



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

8) Politiques européennes de formation linguistique pour les migrants : la situation paradoxale des demandeurs d'asile en France et en Europe. Par *Véronique Laurens*

12) Le droit de parler sa langue est un droit reconnu Par *Pierre Barge*

14) Approche plurielle des langues, pédagogie de projet et inquiry based learning : trois pistes pédagogiques pour envisager une dialectique entre enseignement et accompagnement socio-éducatif. Par *Eva Lemaire*

18) Quand le français devient une compétence professionnelle : implications de la loi du 4 mai 2004 dans la formation des migrants
Par *Christophe PORTEFIN de l'Europe.* Par *Claire EXTRAMIANA*

Analyse

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

Par *Christine Candide*

Lutte contre les discriminations

30) La traite négrière. Par *Patrick ALLIER*

38) L'interview

Fabrice DHUME

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

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

Écho des AEFTI

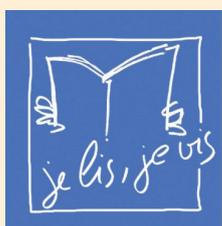
36) Le conseil régional et la formation en Bourgogne
Par *Patrick ALLIER*

International

22) La conception des tests de niveau: quelles questions choisir?

Par *Souheila Hedid*

DIDAC RESSOURCES
CONTACT DIDAC-RES
SOURCES LEU
+ 330 187 12665



SYNDICAT DE LA
PRESSE
SOCIALE

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

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

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





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

Par Christine Candide

Intervention sur l'impact du DILF dans les AEFTI

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

J'interviendrai tout d'abord sur :

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

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

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

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

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

Des causes internes ...

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

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

mais l'enjeu n'était pas technique.

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

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

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

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

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

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

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

Les leçons de l'histoire

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

par des bénévoles, ce nouveau secteur d'activité se structure véritablement à partir de la loi sur la formation continue de 1971 et au fur et à mesure de l'arrivée sur le marché du travail de la nouvelle génération des métiers de la formation.

En 1974, la formation des immigrés devient une priorité gouvernementale. Les pouvoirs publics engagés à l'égard des immigrés désignent le FAS comme le financeur des actions de formation en direction de ce public. On assiste à l'émergence d'un foisonnement d'outils, de revues spécialisées, de référentiels, de publications, qui viennent étayer ce secteur d'activité.

Pendant toute cette période, les organismes de formation faisant de l'alphabétisation apprenaient à lire et à écrire à un public « salarié ». L'exemple des usines RENAULT est à cet égard représentatif du contexte sociologique de cette époque. Il s'agissait alors de former les étrangers en vue de leur intégration dans la société française.

A partir des années 80, avec le changement économique et l'émergence de la problématique « illettrisme » en 84, la notion d'apprentissage linguistique s'est élargie à d'autres publics. L'arrivée dans les organismes de formation de personnes privées d'emploi et ne maîtrisant pas la lecture et l'écriture a brouillé la spécificité « migrants » au profil d'une catégorie définie en fonction de critères d'employabilité : les « faibles niveaux de qualification » (BNQ).

L'apparition de ce nouveau public est directement liée à l'inflation économique et à la crise de l'emploi. Les organismes de formation présents dans ce secteur ont dû s'adapter très rapidement, pour accueillir les personnes exclues des entreprises : des français en situation d'illettrisme, mais aussi des étrangers ayant peu ou pas été scolarisé dans leur langue maternelle.

Il est apparu très vite que ces publics ne pouvaient pas bénéficier d'une même approche pédagogique, les uns étant dans une situation de blocage vis-à-vis de la scolarisation, les autres, au contraire, en demande de scolarisation et d'apprentissage d'une langue étrangère. Les contraintes économiques aidant, l'adéquation de cette main d'œuvre à la nouvelle économie s'est faite au prix d'une aubaine financière qui a conduit les organismes de formation à se spécialiser dans l'un ou l'autre de ces publics. Cela s'est fait au détriment de la spécificité « migrants » qui devenait alors un segment de marché comme un autre, mais moins porteur financièrement, puisque la demande était moins forte. Parallèlement, le foisonnement d'outils pédagogiques des années 70, la production de manuels et le réseau de diffusion se sont progressivement taris.

Si l'on voulait développer une formation de qualité, il y avait nécessité de structurer la formation linguistique pour en faire un domaine à part entière.

Tout d'abord pour les migrants, en faisant reconnaître la spécificité de leurs besoins et objectiver leur niveau de lan-

gue à travers :

- la prise en compte de l'hétérogénéité des connaissances linguistiques (oral/écrit) ;
- la valorisation des apprentissages pour les non lecteurs/non scripteurs ;
- une définition des seuils d'apprentissage sur une échelle commune à tous les opérateurs.

Cette certification, le DILF, permettait de valider les connaissances orales et/ou écrites. La disponibilité de diplômes indépendants octroyait la possibilité de définir des parcours de formation en fonction des objectifs des bénéficiaires (par exemple, l'objectif d'un niveau A1.1 oral pour la démarche d'acquisition de la nationalité française).

Ensuite pour les acteurs de la formation d'adultes spécialisés dans la formation des migrants, qui devaient pouvoir se référer à un cadre unique.

Les acteurs de la formation d'adultes ont besoin de se référer à un cadre unique, car la définition de niveaux organise les apprentissages dans une dynamique cohérente. La progression et la réussite procèdent de la norme et s'y référer permet de définir les acquis et les manques. Rappelons que l'approche en termes de connaissance induit l'apposition d'un filtre d'analyse. C'est pourquoi l'évaluation faite par un acteur n'est pas toujours prise en compte et reconnue par un autre. Chaque évaluateur ou valideur a sa propre représentation et son système de valeur pour évaluer les connaissances individuelles. Forger des repères et donner une cohérence nationale aux dispositifs constituent la valeur ajoutée des travaux menés par les experts de la certification. Cette certification avait le mérite de s'adresser à l'ensemble des acteurs de la formation professionnelle continue.

Enfin il y avait la nécessité d'une valeur ajoutée pour :

- les institutionnels : Directions régionales du travail de l'emploi et de la formation professionnelle (DRTEFP), Conseils Régionaux, Conseils Généraux, Service public de l'emploi (SPE), FASILD, Office des migrations internationales (OMI) , Sous direction des naturalisations (SDN), postes de français à l'étranger, Francophonie, etc., qui se retrouvaient derrière l'autorité compétente chargée de sa délivrance : l'éducation nationale. Et par ailleurs, la certification est un cadre commun de référence articulée à l'échelle européenne et les diplômes sont nationaux et homologués par l'Europe.

- les professionnels de la formation d'adultes (associations, SARL, SCOOP, GRETA, centres de DELF et de DALF) en ce sens qu'elle proposait :

- une progression pédagogique validée depuis le niveau non lecteurs/non scripteurs jusqu'au niveau des locuteurs natifs ;
- une habilitation des centres pour l'évaluation et la correction des épreuves (formateurs assermentés par E.N.);
- des grilles uniques d'évaluation ;
- des épreuves et corrections standardisées ;



- une aide à la professionnalisation des formateurs. et un repère consensuel unique.
- les entreprises car la loi du 4 mai 2004 relative au développement de la formation tout au long de la vie et à la négociation collective, convie les entreprises à mettre en œuvre un plan de formation visant l'apprentissage de la langue française.

Peut s'exercer dans ce cadre :

- des actions mises en œuvre à l'initiative de l'employeur dans le cadre du plan de formation ;
- des actions mises en œuvre à l'initiative du salarié dans le cadre du congé de formation ;
- des actions mises en œuvre à l'initiative du salarié en liaison avec son entreprise dans le cadre du droit individuel à la formation (DIF).

Cette certification permet la validation des connaissances orales et/ou écrites. La disponibilité de diplômes indépendants octroyait la possibilité de définir des plans de formation en fonction des objectifs de l'entreprise.

l'évolution des peuples et des territoires, l'enfant d'origine étrangère fait des liens entre ses appartenances françaises et celles de la culture de son milieu familial.

L'équipe de la SEGPA a l'ambition que tous ces élèves réussissent. Pour cela, les enseignants prennent du temps pour aider chacun d'eux. Les élèves, s'ils se sentent en échec, peuvent toujours demander de nouvelles explications. Les professeurs adaptent aussi leurs pratiques pédagogiques aux rapports aux savoirs des élèves. En cours, le langage oral occupe une place centrale : il est le support de l'accès au sens, de la conceptualisation par l'élève de sa pensée, de la formalisation par écrit. La répétition est un outil de premier ordre pour la mémorisation. Les enseignants veillent à alterner les phases de travail : en classe entière, individuelles, en groupes ; ainsi que les supports d'accès aux savoirs : l'explication, les exercices d'entraînement et la mémorisation. Ils évaluent les acquisitions des élèves. Cependant, la note n'occupe pas une place centrale. Dans la mesure où cette équipe travaille sur l'individualisation des parcours, les évaluations portent sur l'acquisition de compétences. Cela favorise le sentiment de réussite. Même si les élèves situent aussi leur niveau scolaire par rapport à celui de leurs pairs et à la norme des programmes, l'élaboration par chacun d'un projet à la fois ambitieux et réaliste les maintient dans une dynamique avec l'école. L'institution replace leur réussite dans une perspective plus large de leur insertion sociale et professionnelle.



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

L'installation des migrants en France et leur intégration sociale et politique ne correspondent pas à un modèle universel. De nouvelles migrations apparaissent et un regard interdisciplinaire permet de constater la diversité des réponses mais également les similitudes concernant la manière dont les sociétés civiles et les États conditionnent les titres de séjours des immigrants aux compétences linguistiques. C'est désormais une dimension primordiale de l'intégration des adultes migrants. On a vu, en effet que les Etats membres de l'Union Européenne ancrent leurs dispositifs de formation linguistique sur les droits et devoirs du pays d'accueil et du migrant.

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





Politiques européennes de formation linguistique pour les migrants : la situation paradoxale des demandeurs d'asile en France et en Europe.

