et terrain d'étude

Parmi les populations étudiées, on distingue deux courants migratoires de ressortissants chinois aspirant à résider durablement en France :

- À partir des années 1980, une immigration familiale, celle des Chinois de la province méridionale du Zhejiang. Locuteurs du dialecte wenzhou, ils ont appris le chinois standard (le « mandarin ») à l'école. Dans les formations, leur moyenne d'âge est de 35 ans environ et ils ont été scolarisés en moyenne 7 ans.

- À partir de la fin des années 1990, une immigration d'individus isolés, celle des Chinois du Nord. Plus âgés que leurs compatriotes, ils parlent chinois standard et parfois un peu anglais, car beaucoup sont allés au lycée et certains à l'université.

Contrairement à une idée très répandue, les Chinois se forment volontiers au français. Depuis le milieu des années 1990, une dizaine d'écoles associatives chinoises se sont ouvertes dans le seul quart nord-est de Paris. Elles proposent des formations semi-intensives payantes, avec des formateurs professionnels bilingues français-chinois.

Depuis 2003-2004, les ressortissants chinois de Paris ont également commencé à fréquenter des structures généralistes : associations caritatives, cours municipaux d'adultes...

Parallèlement, dans le cadre du CAI, les organismes professionnels de formation ont découvert ces apprenants.

Pour cette étude, nous nous appuyons sur un travail d'observation participante depuis 2004 et les témoignages de dix formateurs. Ceux-ci ont eu des groupes constitués en majorité d'apprenants chinois débutants, dans des écoles associatives chinoises (7/10) ou dans le cadre du CAI (3/10).

Des codes sont utilisés à la place des noms des formateurs : 7 Formateurs d'écoles chinoises : 3 bilingues, non formés en FLE (WM, JL, DS), 4 bilingues, formés en FLE (GS, MBP, NC, CP), 3 Formateurs dans le cadre du CAI : 3 non bilingues, formés en FLE (GD, MY, MI)

Cultures éducatives en contact

Il est admis aujourd'hui qu'essayer de trouver une méthodologie universaliste d'enseignement des langues est illusoire. L'heure est plutôt à la prise en compte des cultures éducatives des différents acteurs de la classe de langue (Puren 2005). C'est cette perspective que nous adoptons, en présentant brièvement les méthodologies en contexte chinois, puis dans le champ du FLE et de l'insertion. Nous nous intéresserons à ce qui les différencie. En contexte chinois, on tend à se focaliser sur les éléments linguistiques, les apprentissages formels et généralistes, dans la perspective d'un usage fonctionnel ultérieur au gré de chaque individu. Le formateur fournit des cadres et des modèles, il est vu comme le centre et le moteur des apprentissages dont il a l'entière responsabilité. Dans cette perspective, il sélectionne les éléments pertinents en amont de la formation pour pouvoir en fournir la liste ou la synthèse aux apprenants au moment de la formation. Le support écrit vient doubler son enseignement oral afin d'aider les apprenants à en percevoir les points essentiels.

Le formateur est un transmetteur de savoirs, qu'il doit exposer au mieux des intérêts de ses apprenants.

En FLE et dans le champ de l'insertion, on tend à donner la priorité aux apprentissages fonctionnels ainsi qu'à un mode d'enseignement communicatif, qui part des usages sociaux de la parole ou des documents pour arriver aux éléments linguistiques. Les productions des apprenants sont conçues comme des supports de l'enseignement, car le formateur élabore la progression en fonction des difficultés et des avancées des apprenants.

Dans cette perspective, le formateur et les apprenants co-construisent les apprentissages au moment de la formation. Le formateur est un concepteur pédagogique, dont une des fonctions est de provoquer la production langagière en stimulant la créativité de ses apprenants et leurs interactions.

Le cas des adultes chinois peu ou moyennement scolarisés et aspirant à vivre en France n'a pas été étudié. Mais d'autres situations où ces deux visions de l'enseignement et de l'apprentissage entrent en contact ont été analysées. Les chercheurs (Li M. 2003, Bouvier 2003 ou bien Li G. 2006) décrivent un choc culturel qui peut se transformer en une guerre larvée. Les enseignants ont parfois conscience d'un malaise, mais sont rarement au fait de l'étendue de l'insatisfaction des étudiants ou, à l'école, de celle des parents d'élèves.

Communiquer c'est parler ?

Les situations que nous avons observées sont très comparables, à un détail près : les tensions sont bien plus clairement identifiées par les formateurs :

« À l'Alliance française [en Chine], très très bonne ambiance, des gens actifs, intéressés, ouverts d'esprit, qui participent beaucoup pendant les cours, avec qui il est possible de discuter avant, ou après les cours de divers sujets.

À T... [une école associative chinoise] des personnes très fermées qui n'ont pas beaucoup le temps, qui sont là pour apprendre et qui veulent apprendre vite... qui sont assez méfiants les uns des autres, qui ne parlent pas beaucoup entre eux, donc difficile de faire des exercices de groupe... Une certaine tension en permanence. Une tension entre le professeur et les étudiants, qui vient peut-être du professeur » [MBP]

En effet, beaucoup des formateurs interrogés nous ont fait part d'un sentiment de malaise, voire de colère face à des groupes où les Chinois étaient majoritaires. Cette sensation d'inconfort est en partie liée aux activités de production orale sans lesquelles beaucoup se trouvent pédagogiquement démunis : les apprenants ne répondent pas aux questions posées au groupe et difficilement aux questions individuelles, à tel point que la plupart des formateurs ont abandonné l'idée d'organiser des jeux de rôles.

Parler la même langue ne suffit pas à dissiper ce malaise, car deux formateurs bilingues (MBP, NC) nous ont décrit des tensions importantes lors des formations.

Ces mêmes formateurs avaient eu des expériences très positives avec des groupes d'étudiants sinophones. Il y a donc bien une spécificité des apprenants chinois moins scolarisés aspirant à vivre en France, qu'ils caractérisent ainsi :

« Ils apprenaient beaucoup plus lentement, ils avaient beaucoup plus de mal à se débloquer, par contre, ils avaient une demande très très forte de tout savoir tout de suite » [MBP]

« Ils pensaient qu'en venant au cours, le français allait leur sauter à la figure » [NC]

« C'est comme si il y avait un décalage, il n'y a pas vraiment une démarche active d'apprentissage. Si je ne suis pas bilingue en sortant, c'est la faute du prof » [MBP]

Ainsi, les tensions entre formateurs et apprenants semblent dues au sentiment d'urgence des apprenants, couplé à une attitude passive en situation de formation. En effet, même s'ils sont très impatients de savoir parler français, les apprenants considèrent que seul le formateur est responsable de leurs apprentissages.

Par conséquent, lorsque celui-ci tente de mettre en place des activités qui impliquent l'adoption d'une posture active et collaborative qui leur est étrangère, les apprenants sont déconcertés : le formateur paraît incompetent ou ne pas vouloir faire son travail. Ils lui indiquent alors parfois explicitement comment s'y prendre, ce qui n'est pas très apprécié par le formateur.

Pour beaucoup de formateurs, la communication n'est qu'un objet d'apprentissage, c'est pourquoi ils se focalisent sur l'expression orale malgré les réticences des apprenants. Cependant, lorsque les formateurs portent plutôt leur attention sur la communication entre eux et le groupe, cela a des répercussions positives sur l'ensemble de la formation, y compris la prise de parole des apprenants.

Communiquer c'est construire une relation

À côté de descriptions de situations parfois très conflictuelles, trois formateurs bilingues (WM, CP, GS) dépeignent des ambiances détendues, voire de complicité facétieuse. S'ils disent eux aussi devoir insister pour obtenir des productions orales au début des formations, ils parviennent cependant à en faire des activités appréciées des apprenants.

Ceux-ci n'adoptent pas nécessairement des techniques d'enseignement chinoises. Deux d'entre eux étaient même très attachés aux méthodologies communicatives du FLE. En revanche, les trois formateurs font une chose que ne font pas les autres : ils font délibérément rire leurs apprenants :

« Tu fais le bouffon... alors là, dynamique vingt sur vingt, ça les fait rire » [CP]

« J'essaye de les faire parler, de les faire rire tout le temps, pour qu'ils soient bien détendus » [GS]

« Toutes les classes que j'ai eues, ils étaient très coincés. Tu es obligé de créer une confiance entre eux. Pour moi, c'est par le rire » [WM]

Ces « bouffonneries » consistent à imiter des personnages ou à faire des blagues dans un français compréhensible des apprenants. Par exemple, dans un exercice de questions et réponses, demander à une femme « Vous avez combien d'enfants ? » et après sa réponse, continuer en souriant malicieusement : « Vous avez combien de maris ? ».

Ce qui semble important, au-delà de l'ambiance qu'apporte cette technique d'animation, c'est la complicité qu'elle instaure entre le formateur et son groupe. De fait, la construction d'une relation affective positive est indispensable, puisque le formateur, même lorsqu'il utilise des techniques d'enseignement connues des apprenants chinois, introduit également des activités qui peuvent leur paraître fantaisistes, voire totalement inutiles.



Ainsi, une fois la relation construite, les apprenants se prêtent plus volontiers aux activités « exotiques » proposées par leur formateur, car ils savent qu'il est impliqué et donc qu'il est a priori soucieux de leurs progrès et agit au mieux de leurs intérêts.

En revanche, si les apprenants ne perçoivent pas l'implication émotionnelle de leur formateur, ils peuvent le soupçonner d'être indifférent à leur sort et à leurs besoins d'apprentissage.

Ainsi, quand le formateur vient en classe sans document récapitulatif de la leçon du jour, quand il tente de les faire interagir plutôt que de transmettre son savoir, les apprenants peuvent penser qu'il fuit ses responsabilités : il semble vouloir « bavarder » plutôt que de travailler « vraiment ».

L'incapacité des apprenants à voir dans le comportement des formateurs des actes bienveillants et professionnels, fait écho à l'incapacité de beaucoup de formateurs à décoder les messages verbaux ou non verbaux des apprenants.

Communiquer, c'est envoyer des messages

Au début des formations et parfois encore après, les formateurs non bilingues ont la sensation que les apprenants chinois sont inexpressifs, ils ne savent pas quand ils ont compris ou pas. Pourtant, les apprenants chinois ne cessent de communiquer, car on ne peut pas ne pas communiquer (Watzlawick et al. 1972 : 45). Ils réagissent de façon caractéristique lorsqu'ils ne comprennent pas ce que dit ou ce que fait leur formateur. Nous avons répertorié ces réactions, en les organisant en fonction de l'intensité du désarroi ou de la contrariété qu'elles expriment.

- Lorsqu'un apprenant ne comprend pas momentanément, il réprime l'ensemble de ses mouvements, son visage se fige.

- Si la suite de la séance ne lui apporte pas de réponse, il se tourne vers d'autres sources de savoirs que le formateur : son dictionnaire ou ses voisins.

- Si, d'expérience, il sait que le formateur ne fournira pas spontanément d'éclaircissements supplémentaires, la consultation immédiate du dictionnaire ou des autres membres du groupe devient systématique. Les discussions excluent le formateur.

- Lorsqu'un des apprenants se sent perdu et pense que les autres ne le sont pas ou lorsqu'il désapprouve les techniques d'enseignement, il peut adopter une posture de retrait physique et affectif. Il s'adosse à sa chaise, buste en arrière, parfois bras croisés et paupières mi-closes, il peut également lire le journal, partir au beau milieu de la séance de formation sous un prétexte quelconque, etc.

Lorsqu'aucun de ces messages non verbaux ne semble compris par le formateur, les apprenants adoptent des stratégies plus directes. Elles représentent un degré supérieur d'insistance, alors que certaines sont perçues par les formateurs comme la première manifestation, somme toute « normale », d'une difficulté :

- demande de changement de classe auprès d'un autre formateur ou du personnel administratif, plus rarement auprès des supérieurs hiérarchiques du formateur.

- expression indirecte de difficultés d'apprentissage auprès d'un autre apprenant, à portée de voix du formateur.

- expression directe de difficultés d'apprentissage au formateur. En français : « ma tête ça va pas », « difficile », « pas compris ». En chinois : « je n'arrive pas à mémoriser », « les enfants apprennent vite, moi, je suis trop âgé(e) maintenant », « le français est très (trop) difficile ».

- demande directe au formateur de « faire plus » : souvent, de faire plus d'« oral » (faire répéter en chœur du lexique) et d'aller plus « vite » (donner la règle et la faire appliquer, plutôt que de perdre du temps à la faire découvrir).

- indication au formateur de la façon dont devrait se dérouler un cours.

Généralement, bien avant d'épuiser toutes ces stratégies, les apprenants se détachent de la formation : retards, absences, et enfin, en désespoir de cause, abandon.