Véronique Laurens

Conseillère pédagogique, Pôle Formation-Insertion, CIMADE

La maîtrise de la langue du pays d'accueil se trouve au cœur du parcours d'intégration de toute personne venue d'ailleurs et (re)construisant sa nouvelle vie dans un pays européen.

C'est aujourd'hui une question majeure sur le plan politique car confrontés aux constats d'échecs ou de réussites relatifs de leurs politiques d'intégration, les Etats membres ont révisé et souvent durci leurs politiques respectives en matière d'intégration linguistique des adultes migrants depuis le début des années 2000, en liant de plus en plus l'apprentissage de la langue et le droit au séjour.

De l'instrumentalisation de l'apprentissage de la langue à des fins de gestion des flux migratoires

Les recommandations de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe sur la question de l'intégration linguistique des adultes migrants contrastent fortement avec les évolutions récentes des politiques d'intégration linguistiques des états membres.

D'un côté, une vision de l'intégration basée sur une approche inter-culturelle, où la langue s'apprend parce qu'elle se vit dans les échanges sociaux, professionnels, en contexte, dans le pays d'accueil, dans des activités qui font sens :

« (...) [L]a connaissance par les adultes migrants de la / d'une des langues des pays d'accueil n'est pas une condition préalable à leur résidence ou à leur accès à la nationalité. L'utilisation des langues de la société d'accueil, l'emploi de plusieurs langues dans les échanges constitue à la fois la forme la plus immédiate de socialisation intégrative et la forme 'naturelle' d'acquisition des langues. (...) L'apprentissage des langues fonde l'intégration sur la participation effective à la vie sociale : il n'est pas un préalable à celle-ci mais sa conséquence » (Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe : 2008).

De l'autre, une conception de la langue transformée en critère de sélection des migrants intégrables et des autres :

« (...) demander aux candidats à l'immigration familiale de passer un 'test' de français et d'apprendre notre langue, c'est (...) récompenser les efforts des étrangers qui sou-

haitent vraiment s'intégrer » (Hortefeux : 2007).

Les politiques linguistiques des états membres visant l'intégration des adultes migrants nous semblent questionnables sur quatre points.

La langue, condition du droit au séjour

La langue, longtemps considérée comme le moyen de l'intégration, en est devenue l'enjeu incontournable au regard du droit au séjour. La pression est ainsi mise sur l'apprentissage de la langue du pays d'accueil comme preuve de la bonne volonté de s'intégrer, pour pouvoir bénéficier d'un droit au séjour stabilisé alors que c'est l'assurance d'une stabilité administrative qui permet aux adultes migrants d'apprendre la langue du pays d'accueil et de s'engager sur le chemin de l'intégration, et non l'inverse, comme le souligne les travaux du Conseil de l'Europe :

« Tout ensemble de dispositions tendant à faire de l'acquisition de la/d'une des langues de la société d'accueil une obligation administrative, assortie de sanctions, peut produire des effets inverses à ceux recherchés et transformer un apprentissage linguistique indispensable en formalité à accomplir ou objet de conflictualité interculturelle » (Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe : 2008).

La langue est d'abord un droit, les Etats membres en font un devoir, renversant ainsi le processus d'intégration. La logique s'est inversée : le droit au séjour pérenne n'est plus pensé comme l'outil de l'intégration mais comme sa récompense. L'apprentissage de la langue, en relevant de la logique du mérite, sert à distinguer les étrangers 'intégrables' des autres. On assiste au détournement du propos pédagogique de l'apprentissage de la langue pour la gestion des flux migratoires.

Une vision figée de la culture et des valeurs

D'autre part, le fait d'instaurer un test portant sur la connaissance des identités et des valeurs nationales et européennes semble reposé sur une vision figée de la culture où les migrants doivent rendre compte de leur connaissance de ces valeurs et des règles de vie en société, dans l'ignorance ou le mépris des processus inter-culturels à l'oeuvre dans un parcours d'intégration. Ce n'est pas parce qu'on sait « réciter » son catéchisme républicain qu'on adhère, qu'on



accepte et qu'on vit selon la loi commune.

Apprentissage de la langue dans le pays d'origine

De plus, plusieurs pays européens ont opté pour l'exigence d'un niveau minimal de connaissance de la langue avant l'arrivée dans le pays d'accueil. Le fait de maîtriser les bases de la langue du pays d'émigration, et éventuellement d'avoir réussi un test sur les valeurs de ce pays, conditionne l'obtention d'un visa de séjour, notamment dans le cadre d'une demande de regroupement familial ou du mariage avec un ressortissant de ce pays. Cette exigence, c'est une manière de réguler l'immigration familiale (dont l'Europe dit d'une certaine façon qu'elle ne veut plus) pour favoriser le principe de l'immigration choisie. Le risque est grand que cette politique se fasse au détriment des personnes issues de classes sociales défavorisées, peu ou pas scolarisées ou ne pouvant accéder à des cours avant leur départ, ce qui pose à nouveau la question de l'équité et de l'égalité de traitement.

La situation paradoxale des demandeurs d'asile

Parallèlement à ces exigences accrues en termes de preuves d'intégration pour les personnes considérées comme faisant partie des migrants légaux, les pays européens n'autorisent pas l'accès à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil des personnes ayant pourtant droit au séjour au titre de l'asile.

Ces personnes subissent, dans la plupart des Etats membres, un état de désœuvrement forcé, le temps que dure la procédure de demande d'asile : elles n'ont pas le droit de se former, elles n'ont pas le droit de travailler, elles ont juste le droit d'attendre que l'administration statue sur leur sort. Cette attente peut durer de six mois jusqu'à trois ou quatre ans.

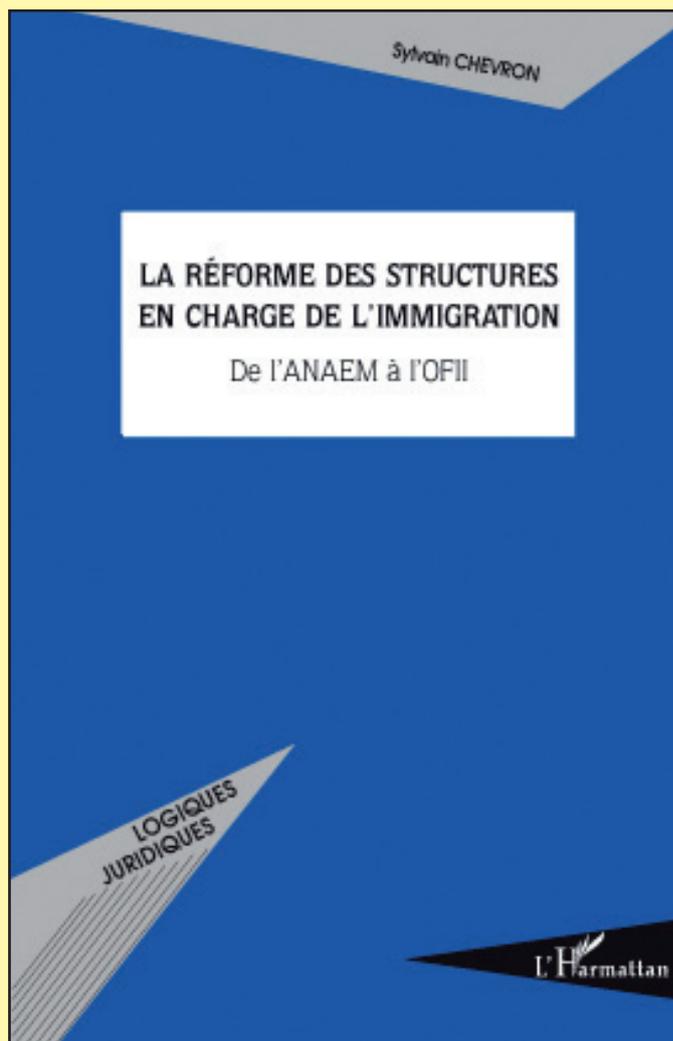
C'est une question de bon sens de considérer que mettre à profit le temps d'attente de la procédure de demande d'asile plutôt que le subir en ayant accès à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, à la formation professionnelle et au marché de l'emploi permet de gagner une étape importante dans le parcours d'intégration quand la personne est reconnue réfugiée.

D'autre part, le droit des réfugiés est un droit reconnu. En ce sens, tout demandeur d'asile doit être considéré comme un réfugié présumé et bénéficier des mêmes droits que les personnes reconnues réfugiées, à tout le moins l'accès à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

Le programme PIC EQUAL et la directive accueil

Pendant cinq ans, de 2003 à 2007, la Cimade a pu mettre en œuvre deux projets d'accueil et de formation de demandeurs d'asile résidant à Paris, au titre du thème I du Programme d'Initiative Communautaire EQUAL (FSE) visant l'égalité des chances des publics défavorisés en Europe au regard de l'accès à l'emploi.

Ce programme a été co-financé par le Fonds Social Européen entre 2001 et 2008 afin de permettre de développer des projets expérimentaux en s'appuyant sur la Directive européenne sur les conditions minimales d'accueil des demandeurs d'asile en Europe telle qu'elle a été votée en



LA REFORME DES STUCTURES EN CHARGE DE L'IMMIGRATION De l'ANAEM à l'OFII

Sylvain CHEVRON

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

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

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

janvier 2003 (Directive «accueil» 2003/9/CE). Le propos de ces projets était de promouvoir une approche intégrée des principales dimensions de la problématique de l'asile à partir de l'accompagnement des personnes dans leur globalité.

Les résultats du deuxième projet réalisé de 2005 à 2007, le projet FAAR, montrent qu'il est possible et souhaitable pour les demandeurs d'asile et pour la société d'accueil d'organiser un accompagnement cohérent des personnes afin de les aider à construire leur intégration future de réfugiés en France.

Un exemple de projet d'accueil, d'accompagnement et de formation des demandeurs d'asile : le projet FAAR [Formation, Accueil des demandeurs d'Asile et Réfugiés], 2005-2007.

220 personnes ont participé à ce projet. 59% de ces personnes étaient des femmes. 62% avaient au plus 35 ans. Ces personnes étaient originaires de 33 pays ; les deux tiers de ces personnes venaient de l'espace post-soviétique, dont une grande partie originaire du Caucase et de Tchétchénie en particulier.

Les activités réalisées ont concerné l'accompagnement juridique et social, l'apprentissage du français, l'élaboration d'un projet professionnel, l'aide au développement associatif.

Les partenaires franciliens de la Cimade étaient :

- sur le plan opérationnel > le Centre d'Action Social Protestant (CASP), le Comité Tchétchénie, le GRETA paramédical et social, l'AFPA ;
- sur le plan institutionnel > la Direction des Affaires Sanitaires et Sociales de Paris (Dass), la Mairie de Paris.

Ce projet a aussi fait l'objet d'un partenariat européen (intitulé Exchanges) avec deux autres projets similaires visant l'accueil, l'accompagnement et la formation des demandeurs d'asile et des réfugiés à Londres (projet EASI, porté par Islington Training Network – ITN) et à Budapest (projet ESELY, porté par Menedek) .

Zoom sur la formation linguistique

Les trois projets du partenariat Exchanges ont accordé une place importante à la formation linguistique. La formation linguistique a été l'activité pivot du projet FAAR.

Six sessions ont été organisées du 19 septembre 2005 au 31 octobre 2007. Les sessions ont eu une durée de trois à quatre mois, un nombre d'heures d'enseignement de 117h à 204h. Cette organisation avait été retenue afin de baliser le temps et de donner des repères aux stagiaires. L'assiduité des personnes aux cours de français a été de 70% en moyenne.

Chaque session donnait lieu à des évaluations visant à mesurer la progression des personnes dans l'apprentissage du français. Le référentiel d'évaluation utilisé est l'outil Démarche pour l'évaluation (Cimade : 2003/2005). L'échelle de niveaux de ce référentiel est corrélée à celle du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe / Didier : 2001). Voici les tendances constatées au niveau des rythmes d'acquisition du français : elles vont du simple au double, selon les personnes.

- De 150h à 200h en dominante, voire 300h pour quelques stagiaires, pour atteindre le niveau élémentaire A1.1.

- De 130h à 250h pour passer du niveau élémentaire A1.1 à élémentaire A1.

Cependant, le niveau élémentaire A1.1 n'a pas toujours pu être identifié, certains stagiaires étant, après 150h de cours, déjà d'un niveau élémentaire A1 à l'oral pour le moins.

- De 200h à 500h pour progresser du niveau élémentaire A1 au niveau élémentaire A2 à l'oral et à l'écrit.

Le niveau à l'oral était acquis par tous entre 200h à 300h environ, c'est l'expression écrite qui a nécessité, pour certains stagiaires, quasiment le double d'heures d'apprentissage.

Par contre, le niveau élémentaire A2 en compréhension de l'écrit était acquis assez rapidement, étant donné le besoin des stagiaires de comprendre les convocations et autres documents administratifs, et en conséquence des contenus de formation adaptés à ces besoins.

Force est de constater que les progressions en langue française des participants au projet FAAR sont comparables aux progressions escomptés dans le cadre du CAI, voire plus rapides pour nombre d'entre eux.

Les rythmes d'acquisition en langue étrangère reposent sur des facteurs de nature différente, liés aux situations de vie dans lesquelles se trouvent les personnes apprenantes (à tout le moins ici situations d'exil et de précarité), liés aussi à la mise en œuvre de l'action de la formation.

Nous ne pouvons rien dire du vécu de chaque personne en situation d'exil et de précarité. Cela appartient à chacun-e. Par contre, nous pouvons réfléchir aux aspects facilitateurs d'apprentissage au niveau de l'organisation de la formation. De ce point de vue, deux caractéristiques de l'organisation des cours de français au sein du projet FAAR semblent avoir facilité l'entrée dans la langue-culture :

- d'une part, l'attitude adoptée par les personnes de l'équipe de coordination et de formation, personnes se trouvant en position « d'accueillants », et veillant par là-même à être dans une posture d'écoute, de respect, de considération de l'autre comme un alter ego, dans des échanges d'égal à égal, tentant de mettre ainsi en œuvre les principes d'hospitalité et de générosité ;

- d'autre part, le choix d'une pédagogie basée sur la prise en compte des contextes et des besoins d'apprentissage de la langue, en situation d'immersion. Nous adressant à des personnes considérées comme adultes et responsables, nous avons pris acte de la complexité de la situation d'immersion dans laquelle les demandeurs d'asile et les réfugiés vivent, communiquent et acquièrent le français au quotidien et nous l'avons utilisée dans nos activités de formation. Ceci en cohérence avec le principe de départ posé par le Cadre européen commun de référence pour les langues selon lequel tout apprenant de langue, quel qu'il soit est et doit donc être considéré comme : « un acteur social ayant des tâches à accomplir » (2001 :15). L'adulte demandeur d'asile, réfugié (ou migrant) apprenant est comme tout apprenant de langue une personne agissante en situation. C'est l'analyse des situations dans lesquelles se trouvaient les demandeurs d'asile et les réfugiés que nous avons accompagnés et des actions qu'ils ont à mener à bien dans ces

situations qui nous ont permis de cibler leurs besoins d'apprentissage en langue et de construire des programmes de formation ad hoc.

Des indicateurs de réussite concrets...

Outre les résultats exposés ci-dessus en termes d'apprentissage du français, d'autres indicateurs de réussite montrent aussi le bien fondé d'un projet d'accompagnement et de formation comme le projet FAAR :

- l'implication des participants dans le projet : participation aux réunions du comité d'orientation, aux événements publics organisés tout au long du projet avec les partenaires franciliens et européens, dans les spectacles créés au sein de l'atelier théâtre, lors d'émissions de radios ;
- l'autonomisation grandissante des personnes dans leur vie parisienne ou francilienne ;
- la construction de suites de parcours de formation et/ou l'accès au marché du travail pour les personnes reconnues réfugiées ;
- le développement associatif du Centre Culturel Franco-Tchéchène à Paris ;
- un taux de reconnaissance du statut de réfugié de 62% (pour l'ensemble des procédures conclues au 30 mai 2008).

... et un plaidoyer politique inaudible

Malgré ces indicateurs de réussite d'importance, les suites à donner à un projet expérimental comme le projet FAAR, après un temps de co-financement par le Fonds Social Européen, sont restées à ce jour ignorées par les Pouvoirs Publics français.

Notre propos est paradoxalement inaudible en cette période où d'un côté l'Etat met en place une politique d'intégration visant en tout premier lieu la maîtrise de la langue et la connaissances des valeurs et, de l'autre, décrète que rien ne doit se passer pour les personnes relevant de l'asile au niveau de leur intégration avant qu'elles n'aient obtenu la protection officielle de la France.

Or, les résultats d'un projet comme le projet FAAR démontrent le bien fondé d'une pratique d'accueil et d'accompagnement des demandeurs d'asile dès leur arrivée sur le sol français, car, une fois reconnus réfugiés, les personnes ont gagné une étape importante, capitale, dans leurs parcours d'intégration, en ayant pour le moins acquis un niveau élémentaire A1 ou A2 en français ainsi qu'une compréhension du fonctionnement de la société d'accueil qui leur permet d'agir de manière autonome et constructive pour la suite de leurs parcours.

Et cet accueil dès l'arrivée en France est conforme à l'esprit de la Convention de Genève de 1951 qui stipule le caractère reconnaissant du statut de réfugié, à savoir que tout demandeur d'asile doit être considéré comme un réfugié présumé. En ce sens, les demandeurs d'asile devraient avoir les mêmes droits que les réfugiés et à tout le moins, l'accès à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. En ces temps de soupçon généralisé sur le droit d'asile et d'utilisation de l'asile comme variable d'ajustement de la gestion des flux migratoires, notre position est minoritaire et les demandeurs d'asile sont poussés dans l'ombre de la politique d'intégration. Nous continuerons à agir pour qu'ils en sortent, parce qu'il en va de leurs possibilités d'intégration dans la

société française, parce qu'il en va, en dehors de la problématique de l'asile, de la défense des droits des personnes en termes social, économique et culturel.

« Faisons-nous confiance : l'intégration, c'est vous et nous ».

Sources

Institutions européennes

- Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe (2008). - Document d'orientation élaboré pour le séminaire sur « L'intégration linguistique des migrants adultes », Strasbourg, 26-27 juin 2008 : Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes, www.coe.int/lang
- Commission Européenne (2005). - Programme commun pour l'intégration, Cadre relatif à l'intégration des ressortissants de pays tiers dans l'Union européenne. COM(2005) 389.
- Conseil de l'Union européenne (2004). - Programme de La Haye : renforcer la liberté, la sécurité et la justice dans l'Union Européenne. (2005/C 53/01).
- Conseil de l'Union européenne (2003). - Directive relative au droit au regroupement familial. - 2003/86/CE <http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga>
- Conseil de l'Union européenne (2003). - Directive relative aux normes minimales pour l'accueil des demandeurs d'asile dans les Etats membres. - 2003/9/CE <http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga>
- Conseil de l'Europe (2001). - Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. - Didier, Paris.

Institutions françaises

- Hortefeux (2007). - Texte d'ouverture du débat en séance publique du projet de loi relatif à la maîtrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile, par M. Hortefeux, ministre de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du co-développement, 2 octobre 2007 (www.discours.vie-publique.fr/texte/073002953)
- DGLFLF (2005). - L'intégration linguistique des migrants adultes, Journées de Sèvres 26-27 septembre 2005, Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris.
- Sénat (2005). - Les documents de travail du Sénat, La formation des étrangers à la langue du pays d'accueil - n° LC 150.