L'expression directe ou indirecte de difficultés exceptée, tous ces comportements sont malheureusement très mal vécus par les formateurs, qui les interprètent souvent comme un manque de motivation, de l'impolitesse ou de l'agressivité injustifiée. Alors que ces attitudes sont dues au sentiment d'urgence des apprenants, certains formateurs en concluent qu'ils ne veulent pas apprendre :

« C'est un public captif : Ils sont venus parce qu'on leur a dit voilà : papiers... Dans le CAI, il y a un volet d'obligation d'apprentissage du français... mais pour la plupart c'est une corvée » [MI]

« Le français, ils en ont rien à faire. Un je-m'en-foutisme total. Le français c'est pas utile. Ils le font parce qu'ils ont des cours qui sont obligatoires » [MY]

« Ils n'étaient pas prêts pour ma façon d'enseigner. Mais surtout, ils ne voulaient pas apprendre » [NC]

Conclusion

En situation de communication interculturelle, les attitudes et les paroles des participants sont facilement mal interprétées. Avoir le même but ou parler la même langue n'empêche pas les malentendus. Si aucune des parties concernées ne porte un regard distancié, les accusations mutuelles d'impolitesse, d'incompétence, de malveillance ou d'indifférence que nous avons décrites en sont la manifestation habituelle.

Toutefois, lorsqu'un formateur commence à penser que les apprenants « se comportent mal » ou « ne sont pas motivés », il aurait avantage à considérer ces impressions comme un signal d'alarme, qui marque les moments où la communication est rompue ou défailante. Il pourrait ainsi sortir de cette situation inconfortable, pour tenter de rétablir le dialogue. Bien plus, la construction délibérée d'une relation affective positive, à l'initiative du formateur, peut constituer un cadre dans lequel le dialogue a lieu, malgré les différences et les divergences d'opinion.

Deux techniques supplémentaires peuvent permettre la mise en place d'un enseignement fondé sur la confiance mutuelle :

1/ Afficher clairement sa démarche. Par exemple, marquer explicitement les passages de relais pendant les séances : « C'est fini, je ne travaille plus. A vous. Vous travaillez maintenant ».



2/ S'appuyer sur ce que les apprenants savent faire.

Par exemple, utiliser la répétition en chœur d'unités de lexique, afin de rétablir la confiance avant ou après les activités peu familières de prise de parole, d'interaction ou d'analyse.

Epilogue

À l'occasion de cet article, nous avons repris contact avec GD, une formatrice non bilingue, qui nous a alors fait part de changements intervenus depuis nos derniers entretiens. Après des débuts un peu cahoteux, il y a eu selon ses termes « un déclic » qui fait qu'aujourd'hui les apprenants se prêtent volontiers aux activités qu'elle propose.

Il s'avère que GD nous avait dit considérer la construction d'une relation affective comme un préalable à la relation d'enseignement et d'apprentissage. Le succès de sa démarche vient confirmer l'analyse que nous avons faite des témoignages des trois formateurs bilingues WM, CP et GS. Cela confirme également que parler la même langue n'est pas la condition sine qua non d'une communication réussie. ☐

BOUVIER B. 2003. « **Chinois et Français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent** ». Etudes de linguistique appliquée. n°132.

DABENE L. et al. 1990. Variations et rituels en classe de langue.

WATZLAWICK P. et al. 1972. **Une logique de la communication.**

disponibles en ligne :

LEVI F. 2007. « **Les projets migratoires des femmes chinoises en France** ». www.fasti.org/article.php3?id_article=529 (cons. 15/09/07).

LI G. 2006. **Culturally Contested Pedagogy.**

LI M. 2000. « **Discourse and Culture of Learning. Communication Challenges** ». ITL. n°129-30.

PINA-GUERASSIMOFF C. et al. 2003. « **La circulation migratoire de quelques nouveaux migrants chinois en France** ». Cahiers de recherches de la MIRE. n°15.

PUREN C. 2005. « **Présentation** ». Etudes de linguistique appliquée. n°140.

6^{ème} Edition des Rencontres Photographiques du 18^{ème} ou la promotion de la diversité

L'action de l'AIDDA dans le domaine de photographie constitue, de par l'intérêt qu'elle accorde à l'image de la diversité humaine et culturelle, une contribution singulière à la promotion de la diversité comme problématique universelle. L'image contribue à une meilleure connaissance de l'autre. Loin d'être neutre, elle est porteuse de messages qui donnent à réfléchir sur la place et l'expression de chacun dans la société et sa contribution au vivre ensemble dans la Cité.

Ces Rencontres de la Photographie Sociale et Documentaire en France (organisées tous les deux ans) et le Prix National de la photographie sociale et documentaire, lancés en 1997 participent à la promotion de la photographie d'ici et d'ailleurs.



Cette initiative accompagne les photographes organisés(e) en collectifs ainsi que les photographes indépendants, programme des expositions individuelles et collectives et favorise la rencontre entre photographes connu(e)s et jeunes talents.

Avec ces regards photographiques multiples sur le thème de la diversité, nous souhaitons, pour cette 6^{ème} édition, (mai/juin 2008) apporter, à travers des approches différentes, un éclairage sur l'autre, le proche, le différent et le fraternel et donc donner à réfléchir sur ce type d'images en faisant appel à l'imagination, à l'esprit critique et en contribuant à la visibilité des minorités.



Loin du misérabilisme, dans un souci de montrer la présence de la diversité humaine et sociale dans le quotidien, ces photographies donnent à voir dans des situations variées les humains qui sont concernés, en premier chef, par l'impact positif ou négatif que l'image peut avoir sur l'apport de chacun à la vie de la cité et le rapport à la mixité sociale, culturelle comme facteur d'enrichissement et d'ouverture. Ces images renvoient ainsi simplement à la vie au quotidien faite de rencontres avec l'autre, de partage de moments festifs et de solidarité dans la ville, le quartier, dans l'entreprise, sur un terrain de jeu ou dans d'autres lieux et espaces.



Historien
Maître de conférences
à l'Université de Nice

Colloque :

« migration et religion en France aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècles »

Par **Yvan GASTAUT**

Les 7 et 8 décembre 2007, le Centre de la Méditerranée Moderne et Contemporaine (CMMC), laboratoire de la Maison des Sciences de l'Homme (MSH) de l'université de Nice dirigé par Pierre-Yves Beaurepaire a organisé un colloque intitulé « Migration et religion en France aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècles » en partenariat avec la Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration (CNHI). Parmi la riche production scientifique sur le phénomène migratoire en sciences humaines et sociales et plus particulièrement chez les historiens depuis une dizaine d'années, la religion n'est pas la thématique la plus balisée. Marianne Amar a montré qu'il en était de même à la CNHI où l'attention portée aux croyances religieuses reste assez limitée pour l'instant. Pourtant le fait religieux revêt une importance considérable dans l'étude des migrations internationales : dans une France déjà marquée par le pluralisme religieux avec la présence notamment de juifs et de protestants, jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, les Italiens, les Polonais, les Espagnols, profondément marqués par la culture catholique constituent les principales nationalités présentes dans l'Hexagone, mais on ne saurait ignorer les minorités significatives comme les orthodoxes russes, les juifs d'Allemagne et d'Europe orientale. Après 1945, le poids des chrétiens, certes renforcé par l'arrivée de nouveaux Espagnols et de Portugais est contrebalancé par l'afflux de musulmans, Algériens, Tunisiens, Marocains, Turcs, ainsi que de nouvelles minorités, telles les fidèles des cultes orientaux, les bouddhistes ou les pentecôtistes.

Le colloque, organisé par Ralph Schor et Yvan Gastaut à la suite de plusieurs séminaires préparatoires organisés aux cours des deux années précédentes au sein du CMMC, avait l'ambition de poser quelques jalons sur le rôle de la foi dans l'histoire des migrations à l'heure où la religion occupe une place de premier plan en matière de relations interculturelles. Délaissant le culte et la théologie, les approches, multiples et variées, ont plutôt privilégié les implications politiques et culturelles de la pratique religieuse en situation d'immigration. L'ensemble des communications a révélé que la pratique religieuse se dérègle avec le déplacement des individus. Elle se complique davantage encore lorsque la société d'accueil durcit son attitude, inquiète de voir se répandre une croyance jugée dangereuse. À partir de plusieurs entrées méthodologiques, le colloque a tenté d'explorer quelques aspects de l'extraordinaire diversité des situations dans des contextes et des périodes les plus divers.

Si le constat du poids de la religion dans les rapports entre pays d'origine et pays d'accueil a été unanime parmi les chercheurs, les travaux présentés ont plutôt mis l'accent sur l'espace national, mais plus encore, l'échelon régional s'est révélé le plus fécond à travers l'exploitation d'archives permettant de saisir au plus près et dans une approche « au quotidien » de la pratique religieuse des migrants. La représentation des religions et les stéréotypes qui les accompagnent, notamment de l'islam ces dernières années a fait l'objet d'une séance de travail riche à partir de la production scientifique notamment en sociologie, ainsi que celle bien différente de la télévision et du cinéma. Après que Simona Tersigni ait traité de la catégorisation des femmes par le religieux dans le champ des migrations et des relations interethniques en France, Edouard Mills-Affif et Julien Gaertner ont fait part de leurs travaux sur l'image de l'islam à la télévision et au cinéma. La télévision, miroir de la société française, se saisit de l'islam au début des années quatre-vingt. Appuyée sur les archives de l'INA, la démonstration d'Edouard Mills-Affif met en relief une passion inquiète de l'opinion publique : dans ce contexte, « l'affaire du voile » en 1989 représente un temps fort sur fond d'une montée d'intégrisme liée aux répercussions de l'affaire Rushdie en Europe et en France. Feuilleton quotidien à la « une » des journaux télévisés, émissions spéciales, débats enflammés : le spectre des dérives intégristes d'un islam tentaculaire qui toucherait les « jeunes maghrébines » des collèges de France vient compliquer le débat sur l'immigration. Abordant la fiction cinématographique, Julien Gaertner montre qu'elle s'est peu frottée à l'islam. Lorsque c'est le cas, on ne retrouve pas les images négatives véhiculées par le discours politique et télévisuel, mais plutôt un islam de pacotille fait de clichés et d'approximations. Si le culte musulman en tant que pratique n'est que très rarement présenté sur les écrans, ses lieux et symboles sont en revanche devenus des repères à l'intérieur du discours de certaines fictions. Minaret et muezzin deviennent des références, des passages obligés.

Une réflexion fondée sur la base des groupes nationaux et/ou religieux a été proposée par plusieurs chercheurs. Existe-t-il une logique arménienne (Jean-Luc Huart), libanaise (Lilyane NASSER), hongroise (Benjamin JANICAUD), camerounaise (Pierre KANDEM), congolaise (Sarah DEMART), belge (Henk BYLS), polonaise (Janine PONTY), portugaise (Marie-Christine Volovitch-Tavares) ou encore algérienne (Jean-Charles SCAGNETTI) de la pratique religieuse en exil ? Plusieurs intervenants ont étudié la manière dont les fidèles



les sont accompagnés dans leur projet migratoire par des structures diverses qui cherchent non seulement à contrôler et encadrer la foi mais aussi à maintenir un sentiment d'attachement au pays d'origine.

L'intégration est également un axe de réflexion incontournable

Nicolas PALLUAU a étudié comment le scoutisme, outil privilégié de la construction nationale mais façonné par le modèle moral du religieux, a toléré en son sein une diversité des croyances. Le facteur religieux n'est pas un frein à l'enracinement des migrants, les intervenants ont montré qu'il s'agissait plutôt du contraire. Dans la pratique, le culte n'empêche pas l'enracinement progressif et c'est la société d'accueil qui, en proie aux préjugés, considère la pratique religieuse comme un facteur d'enfermement communautaire. Ce constat n'est pas nouveau : il confirme ce que notamment Bruno Etienne affirmait il y a deux décennies dans « La France et l'islam » en apportant des compléments autour de la notion de « bricolage identitaire » faisant de la religion un outil circonstanciel de construction de soi plutôt que l'objet d'une foi personnelle ou d'une conviction intime. D'où l'idée d'une pratique « à la carte » qui s'organise différemment en fonction des parcours individuels et collectifs. Juan Matas confirme que pour les jeunes « issus de l'immigration » maghrébine depuis deux décennies, la religion peut être une voie d'accès à la culture de la société dont sont issus leurs parents et un élément de la construction identitaire, favorisant leur intégration, comme elle peut être aussi un refuge vis-à-vis des difficultés et des échecs auxquels l'individu se trouve confronté, un obstacle, une réaction aussi contre les discriminations dont il est victime dans une société qui est la sienne tout en ne l'étant pas tout à fait. Avec une autre méthode, Vincent GEISSER arrive à une conclusion identique : abordant l'implantation des lieux de culte islamique à Marseille il constate l'émergence d'un « islam paroissial » dans le dernier quart du XX^{ème} siècle. Catherine Wihtol de Wenden a étudié la difficulté pour les militaires issus de l'immigration de se faire reconnaître comme musulmans au sein de l'armée française. L'institution reste suspicieuse vis-à-vis de la pratique de l'islam de la plus fréquente (interdits alimentaires) à la plus rare (prière collective), alors que, dans le même temps, d'autres affichages religieux sont revendiqués et tolérés. De la mise en place du CORIF (Conseil de Réflexion et d'Orientation sur l'islam en France) en 1990 par le ministre de l'Intérieur Pierre Joxe à la création du Conseil Français du Culte musulman (CFCM) en 2003 par le ministre de l'intérieur Nicolas Sarkozy confirme la progressive institutionnalisation de l'islam de France malgré les problèmes de fonctionnement des lieux de culte ainsi que la question des carrés musulmans dans les cimetières, signe que les immigrés envisagent de moins en moins de se faire enterrer au pays d'origine.