Publications Cimade

- Cimade (2008). - Chemins d'espoir - Parcours de formation de demandeurs d'asile et de réfugiés en Ile-de-France. - Rapport d'expérience du projet FAAR / programme Equal - FSE. www.cimade.org
- Cimade (2008). - Apprendre le français, vivre dans la cité - Démarche, activités et supports de formation au français avec des demandeurs d'asile et des réfugiés en Ile-de-France. - Rapport d'expérience du projet FAAR / programme Equal - FSE. www.cimade.org
- Cimade (2008). - Droit d'asile : les gens de Dublin II - Parcours juridiques de demandeurs d'asile soumis à une réadmission selon le règlement Dublin II. Rapport d'expérience du projet FAAR / programme Equal - FSE. www.cimade.org
- Cimade/Exchanges (2007). - Empowering asylum seekers to integrate in Europe : a transnational report based on experiences in Hungary, France and England. - Programme Equal, thème I, FSE. www.cimade.org



Le droit de parler sa langue est un droit reconnu

PIERRE BARGE

Association Européenne des Droits de l'Homme

Le pacte européen sur l'immigration et l'asile, récemment approuvé par le Conseil européen, fait de la connaissance de la langue du pays d'accueil un des éléments clef du regroupement familial et plus généralement de la capacité à migrer dans un des pays de l'Union européenne. Outre le fait que le droit au regroupement familial est remis en cause, la question de la langue devient un argument de poids repris dans plusieurs pays européens pour justifier des restrictions à l'immigration, voir à l'asile qui est pourtant un droit d'une autre nature que celui de migrer dans un autre pays.

Il nous faut ici distinguer deux éléments, d'une part le droit de parler sa langue et d'autre part la connaissance de la langue couramment parlée dans un pays y vivre mieux, pour y faciliter son intégration.

Le droit de parler sa langue, est un droit reconnu, Ce droit à parler sa langue et de ne parler que cette langue ne saurait être la cause de restrictions pour accéder à d'autres droits. Pourtant c'est le cas pour de nombreuses minorités en Europe, pour des demandeurs d'asile quand ils ne disposent pas de la possibilité de s'expliquer dans leur propre langue. Nul ne pourrait empêcher quiconque à s'exprimer dans sa langue dans la sphère privée, ni dans des relations partagées avec d'autres. Il est significatif, à cet égard qu'aujourd'hui, voyager aux Etats-Unis nécessite outre de

parler anglais mais de parler aussi espagnol, et nul ne peut contester aux minorités hispaniques le droit de s'exprimer dans leur langue.

Par ce dernier exemple nous abordons ici l'aspect fonctionnel de la langue. Comment la pratique de la langue permet de mieux travailler et s'intégrer dans un milieu où sa langue d'origine est peu parlée ou minoritaire. Faciliter l'apprentissage de la langue pour des migrants qui par ailleurs ne disposent pas de moyens intellectuels et financiers suffisants, c'est les aider à mieux s'intégrer, et non pas à se diluer, dans un environnement où ils sont amenés non seulement à travailler mais aussi à effectuer toutes les tâches nécessaires à la vie courante : démarches administratives, usagers de services, activités commerciales,... Ici l'usage d'une autre langue est une façon d'accéder à d'autres droits et il apparaît de facto que l'apprentissage d'une autre langue devient en lui-même un droit.

La langue, son usage, son apprentissage sont donc des droits et ne sont ni des obligations ni des devoirs. Elle est d'une part un droit qui ramène à sa propre identité et d'autre part un droit à m'exprimer et à m'intégrer dans un milieu où la connaissance de ma propre langue ne me permet pas de jouir de l'ensemble des droits dont bénéficient ceux avec qui je vis.



Troisième table ronde : enseigner le français aux différents publics migrants



Approche plurielle des langues, pédagogie de projet et inquiry based learning : trois pistes pédagogiques pour envisager une dialectique entre enseignement et accompagnement socio-éducatif

EVA LEMAIRE

Université de Strasbourg (Groupe d'étude sur le plurilinguisme européen) et Mc Gill University, Montréal (Migration et Ethnicité dans les Interventions de Santé et de Service social)

Les mineurs étrangers isolés, ces jeunes migrants qui tentent seuls, sans leurs parents, l'expérience de la migration, représentent une part marginale mais non négligeable de l'immigration juvénile en France. Selon le dernier rapport en date, ils seraient 2 500 à 5 000 sur le territoire français, en incluant une estimation du nombre de jeunes clandestins, méconnus des services de protection de l'enfance.

Car, en effet, ce n'est que lorsqu'ils ont été identifiés et reconnus comme « mineurs » et « isolés » par les instances compétentes que ces jeunes migrants peuvent être pris en charge par l'Aide sociale à l'enfance (ASE), du fait de la situation de carence éducative. Sans adultes responsables auprès d'eux, ces enfants et adolescents doivent normalement bénéficier d'une protection, quand bien même sont-ils rentrés illégalement sur le territoire. En Ile-de-France, des structures spécialisées ont vu le jour, au début des années 2000, pour épauler l'ASE. Ces structures endossent diverses missions : celle essentielle de mise à l'abri alors que certains jeunes sont parfois encore sous la dépendance de réseaux délinquants ou de prostitution, une mission de suivi socio-éducatif, psychologique et juridique et enfin une mission de socialisation qui passe notamment par la mise en place de cours de langue et d'activités parascolaires.

C'est sur cette dernière qu'en tant que didacticienne, nous axerons notre communication. Ces cours sont en effet essentiels dans la trajectoire d'intégration des mineurs étrangers isolés. Dans un premier temps, les activités d'apprentissage sont d'abord un prétexte pour « occuper » les adolescents, les fidéliser au centre d'accueil, leur permettre d'y trouver leur place en leur apportant également un sentiment de normalisation de la situation. Cela est surtout vrai dans les centres qui se définissent comme des centres de transit, accueillant les jeunes migrants avant même que ceux-ci n'aient été reconnus mineurs et isolés. Les cours représentent également l'opportunité d'apprendre à communiquer non seulement avec les pro-

fessionnels qui les entourent, avec leurs camarades, de toutes nationalités mais aussi avec les natifs qu'ils sont amenés à rencontrer dans la société d'accueil, alors qu'ils s'y trouvent en immersion.

Dans un second temps, lorsqu'il est avéré que le projet du jeune migrant est de s'installer durablement en France, les cours remplissent un rôle évident pour faciliter le processus d'intégration, sur les plans linguistique, culturel, social et professionnel. Ces enseignements qui ont été mis en place dans les centres d'accueil de la région Ile-de-France, région qui accueille le plus de mineurs isolés et sur laquelle est centrée notre enquête de terrain, se révèlent essentiels dans la mesure où ils viennent pallier les carences du système éducatif national. Celui-ci, faute de places dans ses établissements, peine à scolariser ces adolescents dès lors qu'ils sont non francophones ou qu'ils n'ont été que peu scolarisés antérieurement. Le suivi d'une cohorte de quarante mineurs isolés de Seine-Saint-Denis indique que les adolescents suivent en effet les cours proposés à l'interne par le centre d'accueil pendant une durée moyenne de dix-huit mois avant de pouvoir intégrer l'Education nationale.

L'observation de ces mois de scolarisation à l'interne a fait l'objet de notre thèse de doctorat, dans laquelle nous posons la question du rôle que devaient/pouvaient revêtir les cours de langue au vue du contexte. Mais dans le cadre de cette communication, c'est l'intérêt de certaines pistes didactiques et pédagogiques que nous souhaitons mettre en valeur quant à l'enseignement du français à ce public d'élèves nouvellement arrivés... pas tout à fait comme les autres. En bien des points, ce contexte éloigné de la norme, nous permet de mieux saisir, comme sous l'effet d'une loupe, la pertinence de pistes pointées par ailleurs par différents didacticiens concernant la prise en compte des langues d'origine, la pédagogie de projet et l'inquiry based learning.

C'est aussi en tant qu'enseignante de FLE, ayant exercé pendant deux ans auprès des mineurs isolés, que nous souhaitons nous livrer à cette réflexion d'ordre didactique

alors que, dans l'urgence et par manque de recul, il est parfois difficile, face aux besoins énormes des apprenants, de sortir d'une logique privilégiant l'ici et maintenant.

L'enseignement du français aux mineurs isolés ne va pas en effet sans une certaine pression ressentie tant par les élèves que par les professeurs. Alors que jusqu'en 2003 et les lois dites « Sarkozy », les jeunes migrants pouvaient espérer obtenir la nationalité française du fait de leur seule prise en charge par les services sociaux, avec le durcissement des lois sur l'immigration, les mineurs isolés doivent désormais procéder à une régularisation statutaire, à leur majorité, dans le cadre du droit commun. Avant décembre 2003, les mineurs isolés pouvaient donc se projeter dans un processus d'intégration à long terme, se construisant progressivement au fur et à mesure où ils s'inscrivaient dans la société d'accueil. Avec le changement législatif, les mineurs isolés doivent désormais, sauf s'ils relèvent du droit d'asile, obtenir un titre de séjour mention « étudiant », « vie privée-vie familiale » ou « salarié ». Pour ce faire, ils devront, dans les quelque dix-huit mois qui les séparent en moyenne de la majorité, acquérir une maîtrise dite « suffisante » du français. L'inscription dans le système scolaire ou l'insertion professionnelle est aussi de nature à faciliter la procédure de régularisation, ce qui implique là encore l'apprentissage de la langue française.

Les cours de langue s'inscrivent donc dans ce contexte particulier où l'octroi du titre de séjour mais aussi le maintien de la protection sociale (dans le cadre d'un contrat jeune majeur avec l'ASE) sont corrélés avec les apprentissages.

Face à une pression que certains mineurs isolés peuvent ressentir comme « assimilationniste » - crainte d'une assimilation linguistique et culturelle -, se pose la question de la prise en compte des langues et cultures d'origine dans l'enseignement alors que l'obligation de résultats tend à entraîner une focalisation sur la langue cible.

Après avoir fait part d'une expérience menée par une enseignante d'un centre d'accueil, qui a permis non seulement de valoriser les langues et cultures des jeunes migrants jusqu'au sein du Musée de l'Homme mais aussi plus simplement d'exprimer leur crainte de perdre leurs racines, nous développerons l'intérêt des approches plurielles de l'enseignement des langues.