Le choix des séquences historiques et la pertinence des scansions a fait l'objet de nombreuses discussions en rapport avec la production historiographique existante. Bien souvent, le cadre chronologique respecte les rythmes classiques de l'histoire politique. Un déséquilibre a été toutefois déploré : si la période récente est largement explorée, notamment parce qu'à côté des historiens du temps pré-

sent, on trouve les autres chercheurs en sciences humaines sociales, les travaux portant sur le XIX^{ème} siècle restent relativement peu nombreux. À partir des sources d'état civil (actes de mariage et de naissance) permettant de suivre un corpus de familles sur deux à trois générations, Danielle Delmaire traitant des mariages mixtes en rapport à la judéité a donné l'occasion d'explorer pour le XIX^{ème} siècle le problème complexe des mariages interconfessionnels dont le récent film de Rochdy Zem Mauvaise foi (2006) a montré toute l'actualité. Pour la même période, Stéphane Kroenberger aborde la tolérance et le rejet des juifs et des protestants dans les régions frontalières de l'Est alors que Patrick Cabanel met en lumière « L'accueil des dieux « immigrés » dans le cadre du pluralisme religieux à la française », proposant une convaincante démonstration : quelle qu'ait été la force de son utopie unitaire, d'abord catholique, puis laïque que la France moderne et contemporaine n'en a pas moins bâti, sur le plan religieux, un authentique pluralisme qui est allé s'élargissant depuis le temps lointain de l'édit de Nantes. Ce pluralisme toujours très contrôlé par l'État, le plus souvent incomplet (aujourd'hui encore, face aux « sectes »), n'en a pas moins offert des espaces croissants de liberté et d'accueil à des dieux étrangers à la puissante tradition catholique nationale.

La difficulté d'aborder la question des relations entre religions en immigration est apparue : pas de sujet sur les dialogues judéo-chrétien, islamo-chrétien ou judéo-arabe. Le concile de Vatican II a pourtant montré le souci d'une ouverture à l'Autre, mettant en relief l'orientation d'une partie des catholiques qui se retrouve à travers le Service interdiocésain des travailleurs immigrés (SITI) créé en 1964 en faveur des catholiques étrangers et le Service national pour les relations avec l'islam (SRI) créé en 1974 par les évêques de l'Eglise catholique de France visant à maintenir des contacts réguliers avec des associations et des personnes appartenant à la religion musulmane et à conseiller les prêtres amenés à établir des liens plus suivis avec des croyants musulmans. Au-delà, la protection des travailleurs immigrés musulmans en lutte pour la dignité et leurs droits à partir des années soixante-dix puis plus tard les « sans papiers » a été un combat de premier plan pour une majorité de chrétiens avec l'accueil de grévistes de la faim dans les églises notamment en 1973 et 1996.

Aux dires de certains la religion se perdrait aujourd'hui, vaincue par la modernité conquérante, pourtant, la religion est partout et particulièrement en matière de migration. Relations diplomatiques, débat politique, système éducatif, sécurité du territoire, vie culturelle sont investis par le fait religieux avec plus ou moins de profondeur. Si les autres religions ne sont pas absentes du paysage, l'islam apparaît en première ligne. Face à cette réalité, plusieurs intervenants ont noté la nécessité pour la France de dépasser le « catholicocentrisme » : Vincent GEISSER a mis en exergue un sentiment généralisé au sein de l'opinion publique qui considère sans nuance que tout ce qui n'est pas catholique est communautaire.

Les actes de ce colloque seront publiés dans la revue du CMMC, les Cahiers de la Méditerranée d'ici quelques mois. Certains numéros traitant des questions migratoires sont d'ailleurs en ligne sur le site : <http://www.unice.fr/cmmc/>



Sociologue.

Auteur de plusieurs ouvrages dont :
De la discrimination positive
(Bréal, 2005), Tous égaux ! Sauf...
Discriminations : un état des lieux
(Cavalier bleu, 2006) et Mémoires vives.
Pourquoi les communautés
instrumentalisent l'Histoire
(Bourin, 2007).

Vers la discrimination positive ?

Par Eric KESLASSY

La leçon américaine...

Le modèle américain est évidemment un point de repère instructif quant à l'éventuel bien fondé d'adopter une politique de discrimination positive reposant sur un fondement ethnique. L'« affirmative action » consiste en effet à accorder des droits dérogatoires au droit commun destinés à aider les minorités ethniques – comme les Noirs, les «Hispanics», les Asiatiques et les Amérindiens – (ainsi que les femmes). Le dispositif s'applique dans trois domaines : l'admission dans les universités sélectives, l'emploi et la passation des marchés publics.

C'est à la suite du mouvement en faveur des droits civiques (Civil rights Act, 1964) et des émeutes « raciales » qui commencent à se multiplier, que ces actions préférentielles se développent en Amérique. On considère souvent qu'elles se donnent également comme objectif de compenser les discriminations officielles dont certaines populations, en particulier les Afro-américains, ont été les victimes. L'expression « reverse discrimination » (discrimination inversée) est à ce titre lourde de sens. Ce contexte particulier paraît à lui seul démontrer que la discrimination positive ne peut avoir le même fondement en France : esclavagiste puis colonisatrice, la société française n'a jamais pratiqué de ségrégation légale sur son territoire. On peut le déplorer ou s'en réjouir mais, en France, seules des réparations symboliques sont envisagées pour « compenser » les fautes historiques. De fait, cela semble retirer toute légitimité à la conception d'une « affirmative action » à la française qui, si elle était calquée sur la vision américaine, s'entend d'abord comme une repentance.

L'importance des discriminations raciales en matière d'emploi, de logement et même de loisirs peut éventuellement faire penser qu'une discrimination positive « ethnique » est nécessaire en France. Mais reconnaître que le groupe ethnique – ou la religion – constitue un handicap qu'il convient de corriger, c'est objectiver les préjugés en cherchant à en amender les conséquences. Sur ce plan, il est préférable d'exiger une détermination plus grande dans l'application de la législation antiraciste. L'arsenal juridique destiné à combattre les discriminations raciales n'est pas assez utilisé et les condamnations en la matière restent encore trop rares.

Jamais à court d'une idée dérangeante, le Président de la République a proposé d'inscrire un nouveau principe dans le préambule de la Constitution, celui du respect de la diversité. Cette formulation encore un peu floue doit être éclaircie par une commission dirigée par Simone Weil. La rédaction définitive de ce texte est d'une importance cruciale pour le devenir de notre société démocratique tant il pourrait définitivement ouvrir la voie aux mesures dites de discrimination positive.

La fin du « verrou constitutionnel » ?

Sous la forme connue aux Etats-Unis par exemple, les politiques de discrimination positive n'existent pas en France. Il n'y est jamais question de traitement préférentiel en raison de l'origine ethnique et/ou religieuse, mais toujours de « détours inégalitaires » au motif d'handicaps socio-économiques. La discrimination positive « ethnique » est en effet, pour l'instant, contraire à notre Constitution qui stipule dès son premier article que « la France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. » En théorie, il n'est donc pas possible de distinguer des groupes ethnico-religieux, étape primordiale dans la mise en place d'un traitement préférentiel ethnico-religieux. Nicolas Sarkozy prépare t'il la fin de ce principe ? Ce serait en cohérence avec sa pensée profonde puisqu'il s'est toujours prononcé en faveur de la discrimination positive et avait appelé à la nomination d'un « préfet musulman » à l'automne 2005 lorsqu'il était encore ministre de l'Intérieur. Il faut poser la question crûment : le Président de la République envisage t'il de mettre un terme à la clé de voûte de notre République qui consacre l'existence d'une seule communauté : celle des citoyens ?

Si l'« affirmative action » a contribué à la formation d'une « middle class » noire –donnant ainsi son sens à la notion démocratique de mobilité sociale –, certains de ses effets sur l'agencement de la société sont intéressants à signaler dans la perspective d'une importation en France d'une pratique « ethnicisante » de la discrimination positive. On a pu assister outre-Atlantique à un renforcement de la différenciation des collectivités qui divisent le corps social : donner des droits aux groupes en tant que tels conduit à consacrer juridiquement l'existence de ces groupes. Et alors même que l'on n'éprouve qu'une faible conscience « ethnique », il peut devenir intéressant de revendiquer son appartenance à sa communauté d'origine pour avoir accès à des privilèges compensatoires. Chacun peut alors décider de recomposer son identité en affirmant la priorité d'un référent ethnique ou religieux sur tous les autres. Il en résulte une fragmentation de la « communauté nationale » qui avalise une conception de la société où chaque individu peut s'exprimer par et pour son groupe. En France, le risque d'instituer une société multiculturelle est perçu avec gravité : jusqu'à présent, on a toujours rejeté la discrimina-

tion positive « ethnique » pour ne pas avoir à échanger sa « communauté des citoyens » contre le communautarisme. La République « unie » ne devait pas se mettre en danger en cristallisant l'existence des communautés avec des droits particuliers au détriment de la communauté qui regroupe des citoyens autour de valeurs communes.

La France s'est toujours montrée très soucieuse de ne pas faire apparaître les spécificités attachées aux groupes ethniques ou religieux. C'est ainsi que les outils statistiques ne peuvent pas retenir l'appartenance communautaire. Le Conseil Constitutionnel vient d'ailleurs de réaffirmer ce principe en censurant un article autorisant les « statistiques ethniques » dans le cadre de la loi sur l'intégration et l'immigration de décembre 2007. Dès lors, comment déterminer les groupes qui ont besoin qu'on leur applique un traitement préférentiel ? Doit-on admettre que les individus puissent être désignés par leur origine ? Est-il souhaitable de réformer les outils statistiques en autorisant une spécification ethnique ? La République finira-t-elle par accepter de telles classifications ? N'y aurait-il pas là une dérive extrêmement dangereuse ? Nicolas Sarkozy a-t-il bien conscience d'ouvrir une « boîte de Pandore » ?

De la discrimination à l'auto-support

Par **Éric VERDIER**, Psychologue et Chercheur Ligue Française pour la Santé Mentale



La notion d'auto-support fait référence à la capacité d'un groupe humain à s'autodéterminer, lorsque la société qui les environne stigmatise ses membres, au point parfois de menacer leur existence ou leur survie. Il a été introduit en France par l'association ASUD (Auto-Support pour Usagers de Drogues), lorsque l'épidémie de VIH a décimé une population déjà très fortement marginalisée. Cette dynamique a émergé, dans d'autres contextes et à d'autres époques, en s'appuyant toujours sur deux aspects essentiels, permettant de distinguer l'auto-support d'autres dynamiques plus ou moins communautaires. Premièrement, une colère commune : « ça suffit » est un cri qui relie tous les membres du groupe naissant, sans forcément savoir comment on va s'y prendre pour que l'intolérable s'arrête. Deuxièmement, la croyance que chaque membre, en tant qu'être humain, a en lui-même les ressources nécessaires pour savoir quels sont les meilleurs choix à faire concernant sa propre vie – à la base même de la notion de Réduction des Risques (RdR). Mais cela suffit-il ? À l'évidence, les mouvements sociaux profonds qui sont induits par l'auto-support s'échouent parfois sur les récifs du « politiquement correct » et du « communautarisme ». . . Mes travaux sur les phénomènes de bouc-émissaire m'ont amené à identifier une dizaine de points-clés, en tant que caractéristiques de cette dynamique comme moteur de transformation sociale – ou comment le Générateur d'une minorité active devient Centrale lorsque le courant électrique du social ne parvient pas jusqu'à eux ?

1. La dynamique qui les anime est véritablement communautaire, au sens où ce groupe humain parvient à s'impliquer socialement et politiquement dans les actions qui les concernent, mais aussi dans les prises de décision et l'évaluation qui y sont associées.

2. Les objectifs de chacun des membres ont des versants communs de manière explicite, points communs qui sont incarnés par des règles du jeu portées oralement par chacun d'entre eux.

3. Les « experts » des questions soulevées (qu'elles soient médicales, psychologiques, juridiques, . . .) qui ont trouvé une place dans le groupe ont acquis leur

légitimité par leur savoir-être, et en aucun cas par leur savoir (ou leur savoir-faire).

4. Le groupe est indépendant financièrement et fonctionnellement de toutes les instances de pouvoir politique et institutionnel, ainsi que des parents lorsque le thème touche à la famille ou à une « infantilisation » dans le regard social (comme la surdité par exemple).