Dans la lignée des travaux de N. Auger et de C. Hélot, nous évoquerons la possibilité de travailler sur l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par le biais des langues d'origine représentées dans la classe. Nous pointerons non seulement les savoirs linguistiques et compétences transversales que cette approche permet de développer sur le plan des acquisitions mais aussi les apports positifs potentiels quant au rapport des jeunes migrants à l'apprentissage et quant à l'accompagnement du processus d'acculturation qu'induit toute nouvelle socialisation. En effet, si les mineurs isolés se montrent pour la plupart très désireux d'apprendre le français, on ne saurait occulter le profond remaniement identitaire que suppose

l'appropriation du français, cette langue du pays d'accueil qui vient, dans les échanges du quotidien, se substituer à la langue maternelle. La prise en compte des langues maternelles nous apparaît d'autant plus importante que l'enseignement s'adresse à de jeunes migrants pour qui la rupture avec les parents, et notamment la mère puisqu'il est question de langue « maternelle », n'est pas seulement symbolique mais bien réelle.

Par ailleurs, le fait que la maîtrise du français et la scolarisation conditionnent l'octroi du titre de séjour pose également la question d'une instrumentalisation des apprentissages. Alors que ceux-ci représentent clairement un moyen de faciliter la procédure de régularisation, dans quelle mesure les apprentissages ne sont-ils pas investis à cette seule fin ? La propension des mineurs isolés à intégrer des centres de formation en alternance, dans les secteurs d'emploi en tension, atteste déjà, dans une certaine mesure, de leur volonté de plier leur trajectoire socioprofessionnelle aux critères de régularisation d'une immigration « choisie ». Sur le plan de l'apprentissage du français, cette instrumentalisation est aussi perceptible lorsque les adolescents, après plusieurs mois de prise en charge dans les centres d'accueil, découragés à l'idée de ne pas rejoindre une formation plus formelle, ne semblent plus trouver d'intérêt aux cours qui leur sont proposés, d'autant plus qu'ils maîtrisent désormais suffisamment le français pour communiquer.

Afin de restaurer le sens des apprentissages, l'approche développée dans le cadre de l'inquiry based learning nous apparaît comme une piste pertinente à explorer. Dans cette optique, l'enseignement est organisé autour des questions que posent les élèves et auxquelles ils sont invités à répondre par eux-mêmes, le professeur étant présent pour les guider dans leur recherche. Alors que l'une des enseignantes rencontrées au cours de l'enquête s'interrogeait sur la pertinence de « gaver » les apprenants avec « tout notre savoir » alors que ces derniers ne sont pas toujours prêts à le recevoir, l'inquiry based learning implique au contraire les élèves dans la construction d'un savoir qu'ils ont eux-même sollicité. Cette approche, inspirée des pédagogies de Dewey, Freire ou encore Piaget, repose donc sur la motivation et l'implication des élèves. Elle entend rendre les élèves acteurs du processus d'apprentissage, ce qui nous semble intéressant dans un contexte où les mineurs isolés en viennent parfois à perdre le sens des apprentissages, face à l'enjeu de régularisation auquel ils sont liés. Une telle approche peut être envisagée dans l'enseignement de la langue française mais aussi dans d'autres disciplines, des ponts pouvant être ménagés entre les différentes matières.

L'inquiry based learning nous semble d'autant plus intéressant qu'il dessine des pistes pour répondre aux problèmes que pose l'enseignement du français dans les centres d'accueil. L'un de ces problèmes, pragmatique, a trait à la gestion des sorties et entrées continues des apprenants dans la structure et de l'hétérogénéité des niveaux qui en résulte, obligeant souvent l'enseignant à mettre en

œuvre différentes activités d'apprentissage. Avec l'*inquiry based pedagogy*, les élèves apprennent à travailler en autonomie, ce qui permet à l'enseignant de réserver plus facilement une partie de son temps à un suivi resserré auprès de quelques élèves qui en auraient besoin.

Une autre difficulté observée dans les centres d'accueil est que les cours s'y déroulent en marge des programmes de l'Éducation nationale, ce qui ne prépare guère à l'intégrer. Si la plupart des centres d'accueil auxquels nous avons eu accès ont diversifié leur offre éducative et ne propose pas que des cours de langue, l'*inquiry based learning* a cet intérêt certain qu'il implique à la fois l'apprentissage du français et d'autres savoirs disciplinaires. Ces activités seraient ainsi à même de préparer les mineurs isolés à une future scolarisation en classe « ordinaire », où le français n'est plus seulement une langue à apprendre mais aussi le média d'une communication qui vise des apprentissages autres que linguistiques.

Cette pédagogie rejoint en outre bien souvent la pédagogie de projet et induit donc une projection de l'activité dans la durée. Cette dimension n'est guère négligeable dans la situation où se trouvent les mineurs isolés, dans une temporalité paradoxale faite d'un présent confus, d'un passé occulté ou au contraire trop présent, et d'un futur incertain.

En effet, pour les mineurs étrangers isolés, le passé est particulièrement présent : il représente, outre la socialisation antérieure, les attaches familiales dont ils sont maintenant coupés. Ce passé est régulièrement évoqué par les éducateurs et l'administration française qui tentent de connaître la trajectoire de vie du jeune. Il pèse également sur la vie des mineurs isolés qui ont à rembourser une dette contractée pour leur venue en France. Mais le passé est aussi nié. Certains jeunes déclarent vouloir le gommer de leur vie : ils désirent oublier des souvenirs douloureux (viol, guerre, prostitution) ou remiser dans un coin de leur mémoire un passé avec lequel ils n'ont plus d'espoir de renouer. Le passé est aussi occulté dans la mesure où nombre d'entre eux ont décidé de vivre avec une identité et un passé fictifs, qu'ils doivent désormais assumer. Quant au futur, il est celui vers lequel sont déployés tous les efforts d'intégration. Mais il demeure incertain. Ainsi, si le présent est à la fois suspendu entre poids du passé et poids du futur, paradoxalement, il apparaît aussi hypertrophié. Certains adolescents semblent de fait s'enfermer dans le cocon temporaire qu'offre la prise en charge de l'Aide sociale à l'enfance. Ce phénomène se donne à voir notamment sous la « façade » d'une surconsommation effrénée de biens matériels, déconnectée de toute réalité sociale passée ou à venir. Mais il se traduit aussi dans la difficulté des mineurs isolés à s'investir dans une activité qui ne s'inscrive pas seulement dans l'immédiateté. Les enseignants peinent ainsi à mener une même activité sur plusieurs séances. Cahiers oubliés, notes de cours jetées, groupes instables dans leur composition, investissement qui se délite au fur et à mesure que passe le temps, plusieurs éléments concourent à mettre en échec les projets

impliquant une temporalité autre que le court terme. Cette capacité à se projeter dans le temps et à maintenir un investissement est pourtant essentielle dans l'optique d'une scolarisation ou d'une formation professionnelle future. Cette pédagogie de projet permet alors de travailler sur les conditions de l'apprentissage et non seulement sur les contenus de cet apprentissage.

Une telle approche permet en outre de rétablir les mineurs isolés dans une dynamique d'empowerment, en ce sens qu'elle leur permet de mettre de mobiliser les moyens nécessaires à la réalisation d'un événement dont ils auront été les moteurs, de mesurer leur capacité à avoir une prise sur le monde. Par empowerment, on entend ce processus par lequel un individu prend le contrôle, le « pouvoir » sur sa propre vie, analyse sa situation et mobilise les ressources nécessaires pour satisfaire ses besoins et désirs. Alors que la vie des mineurs isolés leur échappe en bien des points, avec des procédures de placements, de scolarisation, de régularisation qu'ils ne maîtrisent que partiellement, il semble intéressant de redonner à ces jeunes migrants une partie de cette maîtrise, ne serait-ce que dans le cadre de la scolarisation de substitution que leur offrent les centres d'accueil.

Ayant organisé une rencontre avec les jeunes migrants d'une autre structure d'accueil, ce qui permet de travailler sur l'invitation, la lettre et autres contenus langagiers, ou ayant mis au point une exposition qui fut montée dans différents lieux publics prestigieux, toute aussi riche sur le plan des acquisitions, les mineurs isolés renouent avec une estime de soi parfois en berne, par la valorisation du travail effectué, et se donnent l'occasion de s'ouvrir à de nouveaux horizons.

Ce sont donc trois pistes didactiques et pédagogiques que nous proposons d'illustrer en regard de ce contexte spécifique qu'est l'enseignement aux mineurs isolés au sein des centres d'accueil spécialisés. Il s'agira de mettre en évidence non seulement les acquisitions qu'elles permettent d'envisager mais aussi les apports en terme d'accompagnement d'adolescents primo-arrivants, inscrits dans une situation pour le moins difficile. Se rejoignent ainsi propositions didactiques, accompagnement socio-éducatif et soutien psychologique. Le monde des apprentissages rejoint le monde réel dont il serait illusoire de penser qu'il reste à la porte de la classe. Plutôt que de s'ignorer, ils viennent s'étayer l'un l'autre, profitant d'une institution où enseignement et suivi socio-éducatif ont la possibilité de coopérer en un même lieu.

BIBLIOGRAPHIE

AUGERN., 2005, *Comparons nos langues : Une démarche d'apprentissage du français pour enfants de langue non-maternelle français (DVD, CRDP de Montpellier)*

BLOQUAUX Jean, BURSTIN Anne et GIORGI Dominique (2005) *Mission d'analyse et de propositions sur les conditions d'accueil des mineurs étrangers isolés en France, rapport n° 2005010. Inspection générale des affaires sociales.*

CAMILERI C. et al. (1990). *Stratégies identitaires. Paris : PUF, 4e ed*

CUMMINS John (1996) *Negotiating identities, Education for empowerment in a diverse society. Ontario: C.A.B.E.*

DABENE Louise et DEGACHE Christian (1996) « *Comprendre les langues voisines* », *Etudes de Linguistique Appliquée, n°104, pp. 389-512.*

GIOUX A-M. et al. (1991) *Temps et apprentissages : perspectives nouvelles de gestion liées à la notion de cycle et à la démarche de projet. Bordeaux : CRDP*

HELOT C. (2007) *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école. Paris : L'Harmattan*

LEMAIRE E. (2007) *Enseignement du français langue étrangère et langue seconde en situation d'urgence et de traumatisme, le cas des mineurs étrangers isolés. Thèse en Didactique des langues et des cultures, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle*

LEMAIRE E. (2006) « *L'intégration des mineurs étrangers isolés : l'école, un passeport pour l'intégration socioprofessionnelle ?* », *Ville-Ecole-Intégration Diversité, L'école et l'emploi, n°146. Paris : CNDP-CRDP, Scéren, pp. 97-102*

PERRENOUD P. (1999) *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html*

ROLLAND Jean-Marie (2004) *Rapport parlementaire n°1864, enregistré à la présidence de l'assemblée nationale le 13 octobre 2004.*

WEISS M. et GROSS M-M. (1997) *La pédagogie du projet et l'initiation à la lecture. Paris : A. COLIN*



Quand le français devient une compétence professionnelle : implications de la loi du 4 mai 2004 dans la formation des migrants

Par Christophe PORTEFIN

formateur de FLE, spécialisé en FOS/FLP/FCP, coordinateur pédagogique du FLP/FCP au sein d'Astrolabe Formation (93), participe aux travaux au sein du CLP et à l'équipe de recherche PLIDAM (INALCO) dirigée par G.Zarate. Ses domaines de recherche sont la sociolinguistique, l'écolinguistique, les langues minoritaires et le français langue/compétence professionnelle FLP/FCP.

Mots clés : Code du travail / Approches didactiques / Français Langue Professionnelle (FLP) / Français Compétence Professionnelle (FCP) / Formation Professionnelle Continue (FPC) / Formation pour adultes / Mutation de la formation.

Depuis la loi du 4 mai 2004¹ relative à la formation professionnelle et au dialogue social, l'article L6111-2 du Code du travail précise que : « Les actions de lutte contre l'illettrisme et en faveur de l'apprentissage de la langue française font partie de la formation professionnelle tout au long de la vie. ».

Auparavant, un salarié qui demandait à se former en français pouvait voir sa demande refusée car non éligible au plan de formation² de l'entreprise, quelle que soit le type d'action catégorisée au sein de ce plan (actions visant à assurer l'adaptation du salarié au poste de travail ; actions liées à l'évolution des emplois ou participant au maintien dans l'emploi ; actions ayant pour objet le développement des compétences des salariés³).

Compte tenu de cette inscription en 2004, le français peut dorénavant être en pris en charge, ipso jure, dans le cadre de la Formation Professionnelle Continue (FPC). C'est ce que nous nous proposons de présenter au travers d'une expérience en cours auprès de salariés de la branche professionnelle de la propreté.

Afin de resituer notre communication nous ferons un point sur la réforme en cours de la formation professionnelle continue, réforme qui pourrait avoir des implications dans l'expérience que nous présenterons au point suivant. Enfin nous nous interrogerons sur la didactique du français qu'une telle formation implique, notamment dans les années à venir.

Petit retour en arrière

1 - Loi n° 2004-391. Cette nouvelle loi suit directement le mouvement annoncé suite au Conseil européen extraordinaire de Lisbonne des 23-24 mars 2000.

2 - Le plan de formation est en cours de négociation entre les partenaires sociaux, cf infra.

3 - Articles L. 6312-1, L. 6321-1, L. 6321-2, L. 6321-3 et L. 6321-6 du Code du travail.

Si le français est entré de plein fouet dans le code du travail, nous pouvons le rattacher à la mise en place de l'officialisation du français au sein du droit en France. Face à cette mise en avant de la langue française, nous pouvons voir que non seulement les Français ont cette langue comme langue officielle mais que les étrangers, également, doivent la posséder s'ils veulent résider en France pour d'autres activités que touristiques. Nous pouvons présenter brièvement cette évolution dans le tableau suivant

Dès lors, il est clair que pour travailler en France, il est indispensable, voire obligatoire, d'utiliser le français, ce qu'elle que soit son origine. Les dispositifs mis en place récemment devraient donc permettre à tous de maîtriser le français afin de travailler, voire d'obtenir un avenir avec plus de possibilités dans le monde du travail. Cependant, une profonde réforme de la formation professionnelle continue (FPC)⁴ pourrait encore changer cette situation, réforme en cours. La réforme en cours de la FPC

Depuis plusieurs années déjà, les pouvoirs publics se questionnent relativement à la FPC : sert-elle à quelque chose ? A qui profite-t-elle majoritairement ? Quels sont ses objectifs ? Qui forment qui ? Etc...

Pour dresser un panorama des pistes suivies aujourd'hui, pistes qui servent aux partenaires sociaux (syndicats de salariés et syndicats patronaux, cabinet du Premier ministre), il est possible de dresser un inventaire de ce qui s'est écrit depuis 2006 :

Finalement, cet ANI du 07 janvier 2009 a repris de façon pratique une partie des recommandations faites depuis 2006. Il est probable que d'autres mesures seront prises dans les mois et années qui viennent.

La formation professionnelle aujourd'hui

Face à ces changements juridiques, d'autres événements plus mercantiles ont profondément changé le champ de la FPC. Alors que de nombreux organismes de formation fonctionnaient selon un régime d'enveloppes publiques (Régions, Etat, Europe), ces fonds plus ou moins

4 - Nous utiliserons désormais cet acronyme pour parler de la Formation Professionnelle Continue.

garantis diminuent, voire disparaissent. De plus le code des marchés publics a modifié les règles du jeu : alors qu'il y avait de la place pour de nombreux organismes de formation, la modification des appels d'offre, réservés désormais à de gros marchés, ont entraîné la disparition de nombreux organismes qui de dimension locale ou départementale n'ont pas la capacité à passer au niveau régional ou national.

L'emploi étant la priorité en ce moment, la diminution des fonds publics et le passage informel de la formation du public vers le privé changent la personnalisation des publics amenés à suivre des formations. Pour être formé, il faudra travailler car c'est l'employeur qui paiera la formation et non l'Etat. Le principe de la « formation tout au long de la vie » semble donc un peu galvaudé car l'emploi pourrait devenir le sésame avant toute formation.

Entre l'ANI qui devrait être signé et la réalité du terrain, il semblerait qu'un écart soit creusé. Face à ces changements, certaines expériences de formation existent, mises en place notamment par les branches professionnelles de certains métiers, comme celle de la propreté.

La « Formation aux écrits professionnels »

Depuis 10 ans, la branche de la « Propreté et Services Associés » a mis en place une formation financée par le FAF⁵ Propreté, OPCA de la branche. Ce module de formation de 250 heures est destiné aux salariés et futurs salariés et son objectif principal est de « Permettre aux salariés et aux nouveaux embauchés d'acquérir les bases de l'expression orale et écrite ainsi que la lecture du français à partir du vocabulaire professionnel et ce, quels que soient leurs niveaux linguistique et professionnel ⁶ ». Une enquête relative à cette formation organisée par l'Observatoire des Métiers et des Qualifications de la Propreté a permis de constater que presque 1000 salariés avaient été formés entre 1999 et 2006.

Un cabinet conseil⁷ pilote la formation auprès des organismes de formation habilités auprès du FAF Propreté après appel d'offre. Pour plus de pertinence, deux journées de formation obligatoire à la connaissance de la branche professionnelle, des métiers de la propreté et de l'utilisation d'outils pédagogiques sont dispensées aux formateurs intervenant auprès des salariés.

Ces derniers seront ainsi prêts à utiliser de nombreuses ressources pédagogiques créées par tous les formateurs du dispositif, ressources disponibles qui sont obligatoirement mutualisées et qui appartiennent au FAF Propreté.

L'expérience en cours

Afin d'illustrer cette formation aux « Ecrits professionnels » au sein de la branche propreté, nous prendrons l'exemple de 4 groupes de salariés en cours de formation.

5 - Fonds Assurance Formation.

6 - In « Formation aux écrits professionnels », document de promotion du FAF Propreté auprès de ses entreprises adhérentes.

7 - Récif SA.

• Typologie des stagiaires en formation :

Les groupes étaient constitués au départ⁸ de 33 personnes (dont 13 femmes) âgés de 20 à 58 ans.

Le parcours curriculaire est très varié allant de l'absence de scolarisation à un passage de deux ans à l'université.

En général les stagiaires ont une ancienneté notable (en moyenne 5-10 ans) dans la propreté.

Leurs origines géographiques sont très variées ; plus de 20 langues⁹ parlées et/ou écrites se côtoient : arabe, maure, malgache, tamoul, anglais, espagnol, français, portugais, serbe, akan-twi, bambara, comorien, dioula, fanti, fulé (peul), ga, (sarakolé) soninké, twi, wolof, pidgin (twi-français), ma langue, notre langue, langues ghanéennes.

• Conditions de la formation :

La formation aux « Ecrits professionnels », telle qu'elle est prévue au sein du dispositif, dure 250 heures. Les conditions de déroulement peuvent varier d'une entreprise à l'autre. Présentement, elle se rythme selon deux demi-journées (2X3heures) par semaine. De plus, dans le cadre d'un projet de l'entreprise cliente, il est prévu un accompagnement avec les salariés du client à raison d'1 heure de tutorat/parrainage par semaine.

Enfin la formation se déroule dans les locaux de l'entreprise cliente.

Les horaires de formation ont été calés, au mieux, en fonction de l'emploi du temps des salariés. Les groupes sont donc répartis selon les possibilités en terme de planning de chaque salarié, ni selon leurs besoins, ni leurs niveaux.

Les groupes ainsi constitués se répartissaient, au début de la formation selon le schème suivant :

¹⁰

Autant dire que l'hétérogénéité est de rigueur, d'où une didactique souple et individualisée selon les profils linguistiques des stagiaires et les salariés qu'ils sont au sein de la branche professionnelle de la propreté.

Quelle didactique ?

Les formateurs travaillant au sein de ce dispositif disposent d'outils pour les aider à mettre en place la didactique la plus adaptée à ce public marqué par sa diversité linguistique, sa diversité culturelle, sa diversité de métiers.

Ces outils sont constitués, d'une part, par les ressources mutualisées depuis le début du dispositif par l'ensemble des formateurs. Pour cela une banque de données disponible sur DVD est transmise à chaque organisme

8 - Entre temps, certains salariés ont abandonné, d'autres ont démissionné.

9 - Les noms des langues sont ceux donnés par les stagiaires eux-mêmes.