5. Le rôle politique du groupe d'auto-support est concentré sur la dénonciation des abus et des dysfonctionnements, ce qui est étroitement lié au point précédent.

6. Le rôle médiatique permet le témoignage et la réparation symbolique (car l'absence de tiers symbolique a transformé la honte des personnes victimes de discrimination en humiliation destructrice). Il est donc centré sur l'accompagnement des personnes concernées, et non sur le narcissisme souvent pervers des médias.

7. Le rôle citoyen se situe principalement en terme de propositions ouvertes et de partenariat. C'est principalement à ce niveau qu'on peut caractériser ce mouvement de communautaire (l'humanité est une communauté) et non de communautariste.

8. Lorsque le groupe commence à avoir une reconnaissance sociale, il persiste à porter la parole des plus vulnérables, ceux et celles qu'on aimerait bien cacher car la violence que leur simple présence génère dans la bonne conscience collective paraît compromettre l'intérêt suscité.

9. Le fondateur, ou le leader qui prend le relais, est à la fois charismatique et rebelle : il ou elle est capable de se remettre en question au fur et à mesure, afin de conjuguer sa responsabilité et son sentiment de culpabilité lorsque qu'il est tenté de renoncer au point précédent.

10. Enfin, les participant-e-s sont tou-te-s impliqué-e-s dans le processus vivant de construction collective, et sont eux-mêmes en phase d'acceptation de leur singularité. La « normopathie » (au sens de pathologie de la norme, à la base même des processus de bouc-émissaire) est donc en permanence ébranlée lorsque le mimétisme reprend le dessus.

La rubrique « discrimination » peut aussi être un débat, et je vous propose de réagir à cet article en m'envoyant un email via la rédaction de l'AEFTI. Je m'engage à y faire écho dans ma prochaine chronique. À bon entendeur. . .



Nonna GOASGUEN

« Est-ce qu'il y a plus de violence qu'avant dans les cours de récréation de nos écoles ? Franchement je ne le crois pas, le seuil de tolérance de l'opinion publique et de la communauté scolaire est simplement beaucoup plus bas. »

Chargé de mission PJJ à l'ACSE, Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des Chances.
(Directeur à la PJJ, ancien éducateur)

Qu'est ce que la PJJ ?

La mission principale de la PJJ, Protection Judiciaire de la Jeunesse, une des cinq Directions du Ministère de la Justice, consiste à prendre en charge et aider sur le plan éducatif les jeunes confiés à ses services (Hébergements divers, suivis en milieux ouverts, établissements de formation professionnelle, centres de détention spécialisée. . .) par les juges des enfants, au titre de l'ordonnance du 2/2/45 et les jeunes en danger, loi de juin 70. La prise en charge spécifique des mineurs a commencé vers 1840. Jusqu'au milieu du 19^{ème} siècle il n'existait pratiquement pas de différence de traitement judiciaire et pénal entre les mineurs et les majeurs. Ils étaient incarcérés aux mêmes endroits et soumis aux mêmes peines dans la plupart des cas. Ce sont des philanthropes du 19^{ème} siècle, sous la houlette d'Alexis de Tocqueville, très influencé sur le plan social et économique par les Etats Unis, qui ont créé des lieux spécifiques, les colonies pénitentiaires agricoles pour les mineurs (la majorité c'était 21 ans, jusqu'en 1974 !).

Ces établissements, un progrès considérable au départ mais qui deviendront rapidement de véritables bagnes d'enfants, avaient un double objectif, clairement annoncé : sortir les mineurs de l'influence de leur environnement. L'analyse politique dominante de l'époque considérait la classe ouvrière comme une classe dangereuse où l'alcool, les idées révolutionnaires et les désirs d'émancipation faisaient des ravages. Les décideurs de ces temps ont essayé de tout faire pour soustraire les plus repérés à l'influence de leurs parents et de leur milieu. Il fallait les envoyer le plus loin possible de leur quartier populaire respirer un air sain dans tous les sens du terme. L'autre but recherché était d'essayer de pallier l'exode rural entraîné par l'industrialisation de la France alors en pleine expansion. L'adage de Tocqueville c'était d'ailleurs : «Il faut sauver le colon par la terre et la terre par le colon». Bien sur ça ne marchait pas, les jeunes une fois libérés retournant immédiatement dans leur quartier de centre ville ou de banlieue, l'armée toutefois, recrutant sur place des volontaires, arrivait à extraire des maisons de correction son lot d'engagés selon ses besoins et cela jusqu'en 1960 ! La première de ces colonies, inaugurée en 1838, était privée et située en Sologne, Mettray, que Jean Genet, qui y séjourna au sortir de l'enfance, a rendu célèbre dans ses romans «Le journal d'un voleur» et surtout «Le miracle de la rose» où il décrit le caïdisme et la violence physique et sexuelle qui régnaient dans les groupes. Belle Ile en mer était une colonie publique, agricole mais aussi maritime, malheureusement célèbre pour la répression sanglante d'une révolte en 1934 qui avait provoqué un choc dans l'opinion publique (lire le poème de Prévert «La chasse à l'enfant») et à l'origine de la transformation totale, dès la fin de la guerre de ces établissements, et de l'administration qui les gérait, l'Éducation surveillée (devenue PJJ en 1990) Entre autres, les surveillants de la Pénitencière, qui «surveillaient et punissaient» les «pupilles», ont rapidement été remplacés par des éducateurs, recrutés et formés pour les éduquer. Les mitards ont définitivement fermé en 1975, la violence institutionnelle a progressivement disparue dans le même temps grâce à la mixité des prises en charge et surtout des équipes éducatives. Les filles, quant à elles, pendant plus d'un siècle avaient été placées dans des «Bons

Pasteurs», maisons d'éducation sous la tutelle exclusive de religieuses qui essayaient de faire de « petites vicieuses» (la plupart étaient condamnées pour prostitution ou placées pour «danger de le devenir») des bonnes sœurs pour les «meilleures», de «bonnes ménagères» pour le reste. Les Bons Pasteurs ont perduré jusqu'au milieu des années 70, ainsi d'ailleurs que la présence de curés et de la messe obligatoire du dimanche dans les institutions publiques d'éducation surveillée. Ces anciennes maisons de correction ont été progressivement libéralisées, Truffaut qui y a séjourné en 1951 évoque dans «Les 400 coups» le climat répressif et violent qui y régnait encore lors de son placement. Notons que le jeune acteur à qui il fait jouer son rôle dans ce film, primé au festival de Cannes, Jean Pierre Léaud, avait eu exactement le même parcours, 10 ans plus tard dans le même établissement. Ces évolutions indispensables n'ont pas empêché leur fermeture définitive dans les années 80, leur éloignement des centres de vie des jeunes qui y étaient placés en étant la principale raison. J'ai accompagné quelques jeunes havrais à Belle Ile pour des formations maritimes à la fin des années 70. Je pensais que pour ces fils de docker ou de marin cela avait du sens, mais aucun n'est resté plus de 8 jours, j'en ai même ramené au Havre un qui s'était caché dans mon coffre !

Quel est votre parcours à la PJJ ?

Je suis devenu éducateur à 20 ans presque par hasard. Etudiant, fils d'ouvrier, j'avais besoin de travailler tout en suivant mes études, pion, veilleur de nuit, la chaîne chez Renault, au bout d'un moment on en a fait le tour. J'ai répondu à une annonce, été recruté sous contrat dans un foyer de semi-liberté près de la Bastille et me suis retrouvé à encadrer, seul, 15 adolescents en pleine santé dont certains avaient mon âge et beaucoup plus d'expérience de la vie. En guise de bienvenue ils m'ont offert un repas d'enfer, les plats volaient dans la pièce, s'écrasaient sur les murs. Je ne sais pas comment j'ai pu arriver à les coucher, en fait tous travaillaient tôt le lendemain, plein emploi oblige. J'ai eu envie de partir en courant. . . et je suis resté, j'entame ma 38^{ème} année. C'est un métier comme un autre avec ses apprentissages sur le tas, ses formations théoriques et pratiques, 2 ans d'école, rémunérés, une aubaine à l'époque, ses transmissions de techniques et de savoir-faire par les anciens, ses tâtonnements et ses acquisitions de réflexes professionnels. C'est un métier différent aussi parce qu'on intervient sur de l'humain, fragile, complexe, toujours différent et qu'on doit sans cesse se remettre en question, anticiper la meilleure stratégie pour «apprivoiser» un jeune qui ne veut surtout pas avoir à faire à vous et inventer dans l'urgence un projet éducatif qui ait du sens et produise rapidement ses effets. C'est sûrement pour ces raisons et exercer un métier socialement utile au bénéfice des plus fragiles et des plus stigmatisés que j'ai persévéré dans cette voie pas forcément évidente et aussi parce que les réussites y sont nombreuses et quelquefois gratifiantes pour l'égo, on n'est tout de même pas complètement idiot dans le travail social! Après cette première expérience j'ai travaillé au dépôt de la Préfecture de Police, sous-sols du Palais de Justice de Paris dans un service qui a heureusement disparu, le Centre d'accueil et de triage des mineurs de la Seine, où nous rencontrions en cellule tous les mineurs arrêtés sur Paris



et départements périphériques pour faire aux magistrats devant lesquels ils comparaissaient des propositions alternatives à l'incarcération, que le juge adoptait ou pas, bien sûr. Formation de 72 à 74 avec un stage dans un foyer à scolarisation interne à Nogent, cadre difficile mais très formateur. J'ai travaillé 5 ans en province, délégué à la liberté surveillée auprès de juges des enfants au Tribunal du Havre, auprès de mineurs de quartiers très ouvriers mais aussi de secteurs très riches et, expérience pour moi unique, de secteurs ruraux. J'ai été formateur d'éducateurs 4 années, puis directeur d'un foyer en Seine st Denis, d'un service de milieu ouvert à Paris et jusqu'en 2005 du plus grand (et plus ancien, 1945) établissement de la PJJ, la « Ferme de champagne » à Savigny dans l'Essonne, 5 unités éducatives dont un centre de formation professionnelle efficient et le très important centre de mémoire historique de la PJJ « Enfants en justice (19ème et 20ème siècles) ».

Quel était le profil de l'éducateur en 1945 ? Et aujourd'hui ?

Dans les tous premiers mois de la naissance de l'Education surveillée comme direction autonome du Ministère de la Justice, ce sont des surveillants de l'administration pénitentiaire, volontaires, qui se sont transformés en éducateurs. Bien sûr très peu sont restés, il ne suffisait pas de retirer l'uniforme pour changer ses pratiques. Des tentatives ont été faites avec des instituteurs, également sans suite. La grande réussite ça a été de recruter dans le milieu du scoutisme et d'assurer immédiatement une solide formation autour des sciences humaines à cette première génération d'éducateurs qui a su assurer, entre les années 50 et 60, la difficile transition entre les maisons de correction et les petits hébergements éducatifs ouverts en nombre en plein centre des villes au plus près de l'environnement social et familial des jeunes pris en charge. À partir de 68, le recrutement de jeunes militants, politiques et syndicaux, a largement aidé le Ministère de la Justice à se débarrasser de toutes ses très grosses structures, coûteuses, inefficaces, et marquées à jamais du sceau infamant d'anciens « bagnes d'enfants ». Il faut savoir également, parce que ça n'était pas évident, que la Chancellerie s'est largement appuyée sur cette génération d'éducateurs pour imposer, dans les années 70, la mixité à la PJJ, comme dans le reste de la société, le retrait des éducateurs de la PJJ de toutes les prisons et l'abandon (1979) des centres fermés, qui avaient été un échec total. C'est également là que les derniers prêtres et religieuses ont quitté définitivement les établissements qui, rappelons le, étaient des services publics. Imaginons les problèmes que nous aurions maintenant, s'il n'en avait pas été ainsi ! L'arrivée des premières éducatrices dans les équipes masculines, dans le même temps, a grandement contribué à diminuer, puis à éradiquer la violence institutionnelle. J'ai pour ma part été initialement formé à la gestion d'un groupe avec ses leaders, positifs, négatifs, qu'il fallait reconnaître et face à qui il fallait s'imposer, physiquement. J'ai assisté à de véritables cassages de gueule, les « quatre coins », ça s'appelait. Le jeune, retour de fugue, passait dans le bureau du directeur, celui ci et trois « éducateurs » se le renvoyaient à coups de poings, jusqu'à ce qu'il y ait du sang dans toute la pièce, que bien sûr le malheureux devait nettoyer avant de rejoindre, quasiment nu, un mitard glacial et sordide pour de longs jours et nuits, nourri que de pain et d'eau. L'interdiction de la violence, ça a été réellement une révolution dans l'action éducative, et il n'y a pas que les jeunes qui en ont été largement bénéficiaires ! La mixité chez les jeunes placés, ça a permis de diminuer également la violence, de toute nature, des jeunes entre eux, de travailler sur le respect du à l'autre, l'égalité entre sexes etc. Cette dernière décennie la PJJ s'est ouverte au recrutement d'éducateurs issus des quartiers populaires et des immigrations récentes. Professionnellement ça a été un apport, une richesse complémentaire que j'ai pour ma part beaucoup apprécié. Le danger serait, bien sûr, de constituer des équipes éducatives uniquement sur le critère ethnique, aujourd'hui encore la mixité au sens large reste le gage de la qualité et de l'efficacité de l'action éducative en direction des jeunes les plus en difficulté.

Y a-t-il une évolution de la délinquance des mineurs ?

Oui, et non ! Oui, dans le sens qu'on ne vit plus les mêmes choses en 2008 qu'en 1970, par exemple il n'y avait pas de chômage et l'apprentissage, le travail, étaient des médias éducatifs très forts. Non, parce que ce sont toujours les mêmes qu'on retrouve à la PJJ, les enfants des couches populaires les plus précarisées. Je me souviens d'un slogan de mai 68 écrit en lettres énormes sur un mur de l'île St Louis : « 5% d'enfants d'ouvriers à l'Université, 95% à l'Education surveillée ». L'accès aux facultés s'est depuis démocratisé, c'est indéniable, malheureusement ce sont toujours les mêmes que l'on retrouve en placement judiciaire, tout comme en prison ! Plus nombreux parce que les temps sont plus durs, différents, parce que dans les quartiers populaires les immigrés et leurs enfants, français, rappelons le inlassablement, ont remplacé les ouvriers pauvres d'hier, relégués dans des espaces urbains à l'abandon. Les bandes, elles, ont toujours existées. Loubards, de mes premiers pas d'éducateur, aux blousons « Teddy boys » aux choppers, cyclos trafiqués, aux santiags, bottes mexicaines à bouts ferrés et aux redoutables nunchakus. Ils prenaient la suite des blousons noirs aux chaînes de vélos meurtrières. Je me suis occupé de skins, de red skins, il ne fallait pas les confondre, pourtant au niveau de la violence ça se valait, de bandes de zoulous et de tant d'autres. Les viols collectifs ça n'est pas non plus nouveau, malheureusement. La violence, je ne peux réellement pas soutenir qu'elle m'apparaît plus importante qu'avant, ce serait plutôt le contraire mais c'est une perception difficile à faire admettre aux autres. Elle est différente, elle a explosé, tant verbale que physique, notamment à l'égard des personnes dépositaires de l'autorité publique, en gros la police. C'est un problème, mais, sérieusement, est ce que ce sont les jeunes issus des cités en déshérence, issus aussi des immigrations récentes, qui en sont les seuls responsables ? La violence scolaire est judiciarisée depuis 10 ans, pas plus, d'où beaucoup de procédures là où avant on réglait cela, sur le registre éducatif, dans l'enceinte scolaire. Est-ce qu'il y a plus de violence qu'avant dans les cours de récréation de nos écoles ? Franchement je ne le crois pas, le seuil de tolérance de l'opinion publique et de la communauté scolaire est simplement beaucoup plus bas. Par contre maintenant les jeunes ont infiniment moins de repères adultes pour les aider à construire solidement leur identité au sortir de l'adolescence. Un exemple pour finir, le métier d'éducateur justice bénéficiait d'un prestige important en 70. Pour faire court et direct, à 20 ans pour draguer c'était top. C'est loin, très loin d'être le cas aujourd'hui, on est étrange, au mieux, au pire on dérange l'ordre établi, certains nous voient au service des « voyous » et contre l'intérêt de la société tout entière. C'est sans doute le traider qui nous a remplacés dans le cœur des midinettes de ce temps ! Il y a 40 ans quand un jeune volait (brûlait) une voiture, on disait que c'était le jeune qui était important, pas la bagnole, tout le monde était d'accord, les politiques en tête, essayez de soutenir cela aujourd'hui !

Quelle est votre fonction actuelle à l'ACSÉ ?

Je suis mis à disposition de l'Agence pour la Cohésion Sociale et l'Egalité des Chances, l'Acse, par mon administration pour développer les liens entre les deux institutions, pour que les actions mises en place par l'Agence, ou par les associations qu'elle soutient, pour favoriser l'intégration des populations issues de l'immigration ou pour lutter contre les discriminations, profitent, aussi, aux jeunes les plus en difficulté, notamment ceux pris en charge par la PJJ. Aussi pour essayer de faire comprendre que si on veut vraiment aller dans le sens de l'égalité des chances pour tous les citoyens, quelque soient leurs origines, sociales, ethniques, résidentielles, il faut d'abord mettre tout le paquet sur les publics les plus discriminés, les plus fragilisés, le reste suivra. Mais là, honnêtement, c'est pas gagné ! ☐

*Propos recueillis par
Zohra BOUTBIBA*



Directeur de l'AEFTI Saône-et-Loire

Journée départementale pour l'apprentissage et la maîtrise de la langue du pays d'accueil à l'AEFTI SAÔNE-ET-LOIRE

Par Patrick ALLIER

Le 20 Décembre 2007, l'AEFTI 71, à la demande de l'ACSÉ, a organisé à Mâcon, une journée départementale pour l'apprentissage et la maîtrise de la langue du pays d'accueil. Le déroulement de cette action a été organisé autour de trois thèmes. Nous avons débuté avec la présentation du film « Dans l'ombre d'une ville » de Lola Frédérick et Julien Salé, puis une première table ronde s'est tenue autour des enjeux de la maîtrise de la langue et après une pause, une deuxième table ronde a été réunie autour du sujet les leviers possibles comme moteur de l'action. Mais revenons au début de la journée inaugurée par Mr COURTOIS, Sénateur Maire de Mâcon (UMP). Je place ici l'étiquette politique pour les non mâconnais car le discours prononcé, dont je transcris ici certains passages, montre que, sur le sujet, au niveau local du moins, nous pouvons avoir une certaine identité de point de vue. Après les remerciements d'usage envers les organisateurs, les participants et une salutation appuyée à Kamel Jendoubi, le Directeur de la Fédération des AEFTI, nous avons pu entendre :

« Mieux que quiconque, vous savez qu'en ne parlant pas français, la personne reste dépendante et c'est, notamment pour les immigrés, le facteur principal d'exclusion de la vie sociale et professionnelle, entraînant le risque d'une désocialisation ou d'un repli sur sa communauté d'origine. »

Dans ce cadre, les missions de l'AEFTI sont fondamentales, qu'il s'agisse de lutter contre l'illettrisme et l'analphabétisme ou de promouvoir le droit à la formation et à la qualification pour tous.

Des choses aussi simples que comprendre les horaires de train, indiquer la nature d'un problème de santé, compléter un formulaire... deviennent vite pour les individus des barrières infranchissables, des obstacles lourds, pour vivre dans un pays où l'on ne maîtrise pas la langue.

Parler cette langue, c'est posséder les moyens d'accès à l'autonomie, à l'épanouissement personnel, familial, culturel et professionnel. C'est avoir la capacité d'être un citoyen actif, éclairé et acteur de sa propre vie. Il s'agit d'un droit fondamental et je souhaite vous dédier, en ces instants, un extrait de la Déclaration de Philadelphie, adoptée par l'Organisation Internationale du travail, en 1944 : « Tous les êtres humains, quels que soient leur race, leur croyance ou leur sexe, ont le droit de poursuivre leur progrès matériel et leur développement spirituel dans la liberté et la dignité, dans la sécurité économique et avec des chances égales ».

Cette convention, comme beaucoup d'autres textes, vient consacrer la place essentielle que l'on doit accorder à l'instruction et à l'apprentissage de la langue. Moyen d'épanouissement, outil de l'égalité entre tous, levier du vivre ensemble, vecteur de communication entre les hommes, une langue devient vite un trésor commun.

Pour conclure, permettez-moi de vous dédier une citation d'Herbert SPENCER, tirée de la Statique Sociale :

« Nul ne peut être tout à fait libre tant que tous ne le sont pas ; nul ne peut être tout à fait heureux tant que tous ne le sont pas ».

Ces paroles résonnant encore à nos oreilles nous avons lancé la projection du film Dans l'ombre d'une ville. Ce film retrace le parcours de Tounsia, Catoumata, Sadia et Baya qui vivent dans le quartier de la Goutte d'or dans le XVIII^e arrondissement de Paris. Comme bon nombre de personnes immigrées, elles sont analphabètes. Double victimes, de l'inégalité des sexes face au droit à l'apprentissage et du sous développement de leur pays d'origine, elles n'ont pas pu être scolarisées. L'immigration les a fait passer d'un monde à l'autre, les projetant dans une ville à la modernité désarmante. Débarquer à Paris pour elles, c'était se perdre dans un dédale de signes et d'écritures où elles seraient condamnées à la dépendance et à l'isolement. Que nous racontent-elles ? La violence de ce passage d'un monde à l'autre, la honte de ne pas savoir lire et écrire en France, la difficulté de s'exprimer, l'angoisse de toute rencontre, mais aussi le récit d'une résistance, de destins qui se forment pas à pas pour sortir de l'ombre à travers l'alphabétisation, cet apprentissage, qui devient un combat pour la reconnaissance de leurs droits et leur émancipation.

À la suite de cette projection, le sujet de cette première table ronde étant bien posé, Guy DIDIER, l'animateur de cette journée a donné la parole à Kamel JENDOUBI et à Sophie ETIENNE pour la Fédération des AEFTI. Tout en s'appuyant sur le film que nous venions de voir, ils ont pu, chacun avec sa responsabilité, présenter les AEFTI, parler de leur engagement depuis plus de 30 ans dans la formation linguistique et placer le débat dans le contexte actuel. D'un côté le public CAI pour lequel droit et devoir se conjuguent au présent « je te donne le devoir de te former, je te forme, je t'évalue (DILE), si tu réussis tu restes en France, si tu échoues



tu retournes dans ton pays » ; la compétence linguistique devient, comme le dit Sophie ETIENNE, « la charnière des débats sur l'immigration » car les politiques actuelles font peser sur la formation, le poids d'autres enjeux.

En remplacement de Mohsen DRIDI et de Jean BELLANGER, retenus à Paris, Kamel JENDOUBI a aussi présenté l'association pour le droit à la langue. Cette association qui lutte pour que la langue cesse d'être un instrument de discrimination, comprend dans ses membres, un ensemble d'associations ou d'organismes aussi différents que ACORT, Accueil Laghouat, AEFTI, CGT, CIMADE, CNAFAL, FCPE, FO, FSU, FTCT, LDH, UNAF, UNSA. Elle rappelle que si dans sa charte sociale européenne, les membres du Conseil de l'Europe s'engagent à « favoriser et faciliter l'enseignement de la langue nationale du pays d'accueil » pour les travailleurs migrants et leur famille, la mise en place de ce principe est bien loin d'être une réalité dans de nombreux pays, et que en France, malgré quelques récentes évolutions, l'accès à la langue reste une réelle difficulté pour une partie importante des étrangers. En terme de leviers possibles comme moteur de l'action, le cadre législatif en est un et l'association a, le 18 mai 2006, déposé sur le bureau du Sénat, une proposition de loi pour le droit à la langue du pays d'accueil.

Puis un représentant de l'association le Pont, qui représentait la FNARS, a attiré notre attention sur le fait que l'absence de formation linguistique chez les personnes les plus en difficulté, était un facteur supplémentaire d'exclusion.

Catherine HUGONET, la Déléguée Régionale du droit des femmes s'est bien sûr elle aussi appuyée sur le film projeté en introduction pour mettre en évidence le double choc que représente l'immigration pour ces femmes : Par le passage d'une langue à l'autre d'abord avec en plus un passage de l'oralité à l'écrit, support de communication très valorisé en France, par le passage d'une culture à l'autre, ensuite, avec pour la majorité de ces femmes la croissance du désir de se libérer d'une partie de l'oppression masculine, de s'épanouir au travers de contacts avec l'autre, de penser par elle-même.

L'intervenant suivant Pierre TERRIER, Conseiller Régional, fit naître dans la salle un débat autour de l'évolution de la migration au travers de la vie des quartiers dits sensibles ou prioritaires de la ville de Mâcon et de l'évolution des représentations mentales que cela entraîne ou n'entraîne pas.

Un débat assez vif a suivi permettant de voir une fois de plus que les divergences ne passent pas forcément par un clivage gauche droite.

Patrick GAUDILLAT, chargé de s'occuper des gens du voyage à l'association Le Pont, nous a emmenés sur un autre terrain. Il a d'abord présenté les populations types de gens du voyage en Saône et Loire (Manouche Rom) et les problématiques spécifiques liées au mode de vie : stationnement des caravanes, activités professionnelles, fonctionnement familial, culture et tradition. Puis il a essayé de nous faire un peu comprendre ces différentes populations les tziganes notamment qui restent encore dans une attitude traditionnelle, sans recherche, ni affirmation de leur identité.