10 - FLS pour Français Langue Seconde, FLE pour Français Langue Etrangère, ESL pour English Second Language, alpha pour analphabète, post-alpha pour alphabétisé, illettré pour Français scolarisé dans le système français. Les niveaux correspondent à la nomenclature couramment utilisée au sein des organismes de formation travaillant auprès de ces publics.

de formation habilité. Toutes les séquences pédagogiques, tous les scénarii créés y sont répertoriés intégralement, sans tri.

D'autre part, des référentiels linguistiques (issus du CRAPEL¹¹ de Nancy 2 et d'organismes de formation pour les CQP¹² laveur de vitres, agent de rénovation, agent machiniste classique et chef d'équipe) permettent aux équipes de disposer d'un fil conducteur garant des pratiques langagières observées sur le terrain.

Grâce à ces outils et à un travail d'ingénierie pédagogique nécessaire pour chaque nouvelle entreprise, chaque nouveau groupe, chaque salarié, il est possible de répondre à la demande de l'entreprise et aux besoins des salariés, c'est-à-dire :

- Une demande de français professionnel pour la propreté,
- Des besoins différents d'écrit, d'oral, d'interactions,
- Des besoins professionnels et personnels,
- Avec la nécessité d'analyser régulièrement l'évolution des besoins et de la demande en fonction de la progression et de l'évolution de chaque salarié au sein de la formation et au sein de son activité professionnelle.

Afin de mieux gérer cette didactique du français en situation professionnelle, il est demandé¹³ aux formateurs de produire des scénarii incluant des objectifs linguistiques intermédiaires et des objectifs professionnels. Ceci permet ainsi de ne jamais perdre ce double objectif et de cibler les acquisitions en fonction des besoins des salariés dans leur travail. La nécessité de concilier les deux vient donc de fait.

Avec un public aussi divers et des objectifs linguistico-professionnels posés, autant dire qu'il ne s'agit plus du faire du FLE mais du Français en situation professionnelle dans lequel se mélangent différents champs didactiques, notamment :

- L'apprentissage du lire/écrire/compter ou alphabétisation en situation professionnelle,
- L'approfondissement du lire/écrire/compter/communiquer/interagir à l'oral et l'écrit dans des situations de travail,
- Du FLE appliqué au travail pour des personnes exerçant une activité professionnelle sans jamais l'avoir formalisée,
- La mise en confiance face à l'écrit pour des publics dits « illettrés »,
- La communication, quelque soit le degré de connaissance du français, face à ses collègues, sa hiérarchie et,

surtout, les clients.

Afin de préciser à quoi peut ressembler la définition de tels objectifs, nous vous proposons deux exemples de scénarii dans lesquels nous pourrions retrouver le lien créé entre linguistique et professionnel. De plus, même si cela n'apparaît pas clairement écrit dans les scénarii présentés, il est évident que ce qui est travaillé durant ces séances rejaillira indubitablement dans le personnel de chaque individu formé, la langue ne se réduisant pas à du linguistique et du professionnel.

Quelques pistes pour l'après 2004...

Face à ce panorama de la réforme de la FPC en cours et cette expérience au sein de la branche professionnelle de la propreté, nous pouvons relever différents points posant questions et demandant à être précisés, étudiés dans les mois et années à venir :

Français compétence professionnelle et formateurs

Faire face à de telles formations demande des compétences en FLE, FOS, FLP, alphabétisation, illettrisme d'où l'obligation de former les formateurs à ces différents champs,

L'individualisation de la formation et l'adaptation à la demande que ce type de formation implique nécessite expérience et volontarisme, d'où des formateurs motivés,

Des outils didactiques adéquats s'imposent de fait: référentiels linguistiques par branche professionnelle (FAF Propreté et autres branches), référentiels linguistiques par fonctions (métiers), tout cela nécessite une collaboration impérative entre les entreprises, les OPCA, l'université et les organismes de formation.

11 - Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques En Langues.

12 - Certificat de Qualification Professionnelle.

13 - Par l'organisme chargé de l'ingénierie de la formation (Recif sa, cf. note 12).

<p><u>Français professionnel et réforme de la FPC</u></p>	<p>Les OPCA et OPCALIA13 s’y mettent (Uniformation, FAF Propreté, Aref BTP...14), notamment par des formations destinées aux savoirs de base ou savoirs fondamentaux : l’ANI du 07 janvier 2009¹⁵ parle de socle de compétences, Les entreprises ne semblent pas encore entrées dans ce mouvement que ce soit par manque d’information, défaut de financement ou désintérêt, entre autres... Les organismes de formation ne sont pas forcément prêts à s’y mettre, les formateurs non plus... La réforme de la FPC risque de chambouler les donnes.</p>
<p><u>Risques et dérives</u></p>	<p>A faire du trop professionnel, on risque de confondre « Langue » et « Langue de travail », L’individualisation demande de la préparation / La connaissance des métiers et de la branche professionnelle demande du temps : qui va payer? Il est impératif de concilier Économie et Pédagogie, comment équilibrer l’un sans pénaliser l’autre ?</p>

et une garantie d’un équilibre entre le financier et le pédagogique, garant de la stabilité des structures et de la qualité des formations.

2009 va marquer assurément un tournant dans la FPC, notamment au niveau organisationnel, quant à son financement et en une transformation du paysage de la FPC tel qu’il subsiste encore.

La prise en compte des problématiques linguistiques et des savoirs fondamentaux (de base ou socle de compétences) ne peut qu’aider les salariés et futurs salariés à atteindre plus de mobilité et progression professionnelle et personnelle. Même s’il ne s’agit pas d’une action philanthropique, nous pouvons supposer que les salariés, les entreprises et les OPCA vont diriger une partie de leur demande de formation en faveur du français et savoirs fondamentaux, ce qui ne pourra que bénéficier à tous, quels soient les intérêts que chaque partenaire y trouvera.

Les organismes de formation se doivent donc d’y répondre en proposant une offre adéquate à la demande d’autant plus que les besoins sont réels auprès d’une population en difficulté et pourtant en poste dans de nombreuses branches professionnelles. Tout cela sera possible avec des formateurs déjà bien formés en amont¹⁴

¹⁴ - Cette formation pourra être menée au sein de l’université et aussi de centres spécialisés dans la prise en compte de ces publics : le CLP (Comité de Liaison pour la Promotion des Migrants et des publics en difficulté d’insertion) et l’ALCIA (Association de Lutte Contre l’illettrisme et l’Analphabétisme) par exemple.



La conception des tests de niveau: quelles questions choisir?

*« Il faut que l'évaluation devienne source d'information et guide de progression »
(Bonboir, 1972 : 63)*

Par Souheila Hedid

Laboratoire SLADD. - Université de Constantine. Algérie

Aussi bien dans le domaine scolaire que professionnel, la certification et les examens marquent leur présence et imposent leur importance. Ces activités informent la société sur la progression de l'apprenant et sur les compétences qu'il a acquises sur tous les niveaux : cognitif, scientifique, ... Dans ce cas, l'évaluation devient un passage primordial, et le choix de l'instrument qu'elle mobilise apparaît comme un véritable enjeu.

En docimologie, les chercheurs reconnaissent la complexité de cette tâche, ils tentent inlassablement de conduire des études et des enquêtes de terrains pour améliorer les conditions dans lesquelles elle s'effectue. Ainsi, plusieurs points sont étudiés par ces scientifiques : les compétences visées, les différents statuts d'évaluation, les systèmes de notation, et la réalisation des tests. Une des orientations les plus développées de cette dernière est "la conception des questions".

Effectivement, considérée comme la voie royale vers une meilleure évaluation, la question constitue à elle seule un véritable champ d'investigation. Elle est l'instrument le plus utilisé pour composer les tests et les épreuves et pour concevoir les grilles d'évaluation. Avec la typologie qu'elle présente, la question offre aux enseignants un matériel patent qu'ils peuvent utiliser afin de tester le niveau de leurs apprenants.

Nous allons considérer que le choix du type des questions est déterminant, dans la mesure où chaque type vise la mise en exergue d'une compétence spécifique. Aussi, admettons nous que ce choix doit s'effectuer à partir d'objectifs fixés à l'avance. Les questions posées sont les suivantes: Quel type de question doit-on utiliser pour concevoir les tests de niveau? Quelle est la différence entre tous ces types ? Et que visent-ils exactement ? Nous pensons qu'une étude de cette problématique, mise en synergie avec d'autres recherches déjà faites, peut nous informer sur ces différentes perspectives.

De quelle évaluation il s'agit ?

Si une étude de la typologie des questions s'impose, il semble raisonnable de commencer par une définition, même approximative, de ce que nous entendons par évaluation. Car, beaucoup pensent naïvement pouvoir saisir cette notion, et se dispenser d'une réflexion sur sa signification, en adoptant des jugements préfabriqués, les notions de « bon » ou « mauvais » apprenant, ou des notations : 10/20, 05/20...c'est alors que la recherche d'une définition qui soit en mesure de rendre compte de la complexité de cette notion devient indispensable. Dans un livre destiné aux universitaires, D. Louanchi explique que : « L'évaluation n'est donc pas un acte fac-



SOCIOLOGIE DES CRISES POLITIQUES

MICHEL DOBRY



Références

PRESSES DE LA FONDATION NATIONALE
DES SCIENCES POLITIQUES

SOCIOLOGIE DES CRISES POLITIQUES **La dynamique des mobilisations multisectorielles**

Michel DOBRY

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

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

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

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

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

ultatif de l'apprentissage, une simple contrainte sociale. Elle en est un moment inévitable et capital, l'unique moyen de savoir si l'apprentissage est réussi. » (Louanchi, 1994:144). Ce qui est ici en question concerne à la fois la place de l'évaluation dans tout acte pédagogique et l'importance qu'elle revêt au regard des didacticiens. Il est intéressant de voir que Louanchi libère cet acte de toute perception qui le rend facultatif et optionnel, pour insister sur le fait qu'il est un acte indispensable dans le processus éducatif, et nécessaire pour établir un bilan général de l'enseignement donné et de ses résultats. Beaucoup d'études ont été faites jusqu'à présent dans le but de mieux cerner le concept de l'évaluation, toutes évoquent son caractère insaisissable et affirment qu'elle est difficile à définir du fait qu'elle varie selon les situations d'apprentissage et revêt chaque fois un statut différent. La variation dont il est question ici résulte des différents points de vue sous lesquels l'évaluation peut être examinée. En effet, en se basant sur le type d'avancement qu'adopte l'enseignant, E. Noizet et J.P. Caverni évoquent quelques types qui sont souvent sollicités dans les tests qui nous intéressent :

1. Évaluation continue : représentée par la série des tests qu'englobent les méthodes FLE et qui permettent à l'enseignant d'effectuer une évaluation ponctuelle pour être au courant de l'avancement de ses apprenants et l'efficacité de son matériel.
2. Évaluation formative : qui vise la mise en place d'un plan de régulation, qui tente d'homogénéiser les apprenants du même rang pédagogique.
3. Évaluation sommative : qui s'impose comme une véritable mise à jour d'un bilan globale.
FLE : quelle didactique de l'évaluation ?