Ils se situent par rapport à l'ethnie (manouche, gitans, yéniches, sintis, rom) et les tziganes n'existent que pour les Gadgés (non-tzigane). L'invisibilité constitue pour eux un « mode d'insertion » privilégié. Le poids des stéréotypes venant renforcer leurs stratégies d'occultation de l'identité en se présentant au Gadgés conformément à l'image que ceux-ci s'en font. Parlant de l'instruction publique, très « ouverte aux voyageurs dans notre département », il explique que scolariser les enfants n'est pas considéré par les gens du voyage comme un acte éducatif. La réussite scolaire n'a rien de prestigieux et les difficultés de scolarité ne sont pas considérées comme des échecs. Le langage pour eux est un enjeu de la maîtrise du système sociétal, c'est un levier pour une meilleure compréhension du fonctionnement de la société sédentaire, ce qui est extrêmement important dans le domaine économique par exemple (commerce).

Pour le code de l'écriture, on ne l'intègre qu'en partie chez les gens du voyage, car il faut assurer le relationnel minimum tout en préservant une sorte « d'intégrité culturelle ».

En complément de cette éducation ou en « porte d'entrée » on prône une éducation non formelle, qui bien sûr n'est validée ni par un diplôme ou un niveau d'étude. Même la VAE (validation des acquis de l'expérience) n'est pas opérationnelle pour les gens du voyage.

Les enjeux sont politiques avec les lois sur la sécurité intérieure, mais ils sont aussi économiques localement et formatifs pour les jeunes adultes (métiers, permis de conduire, Internet) pour une évolution du milieu.

Dans un dernier point, Patrick GAUDILLAT a parlé des leviers à faire jouer pour une meilleure intégration. Il a parlé de l'accueil et de l'acceptation du mode de vie, de la culture, mais aussi d'une scolarisation plus régulière, d'un accès meilleur à la formation.

Il a fini sur une interrogation : Comment faire le lien physique entre deux sociétés, deux « mondes » pour les aider à se comprendre et accepter une autre façon d'être ?

Après ces échanges très forts, la pause était la bienvenue, un buffet dressé au fond de la salle permit à tous de se restaurer tout en continuant d'échanger en favorisant des rencontres toujours très riches car permettant à certaines personnes qui n'osent pas s'exprimer dans une salle, de le faire, là en face à face ou en petit groupe.

L'après-midi a été consacrée à réfléchir sur les leviers possibles comme moteurs de l'action.

Un premier temps a été consacré aux apprentissages linguistiques professionnels.

Mariella DE FERRARI, chargée de mission au CLP nous a apporté un éclairage technique sur les différences entre le FLP (Français Langue professionnelle) et le FOS (français sur objectifs Spécifiques). Puis elle nous a emmenés sur les chemins de la pédagogie au travers de deux outils créés par le CLP permettant de mieux mettre en œuvre la formation linguistique en entreprise. Rappelons que c'est seulement en Mai 2004 que la formation linguistique a été reconnue comme faisant partie de la formation professionnelle. Mais les entreprises sont-elles prêtes à jouer le jeu, à former le personnel déjà en place et à embaucher des personnes qu'il faudra former ?



Mr Bertrand GAUVIN responsable du MEDEF pour la région Bourgogne, nous a apporté un début de réponse sur la volonté du MEDEF de pousser les entreprises petites ou grandes à investir dans la formation en se servant de l'accord sur le DIF (Droit individuel à la formation) signé par tous les partenaires sociaux.

Le débat a permis de montrer que s'il y avait une volonté importante d'investir dans la formation pour que les entreprises restent compétitives, l'écart entre la volonté et la réalité est important. Quelques chiffres tirés du rapport sur la formation professionnelle réalisé par une mission présidée par le sénateur de Haute-Savoie Jean Claude CARCE en Juillet 2007, le montrent. La formation, qui en profite ?

Au travers de deux statistiques (tableaux ci dessous) nous voyons bien que la formation va en priorité aux cadres des grandes entreprises et que l'ouvrier qualifié d'une TPE n'a que très peu de chance d'être formé pendant sa période d'activité. Quant aux personnes travaillant dans les entreprises et ne possédant pas de qualification, pour elles, il n'y a pas ou peu de formation et, elles ne sont même pas prises en compte dans les statistiques apparaissant marginales alors qu'elles sont nombreuses dans la réalité. A quand la formation linguistique dans les entreprises ? Mais n'est ce pas à nous les O.F, de convaincre les syndicats de salariés et les organisations patronales ?

Mais le débat fait aussi apparaître que l'on ne peut rendre les entreprises responsables de tout, redonnons la parole à Sophie ETIENNE « la reproduction telle que la décrivaient BOURDIEU et PASSERON est encore à l'ordre du jour. Ainsi, les enfants de familles maîtrisant un niveau de langue suffisant disposent d'un capital linguistique et culturel leur permettant de s'adapter aux exigences scolaires et de réussir plus facilement leurs études. Si les parents n'ont pas accès à une formation suffisante dans le cadre de dispositifs adaptés à tous les statuts, les enfants en subissent souvent les conséquences. L'échec scolaire d'un enfant renvoie le parent à un échec personnel ».

Et pour continuer le débat sur la formation initiale, levier elle aussi sur lequel on peut agir, Brigitte REYNAUD, institutrice à l'école élémentaire Anne FRANCK de Chalon/Saône est venue nous parler des difficultés rencontrées par le personnel de l'Education Nationale dans les écoles de la République, installées dans ces quartiers dit difficiles ou en milieu rural.

Si dans les écoles maternelles et primaires, les pédagogues rencontrent encore peu de conduites inciviles, les dif-

ficultés sont bien réelles, notamment lorsqu'une institutrice de première année de maternelle se retrouve en Septembre avec dans une classe 100 % d'élèves turcs ou maghrébins et ce, sans formation FLE ou bien lorsque, institutrices détachées pour renforcer, en primaire, les apprentissages linguistiques, elles doivent parcourir 50 km entre chaque école, passant dans nos régions rurales plus de temps en déplacement qu'en face à face pédagogique ! Il y a là, un effort à faire en terme de formation des enseignants et de réflexion sur l'égalité de traitement des enfants dû par la République sur tout le territoire.

En fin de journée, Mr TESTOT Directeur Régional de l'ANAEM a pris la parole pour expliquer le rôle de son agence en faveur des personnes signataires du Contrat d'Accueil et d'Intégration. Si l'idée de départ de lier le droit et le devoir pouvait avoir un sens, on voit bien que dans une région rurale comme la Bourgogne, elle est difficile à mettre en place, car des migrants signataires du CAI se trouvent dans des parties du territoire dont l'habitat très dispersé ne permet pas la création d'un lieu d'apprentissage de proximité. Comme par ailleurs, ces villages ne sont pas desservis par des transports publics, les conditions pour réaliser cet apprentissage, en n'étant pas rémunéré, ne sont pas réunies. Le droit s'appliquant, au bout de 2 ans, le DILF vient sanctionner l'apprentissage, réalisé ou pas, en rappelant que la délivrance d'une carte de séjour de 10 ans est liée à la réussite de cet examen.

Puis vint le moment de se séparer. Après avoir remercié tous les intervenants et le public pour la qualité des débats, remercié le personnel de l'AEFTI 71 pour son engagement dans la réussite de cette journée départementale pour l'apprentissage et la maîtrise de la langue du pays d'accueil, en remplacement de Mr M'RAD Directeur Régional de l'ACSE, retenu à Paris par sa direction nationale, je conclusais en rappelant que les migrants de toutes nationalités, par leur travail, avaient aidé les indigènes de ce pays nommé FRANCE à se développer et qu'il s'agissait par la formation linguistique pour tous, d'accorder aux migrants la possibilité d'une intégration réussie et d'accéder à l'espace démocratique commun.

Kamel JENDOUBI, le directeur de la Fédération des AEFTI, le disait dans un article de notre revue « Savoirs et formation », en réponse à ceux qui craignaient que la France et l'Europe de la diversité ne deviennent une tour de Babel où les différences engendreraient discorde et désordre, nous clamons en paraphrasant un prix Nobel Européen Albert Camus : imaginons une Babel heureuse. ☐

Niveau de formation	CAP/BEP	BAC	Enseignement Supérieur
% de départ en formation	22 %	33,7 %	44,3 %

Taille des entreprises	TPE	PME	Moyenne ensemble des entreprises
% de départ en formation	12 %	22 %	40 %



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

Algérie :

Les violences faites aux femmes.

Par Evelyne JOSSE

La violence faites aux femmes, définition⁽¹⁾

On entend par violence faite aux femmes « tout acte de violence contre le sexe féminin et causant ou pouvant causer un préjudice ou des souffrances physiques, sexuelles ou psychologiques, y compris la menace de tels actes, la contrainte ou la privation arbitraire de liberté, que ce soit dans la vie publique ou la vie privée » (Assemblée Générale des Nations Unies, 1993)

Quelques chiffres

Les données disponibles sur les violences faites aux femmes émanent de la police et des instances juridiques, des services médicaux, des organisations non gouvernementales (Droits de l'Homme, organismes humanitaires, juridiques, etc.), des associations internationales, nationales et locales (associations contre la violence, associations de femmes, des Droits de l'enfant, etc.), d'enquêtes et d'études diverses. Les données recensées par ces différentes sources sont cependant souvent incomplètes et ne révèlent que la partie émergée de l'iceberg.

La qualité, la fiabilité des données concernant la violence, l'existence même de celles-ci, varient considérablement d'un pays à l'autre. L'absence de consensus sur les définitions des différentes formes de violence et la disparité des modes de collecte des données rendent ardues les comparaisons entre Etats, voire même entre régions d'un même pays. En outre, les données recueillies par les différentes sources sont rarement centralisées, ce qui empêche d'établir un lien entre elles (par exemple, comparer les données médicales et celles recueillies par les forces de l'ordre ou la justice).

Les chiffres : toutes violences confondues

☀ La violence contre les femmes est un phénomène universel. Elle est l'infraction aux droits de l'Homme la plus répandue dans le monde.

(1) Pour de plus amples informations sur les violences faites aux femmes, nous convions le lecteur à consulter les articles du même auteur : « Les violences sexuelles. Définitions d'un concept multiforme », « Accueillir et soutenir les victimes de violences sexuelles. Approche orientée vers la solution », « Déceler les violences sexuelles faites aux femmes », « Les violences sexuelles entre détenus de sexe masculin : un révélateur de la subordination de la femme dans la société » disponibles sur le site www.resilience-psy.com.

☀ Selon une étude menée conjointement par la Banque Mondiale et l'OMS, 20% des femmes ont subi des violences (OMS, 2002).

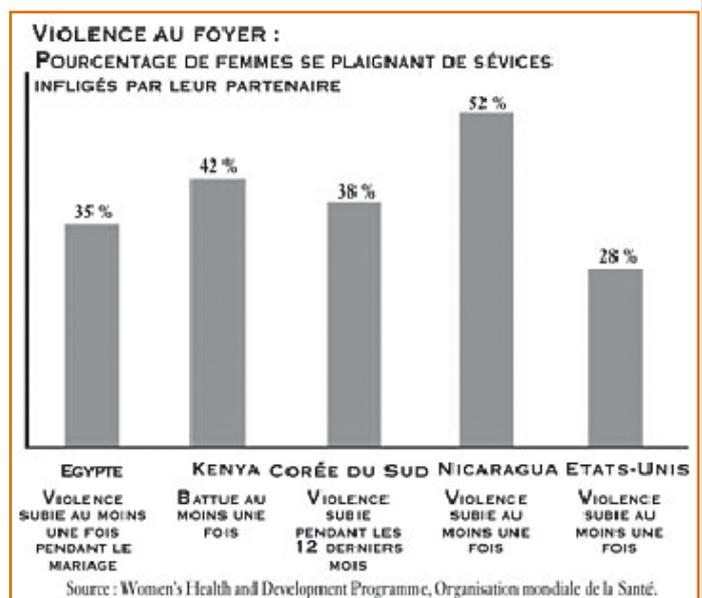
Les chiffres : les violences sexuelles

Le pourcentage de femmes agressées sexuellement (y compris tentative d'agression) varie de 15,3% (Canada) à 25% (Zimbabwe) (Nicaragua : 21,7%, Angleterre : 23,0%) (OMS, 2002).

Les chiffres : les violences exercées par le partenaire intime

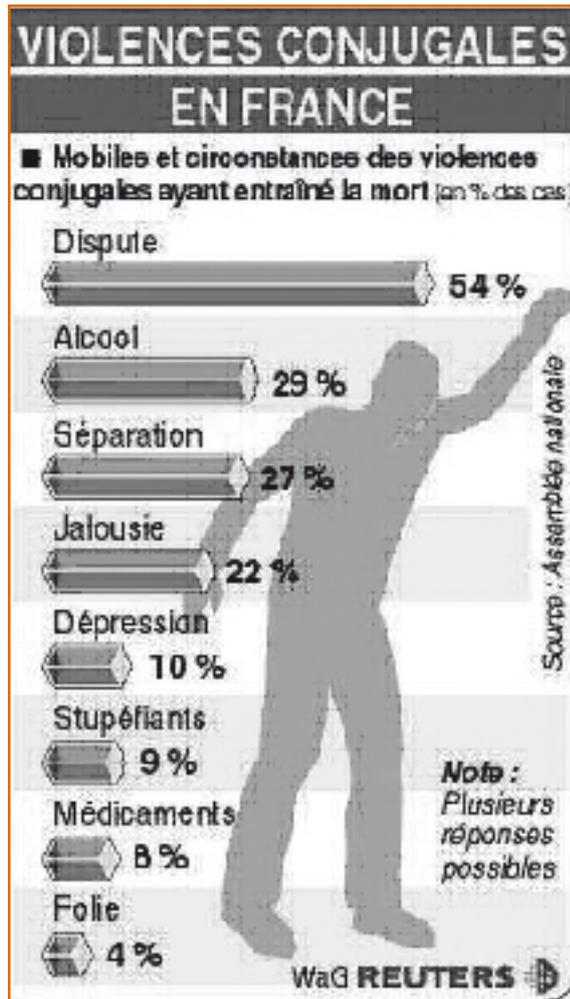
☀ De 10% (Paraguay, Philippines) à 34,4% (Égypte) (USA: 22,1%, Canada : 29%) des femmes seraient victimes d'agressions physiques de la part de leur partenaire intime (OMS, 2002).

☀ D'après Statistique Canada, 21% des femmes subissent des violences de la part de leur conjoint. 40% d'entre elles déclarent que leur partenaire a commis les premières agressions au cours de la grossesse.



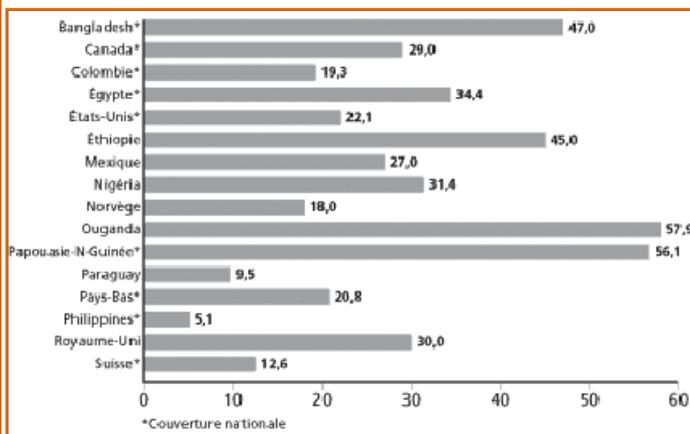
Source : http://www.fhi.org/fr/RH/Pubs/Network/v18_4/NW184ch4.htm

En France, 1 femme meurt tous les 4 jours des suites de violences conjugales.



<http://www.jakouiller.com/share/violences%20conjugales%20france.jpg>

Les chiffres : la violence perpétrée par un proche
(Séviesses sexuelles et viols non compris), OMS sur la violence à l'égard des femmes (1984-1998)



<http://www.unicef.org/french/sowc00/fig4.gif>

Les chiffres : en Algérie

- Le nombre de cas de violence à l'égard des femmes est en augmentation (El Watan)
- Dans 64,9 %, le lieu des agressions est le domicile familial (mari, frère, enfant) (INSP, 2005)

- 50% des victimes de violence sont mariées.
- 50 % des cas dénoncés par les femmes mariées ou ayant été mariées se rapportent à des agressions commises par l'époux ou l'ex-époux.
- Les femmes exerçant un travail à l'extérieur du domicile sont plus fréquemment victimes de violence que leur pairs sans emploi.

L'identité de l'agresseur

- Le partenaire intime (mari, concubin, fiancé, ex-mari, ex-fiancé, ex-partenaire, fiancé potentiel refusé par la victime et/ou sa famille)
- Un membre de la famille (fratrie, ascendant, descendant, belle-famille, etc.)
- Une personne ayant une autorité morale, réelle ou supposée (tuteur, patron, enseignant, autorité administrative ou religieuse, etc.)
- Un voisin, Une connaissance
- Un inconnu

En Algérie, identité des agresseurs

Les célibataires : l'agresseur est une connaissance (38,4%), un membre de la famille (36% : ascendant, descendant, fratrie), un inconnu (19,3%).

Les femmes mariées : les agressions sont commises par le mari (67,3%), une connaissance (15%), un parent (11% : ascendant, descendant, fratrie, belle-famille).

Les veuves et les divorcées : l'agresseur est une connaissance (34,9%), un membre de la famille (30,5%), l'ex-mari (19,9%). Pour les divorcées, l'ex-mari est responsable de 31,8% des violences.

Les contextes où s'exercent les violences contre les femmes

- Le foyer
- Les lieux publics (grands centres urbains, hall d'immeuble, etc.)/lieux isolés
- Les lieux de travail
- Les établissements scolaires
- Le milieu médical (mutilations génitales, examen gynécologique imposé, avortement forcé, foeticide)
- Les conflits armés/les états de crise politique
- Les lieux de détention

Les types de violences envers les femmes

- La violence physique
 - La violence sexuelle
 - La violence sexospécifique
 - La violence psychologique
- Généralement, différentes formes de violences coexistent !

La violence physique

On entend par violence physique tout acte qui entraîne des dommages corporels ou risque d'en entraîner.

Exemples de violences physiques

- ❖ Bousculer ❖ Secouer ❖ Tordre les membres
- ❖ Frapper ❖ Battre ❖ Entailler la peau
- ❖ Mordre ❖ Tirer ou arracher les cheveux
- ❖ Brûler avec une cigarette, un fer à repasser, un produit corrosif ❖ Etrangler
- ❖ Attacher, ligoter ❖ Faire ingérer des produits toxiques ❖ Expulser du domicile (en particulier, la nuit)
- ❖ Séquestrer ❖ Ne pas porter secours en cas de danger ❖ Etc.

Dans de nombreuses cultures, les intervenants potentiels, voire les victimes elles-mêmes, banalisent les violences qui ne laissent pas de lésions importantes et visibles (fractures, plaies ouvertes, ecchymoses importants) telles que gifles, bousculades, etc.

Les armes utilisées

- ❖ **Les armes « naturelles »** : les pieds, les poings, les mains, la tête, les dents
- ❖ **Les armes « artificielles »** : le bâton, un tuyau, un fouet, une corde, une cigarette, un fer à repasser, un objet ménager, une arme à feu, une arme blanche, un objet contondant, des produits corrosifs ou toxiques, le feu, etc.

Les violences sexuelles⁽²⁾

On entend par violence sexuelle « tout acte sexuel, tentative pour obtenir un acte sexuel, commentaire ou avances de nature sexuelle, ou actes visant à un trafic ou autrement dirigés contre la sexualité d'une personne utilisant la coercition, commis par une personne indépendamment de sa relation avec la victime, dans tout contexte, y compris, mais s'en s'y limiter, le foyer et le travail » (OMS, 2002)

Exemples de violences sexuelles

- ❖ Viols, tentatives de viol ❖ Relations forcées avec un tiers (y compris imposées par l'époux)
- ❖ Inceste, abus sexuels ❖ Initiations sexuelles imposées ❖ Grossesses précoces, grossesses forcées, avortements forcés ❖ Exploitation sexuelle, prostitution forcée, traite des êtres humains, esclavage sexuel, vente d'enfant ❖ Avances sexuelles importunes, harcèlement sexuel ❖ Outrages à la pudeur (exhibitionnisme, voyeurisme) ❖ Propos obscènes
- ❖ Examens gynécologiques forcés (s'assurer de la virginité)

Les violences sexospécifiques

La distinction entre sexe et genre a émergé à la fin des années '60 dans la mouvance féministe anglo-saxonne.

(2) Pour de plus amples informations sur les violences sexuelles et sexospécifiques, nous convions le lecteur à consulter les articles du même auteur : « Les violences sexuelles. Définitions d'un concept multiforme », « Accueillir et soutenir les victimes de violences sexuelles. Approche orientée vers la solution », « Déceler les violences sexuelles faites aux femmes », « Les violences sexospécifiques à l'égard des enfants », « Causes et facteurs de risque des violences sexospécifiques et sexuelles exercées contre les enfants », « Déceler les violences sexuelles faites aux enfants », « Comment déceler des violences sexuelles faites à un enfant ? », « Les violences sexospécifiques et sexuelles à l'égard des hommes » disponibles sur le site www.resilience-psy.com.

En anglais, le mot « sex » définit strictement le caractère biologique de la sexuation tandis que « gender » renvoie à sa dimension sociale. Bien qu'en français le terme « sexe » convienne à désigner ces deux notions, l'usage du mot « genre » s'est peu à peu imposé au sein des organisations luttant contre la violence et l'inégalité des sexes.

Le terme « genre » fait référence à un principe d'organisation sociale. Il renvoie aux spécificités des individus dans leur communauté et dans leur culture en fonction de leur sexe. Chaque société établit des règles spécifiques pour ses membres, enfants et adultes, selon qu'ils sont de sexe féminin ou de sexe masculin. Ces règles, implicites et explicites, déterminent les rôles, les statuts, les responsabilités, les obligations, les activités, les pratiques, les modes relationnels entre hommes et femmes, les attitudes et les comportements acceptables et appropriés pour chacun, dans chaque situation, en fonction de son sexe.

Partout dans le monde, ces représentations et pratiques concernant les identités et les rôles assignés à chacun des deux sexes induisent une asymétrie de pouvoir entre les genres. En effet, ces stéréotypes attribuent aux hommes la position dominante tant collectivement qu'individuellement, tant dans le domaine privé que public (économique, politique, culturel, social et sexuel).

On entend par violence sexospécifique (ou violence basée sur le genre, gender-based violence, GBV, violence sexospécifique, violence sexiste), tout acte perpétré contre la volonté d'une personne et résultant de sa spécificité biologique ou de son statut tant dans le domaine privé que public (économique, politique, culturel, social, familial et sexuel) en tant qu'être sexué. Elle se manifeste par le fait de croyances, de traditions, de comportements ou d'attitudes dommageables envers les individus en fonction de leur sexe biologique (définition de l'auteur).

Exemples de violences sexospécifiques

Dans l'enfance

- ❖ Fœticide (avortement des fœtus de sexe féminin), fémicides (homicide des enfants de sexe féminin)
- ❖ Mutilations génitales ❖ Mariage précoce
- ❖ Alimentation différenciée selon le sexe de l'enfant en défaveur des filles ❖ Charge démesurée de travail ménager confiée aux filles très jeunes ❖ Accès restreint à l'instruction et aux soins de santé limité pour les filles

Au cours de l'adolescence et de la vie adulte

- ❖ Crimes d'honneur (viol « punitif », attaque à l'acide/au feu, mariage avec le violeur, meurtre) ❖ Mauvais traitements et meurtre liés à la dot ❖ Concubinage forcé (deuxième épouse imposée) ❖ Lévirat (mariage avec le frère du défunt mari) ❖ Sororat (mariage de l'homme veuf avec la sœur célibataire de sa défunte épouse) ❖ Répudiation
- ❖ Interdiction de circuler librement, discrimination au niveau de l'accès à la santé (dans certains pays, les femmes ne peuvent se faire soigner sans l'autorisation de leur époux ou d'un autre membre masculin de la famille), au travail, au soutien familial, interdiction de devenir propriétaire, d'ouvrir un compte bancaire, de faire du commerce, de conduire un véhicule, etc. (la femme est considérée comme « mineure ») ❖ Inégalités vis-à-vis de l'héritage en défaveur des filles et des femmes
- ❖ Enfants séparés de la mère et confiés à la belle famille
- ❖ Dépossession de documents personnels (carnet de famille, carte d'identité, passeport, carte bancaire, etc.) ❖ Etc.



Les violences psychologiques

On entend par violence psychologique le fait de ne pas veiller à offrir un environnement convenable et positif, et de commettre des actes qui nuisent à la santé mentale et affective d'un individu.

Exemples de violences psychologiques

- ❖ Dévalorisations ❖ Dénigrement ❖ Humiliations
- ❖ Intimidations ❖ Brimades ❖ Injures
- ❖ Menaces ❖ Discrimination ❖ Rejet
- ❖ Isolement (« ignorer »/bouder, priver de contacts, séquestrer, enfermer)
- ❖ Provocation (regarder/parler d'autres femmes, comparer son épouse à d'autres femmes)
- ❖ Surveillance étroite ❖ Limitation des mouvements ❖ Limitation de l'accès à l'aide (médicale, par exemple) et/ou à l'information
- ❖ Exclusion d'événements signifiants (par exemple, interdiction d'assister au mariage d'un membre de la famille) ❖ Négligence, privation (par exemple, de nourriture, de loisirs) ou défaut de soins ❖ Chantage (affectif, sexuel, économique) ❖ Exigences excessives (par exemple, par rapport aux tâches ménagères)
- ❖ Interdictions exagérées (par exemple, en ce qui concerne les déplacements hors du foyer)
- ❖ Pressions pour que l'épouse interrompe le travail qu'elle exerce à l'extérieur du foyer
- ❖ Autres formes non physiques de traitements hostiles

Les violences psychologiques sont difficilement objectivables pour un intervenant extérieur. Elles sont aussi plus difficiles à discerner et à repérer par la victime elle-même.

La honte, la culpabilité et la mésestime de soi ressenties par la victime découlant de la violence psychologique favorisent le « phénomène d'emprise ».

Facteurs favorisant l'émergence de la violence à l'égard des femmes

« Aucun facteur n'explique à lui seul pourquoi certaines personnes sont violentes envers d'autres ou pourquoi la violence est plus courante dans certaines communautés que dans d'autres. La violence résulte de l'interaction complexe de facteurs individuels, relationnels, sociaux, culturels et environnementaux » (OMS, 2002, Rapport mondial sur la violence et la santé).

Le « modèle écologique » considère que la violence est le produit d'influences exercées sur le comportement d'un individu par divers facteurs individuels et contextuels.

Facteurs rendant la femme plus vulnérable aux violences de la part des hommes

☀ L'âge. Les femmes jeunes sont plus à risque que leurs aînées d'être sexuellement agressées ; les femmes mariées entre 25 et 45 ans ont davantage de risque d'être violentées par leur partenaire intime.

☀ Avoir été témoin ou victime de violences dans l'enfance (violence domestique, traumatisme lié à la guerre, etc.)

☀ Consommer de l'alcool, de la drogue ou des médicaments psychotropes. L'imprégnation alcoolique ou toxicomaniaque rend la femme moins apte à reconnaître les signes de danger et à se défendre. De plus, les débits de boisson sont des endroits propices aux rencontres avec un agresseur.

☀ Etre autonome ou rechercher l'autonomie (éducation, formation professionnelle, travail à l'extérieur au foyer, etc.). Les femmes plus instruites sont exposées à un plus grand risque de violence et notamment de violence sexuelle de la part de leur partenaire intime. Parce qu'elles deviennent plus autonomes, elles résistent davantage aux normes patriarcales. Pour reprendre le contrôle, certains hommes recourent alors à la violence.

☀ La pauvreté. Parfois, les femmes n'ont d'autres possibilités que d'exercer des métiers où le risque de violences est élevé (par exemple, industrie du sexe, emplois précaires constamment menacés, etc.).

☀ Etre mariée (la forme de violence la plus répandue est la violence conjugale)

☀ Etre divorcée ou veuve. Dans les sociétés traditionnelles, les veuves et les divorcées subissent plus de violence que les femmes célibataires du même âge (elles ne sont plus protégées par un homme ; leur statut peu socialement enviable, ce qui les expose davantage au mépris des hommes de leur communauté, etc.)

☀ Etc.

Facteurs favorisant le risque de violence de la part des hommes envers les femmes

☀ Consommer de l'alcool/des drogues (facteurs désinhibants qui favorisent les passages à l'acte violent et notamment les agressions sexuelles)

☀ L'absence d'emploi

☀ Les facteurs psychologiques : stress, dépression, attribution de la responsabilité aux autres, fantasmes coercitifs, hostilité envers les femmes, impulsivité, tendances antisociales, machisme, manque d'estime de soi, besoin de contrôle, etc.

☀ Etc.

La violence est rentable pour l'agresseur : quand il y recourt, il atteint son objectif, ce qui provoque un renforcement de son comportement !

Facteurs relatifs aux pairs et à la famille favorisant le risque de violence de la part des hommes à l'égard des femmes

☀ L'appartenance à une bande/à un gang. Il existe un lien entre un comportement agressif chez les jeunes gens, l'appartenance à un gang ou à une bande et le fait d'avoir des pairs délinquants. Par exemple, certaines agressions (notamment, les viols collectifs) sont considérés comme légitimes par les agresseurs, ceux-ci considérant que leurs actions découragent ou punissent des comportements jugés « immoraux » ou « asociaux » chez les femmes (par exemple, tenue vestimentaire jugée indécente, adultère).

☀ Un milieu d'éducation violent

☀ La notion d'honneur familial et mythe de la pureté sexuelle

☀ Etc.



Les facteurs sociétaux favorisant les violences de la part des hommes à l'égard des femmes

☀ La pauvreté/la paupérisation. Le lien entre pauvreté et violence (notamment, sexuelle) s'établit par le biais d'une forme de crise de l'identité masculine. Chaque société a ses modèles et idéaux « positifs » de masculinité et de virilité où la consommation matérielle occupe souvent une place non négligeable. Lorsqu'un homme ne répond pas aux attentes en matière de « réussite » masculine, ses idéaux se brisent et se pervertissent. L'agression des femmes et les conquêtes sexuelles sont alors normalisées, les hommes retournant leur agressivité contre les femmes qu'ils ne peuvent plus dominer selon le mode patriarcal traditionnel ou faire vivre sur le plan économique.

☀ La promiscuité
 ☀ Le milieu social. La probabilité de violence envers les femmes (notamment, sexuelle) est d'autant plus grande que les croyances communautaires légitiment la notion de supériorité masculine (et par exemple, l'idée que l'homme peut exiger des relations sexuelles) et est tolérante à l'égard des agressions commises sur les femmes (impunité ou sanctions légères des agresseurs). La violence sert de moyen pour maintenir et renforcer la subordination des femmes.

☀ Les lois et les politiques. Les lois et les politiques nationales influent sur la prévalence des violences à l'égard des femmes. La fréquence des violences dépend notamment des moyens policiers chargés du problème, de l'existence de services d'aide aux victimes et de services médico-légaux, de l'inscription d'une définition juridique des diverses violences commises à l'égard des femmes dans les lois nationales⁽³⁾ ainsi que de la sévérité des sanctions à l'égard des contrevenants. Dans nombre de pays, les poursuites judiciaires et les condamnations prononcées contre les agresseurs de femmes et d'enfants sont rares par rapport au nombre d'agressions perpétrées.

☀ Les normes sociales. Dans une large mesure, les violences envers les femmes trouvent leur origine dans des idéologies relatives à la suprématie des hommes, à savoir :

⊕ Les représentations mentales traditionnelles des femmes : dans de nombreuses sociétés, il est considéré que la femme est la possession de l'homme. Ce type de croyances ne laisse aux femmes que très peu de possibilités de s'opposer aux avances sexuelles, de se rebeller, d'exposer leurs idées, etc. Femmes et hommes, considèrent que le mariage oblige les femmes à être disponibles et au service de l'homme (y compris sexuellement) pratiquement sans limite.

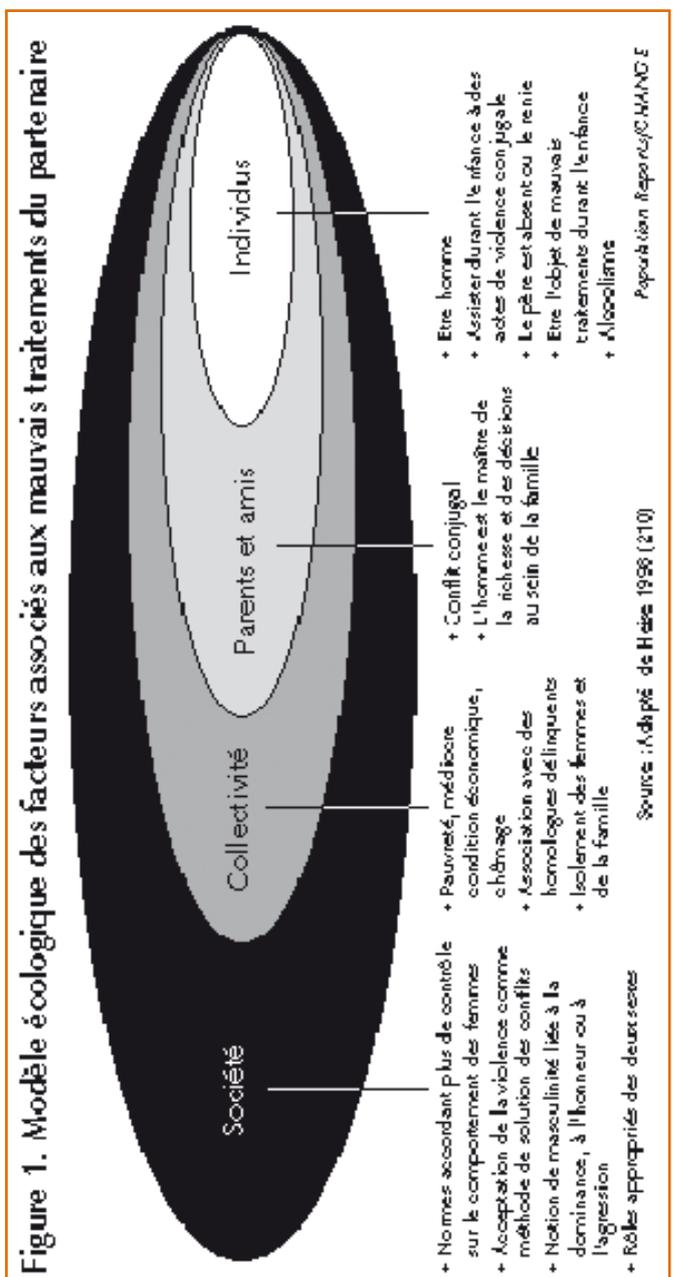
⊕ Le haut degré d'acceptabilité de la société par rapport aux violences faites aux femmes : les normes sociétales qui autorisent la violence sont fortement associées à la prévalence des violences à l'égard des femmes. Les signes de cette tolérance se manifestent publiquement par l'acceptation des mariages forcés, des mariages précoces, la pratique des mutilations génitales, la tolérance vis-à-vis de la violence domestique, etc.

⊕ La polarisation des rôles de genre : l'inégalité sociale entre les hommes et les femmes est fréquente dans de nombreux pays.

L'homme est généralement dans une situation sociale, économique et politique prédominante. Dans les sociétés où l'idéologie de la supériorité masculine est fermement ancrée, où l'on insiste sur sa domination, sur sa force physique et son honneur, les agressions envers les femmes et les viols sont plus courants.

☀ La violence généralisée (guerre, crise politique). Dans les pays en proie à un conflit armé, presque toutes les formes de violences sont en progression, notamment à l'égard des femmes.

☀ Les antécédents traumatiques de guerre ou de crise politique violente. Après la cessation des hostilités, les agressions interpersonnelles restent fréquentes. En effet, au niveau individuel aussi bien que sociétal, les représentations mentales de la violence se sont modifiées en raison d'un « processus de violence acquise »⁽⁴⁾. Cette évolution dans la perception de la violence entraîne une permissivité accrue des comportements violents. ☐



(3) Dans certaines sociétés, par exemple, il n'existe aucune sanction juridique contre les partenaires intimes coupables de violences sexuelles.

(4) Terme de l'auteur



Fédération A.E.F.T.I.

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

16 rue de Valmy 93100 Montreuil

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

AEFTI PARIS 231, rue de Belleville 75019 PARIS

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

AEFTI ARDENNES 6 bis, rue Alexandre 08000 CHARLEVILLE MEZIERES

AEFTI MARNE 48, rue Prieur de la Marne 51100 REIMS

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

AEFTI LANGUEDOC-ROUSSILLON 21, rue Blanqui 66000 PERPIGNAN

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

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

AEFTI PICARDIE BP 221 80002 AMIENS CEDEX

BON DE COMMANDE

Nom, prénom

Adresse

Code postal

Ville

Profession :

Email :

Je souhaite recevoir les no suivants:

5 € x exemplaires =

Chèque à l'ordre de : Fédération AEFTI

Envoyez ce bon de commande avec votre règlement à :

Fédération AEFTI, 16 rue de Valmy 93100 MONTREUIL

Conformément à la loi Informatique et Liberté n° 78 - 17 du 06/01/1978, vous pouvez accéder aux informations vous concernant, demander leur rectification ou leur suppression en vous adressant à La Fédération AEFTI.

Consulter le catalogue des publications sur www.aefiti.fr

2007

S&F - Savoirs et Formation

- N°66 Lutte contre les discriminations 5€
N°65 Les Jeunes et la République 5€
N°64 Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration 5€
N°63 DILF, outil d'intégration ou instrument de contrôle migratoire? 5€

2006

S&F - Savoirs et Formation

- N°62 - Le droit à la langue du pays d'accueil - Le marché public de la formation - Les lois de l'immigration 5€
N°61 - Loi sur l'égalité des chances - Démantèlement du FASILD - Immigration jetable 5€

2005

S&F - Savoirs et Formation

- N°60 - Extraits synthétiques des États Généraux FLE / FLS. - Le Contrat d'Accueil et d'Intégration et ses équivalences en Europe. 5€
N°59 Assises du FLE-FLS 5€
BIA Savoirs de base, raisonnement logique et Mathématiques 5€
BIA À l'écoute des expériences, la V.A.E. pour tous 5€

2004

S&F - Savoirs et Formation

- N°58 Expérience de formation en milieu carcéral 5€
N°57 Droit à la formation tout au long de la vie 5€
BIA Savoirs de base, communication orale et écrite 5€