En quoi donc cette typologie de l'évaluation nous permet-elle de mieux aborder notre problématique ? À dire vrai, l'étude précédente, si elle nous éloigne de notre sujet, nous y ramène par une réflexion même approximative des instruments de cette évaluation. Nous disposons alors d'un élément très solide : depuis que la docimologie a vu le jour, les tests et les examens sont généralement conçus par des questions, et ce dans tous les domaines. Cet état de fait, nous pousse à interroger les rapports entre l'évaluation comme activité pédagogique et sociale, et les questions utilisées comme instruments permettant un meilleur fonctionnement et un bon rendement de cette dernière.

Pour mieux appréhender la problématique, nous proposons ici une étude qui repose sur un corpus composé, d'une part de tests de niveau contenus dans des méthodes destinées à l'enseignement du FLE à l'étranger, et d'autre part sur des tests de niveau disponibles sur des manuels de l'enseignement professionnel, et que les institutions scolaires et universitaires et même plusieurs sociétés commerciales, adoptent fréquemment dans les concours. Le premier type s'inscrit dans une perspective pédagogique. Dans ce cas, les tests obéissent à des critères scientifiques très précis, le niveau auquel ils sont destinés figure en premier plan. Pour

cela, les concepteurs de ces tests se réfèrent souvent aux grilles établies par le Cadre Européen Commun des Références (CECR), grâce auxquelles, les enseignants sont continuellement orientés dans leurs évaluations. Ces grilles définissent aussi bien les compétences requises pour chaque niveau, que les paramètres à prendre en considération pour une meilleure évaluation. Ainsi, le CECR conçoit une description très précise de chacun des six niveaux indiqués : A1/A2-B1/B2-C1/C2. La seconde catégorie définit des tests à visée professionnelle. Dans ce cas, la définition des niveaux est moins précise car ces tests ne sont pas destinés à un public prédéterminé, du fait qu'ils sont utilisés dans les concours et les compétitions, où la sélection des candidats n'est pas souvent imposée. En effet, plusieurs personnes peuvent se présenter quelques soient leurs niveaux et de leurs cursus. Ainsi pour évaluer les données reçues et classer les candidats, les concepteurs parlent, généralement, de niveaux : élémentaire (débutant), intermédiaire et avancé. À partir de cette grille, l'examineur doit placer le candidat dans l'un de ces niveaux selon ses propres compétences linguistiques.

Les questions utilisées dans chaque type de tests

À la différence de leurs objectifs, leurs formes diffèrent. En effet, les deux types de tests utilisent plusieurs types de questions : questions à trous, activités de fléchage, QCM... Cependant, le but et la conception de ces questions diffèrent dans chaque type :

I- Les tests de niveau pédagogique: pour ces tests, les questions posées visent à vérifier si l'apprenant a bien acquis les enseignements donnés et à détecter les difficultés qu'il éprouve pour y remédier. Dans les manuels du FLE, les questions les plus utilisées sont :

1. Les questions à trous : elles permettent à l'apprenant de choisir l'élément approprié et de le placer dans le bon endroit pour compléter la phrase. Ainsi, il doit choisir entre plusieurs possibilités. Ce type de question minimise le risque d'erreurs, car le champ de la réponse est limité. Les concepteurs des méthodes FLE recourent fréquemment à cette activité qui met l'apprenant en sécurité. Cependant, l'inconvénient est que les choix proposés obligent l'apprenant à s'enfermer dans un éventail clos, de sorte qu'il ne peut pas établir des propositions personnelles, ce type de question néglige catégoriquement tout esprit créatif.

2. Les questions de fléchage : deux colonnes sont utilisées, l'une porte des notions ou des concepts à définir, l'autre comporte les définitions. L'apprenant, en se basant généralement sur le texte support, doit relier les éléments de la colonne A avec les éléments de la colonne B. Cette activité sollicite chez les apprenants, surtout ceux du niveau 1, la capacité de concevoir un champ conceptuel des différentes notions apprises pendant le cours. Ce qui les rend capables d'effectuer des opérations de substitution et d'utiliser plusieurs concepts pour exprimer la même idée.

3. Les QCM (les questions à choix multiples) : selon

Noizet et Caverni : « un QCM se présente comme un ensemble de questions fermées, pour chacune desquelles est explicitement fourni un éventail de possibilités de réponses entre lesquelles l'élève ou l'étudiant doit choisir » (Noizet & Caverni, 1978 : 23). Cette structure exige des questions précises de la part de l'enseignant et des réponses précises de la part des apprenants, aussi l'évaluation doit être aussi précise que possible. Le problème c'est que ce type de question élimine tous les facteurs qui font référence au niveau de langue, le style, l'écriture,...des compétences pourtant très importantes pour les apprenants du FLE. Aussi, présente-t-il un inconvénient sur le plan de sa validité, parce que l'enseignant ne peut pas savoir si l'apprenant a exploité le comportement sollicité, car le résultat est le seul élément apparent, les mécanismes utilisés ne le sont pas. Cependant, le QCM présente l'avantage de l'objectivité, car l'ensemble des correcteurs arrivent le plus souvent à accorder la même note, car les réponses sont très claires. Il permet aussi à l'apprenant d'être plus rapide car il n'est pas obligé de rédiger.

4. Élimination des éléments inadaptés : entre plusieurs éléments proposés pour compléter une phrase, un seul est correct, l'apprenant doit le repérer et rayer les autres. Comme le premier type, cette activité est très utilisée dans les manuels du FLE. Les apprenants doivent reconnaître les éléments intrus afin de les éliminer et garder le bon élément qui est en rapport direct avec les dialogues présentés. Le fait de reconnaître les intrus signifie pour l'enseignant que l'apprenant a acquis un certain savoir et un savoir-faire qui l'aident à définir ce dont il a besoin, et qu'il est en mesure d'établir des ensembles, même conceptuels, à partir des données qu'il a apprises. L'activité en question doit se baser sur d'autres activités ou sur le texte support, car l'apprenant s'appuie sur la terminologie acquise pendant le cours pour construire ses réponses.

II- Les tests de niveau professionnel : ces tests tentent de montrer ce que le candidat à un examen de langue ou à un poste de travail a comme connaissances linguistiques. Ils ne visent en aucun cas à corriger ses lacunes, car leur but est de trancher et sélectionner et non pas à remédier et détecter les défaillances en langue. Dans ce cas, les questions les plus récurrentes sont :

1- Les questions de fléchage : dans le cas des tests de compétences, cette question cherche à vérifier si le candidat reconnaît aisément la base des corrélations et des relations des éléments proposés dans les deux colonnes.

2- Les QCM (les questions à choix multiples) : très utilisés dans les tests de compétences. Avec son caractère tranchant et objectif, le QCM est très efficace pour connaître les connaissances et les compétences linguistiques.

3- Élimination des éléments inadaptés : ce type de question a un caractère objectif et demande une connaissance assez importante de la langue. C'est pour cette raison qu'elle est souvent employée dans les tests de compétences.

5. Classer les éléments dans le bon ordre : la question n'est pas si facile qu'elle en a l'air. Elle exige des connaissances grammaticales importantes, c'est la raison pour laquelle elle est peu exploitée dans les manuels du FLE. Cependant, son utilisation est souvent sollicitée dans les contrôles de connaissances à la fin de chaque semestre. Les éléments de la phrase sont ainsi présentés en désordre, l'apprenant doit les mettre en ordre afin d'obtenir une phrase cohérente. Comme nous l'avons déjà avancé, cette activité sollicite un certain savoir grammatical de la langue cible, un savoir qui peut permettre à l'apprenant de distinguer les différentes catégories (verbe, nom, adverbe, ..) et de les mettre dans les endroits appropriés.

6. Trouver l'erreur : très peu utilisée par les concepteurs des méthodes du FLE, ce type de questions est souvent sollicité dans les tests de compétences. Cette activité présente bien des inconvénients : Les connaissances minimales que possède un apprenant du FLE ne permettent pas de détecter les fautes incluses dans des mots de la langue cible. En plus : « de manière générale, on peut donc dire que le simple fait de porter attention à une information erronée, même si le sujet sait qu'il s'agit d'une erreur induit une interférence sur l'acquisition de l'information correcte » (Rey, Pacton&Perruchet, 2005 :115), effectivement, une telle activité place l'apprenant devant l'obligation de choisir le mot le plus correct entre plusieurs mots erronés mais dont la forme est presque identique. Les fautes qu'il doit identifier résident dans des syllabes ou phonèmes inversés, ou carrément supprimés. Cependant, avec des apprenants de niveaux avancés, le repérage des fautes est peut-être un bon moyen de leur faire mémoriser la bonne orthographe.

Quelle évaluation pour quelles questions?

Cette typologie des différentes questions utilisées dans la conception des méthodes FLE et dans celle des manuels de spécialité, peut être élargie, si nous prenons en considération l'ensemble des méthodes destinées aux deux types d'enseignement. Reste que l'ensemble de ces questions vise à pousser l'individu à tester son niveau et à contrôler ses compétences linguistiques. Aussi, leur différence s'accroît dès qu'il s'agit de leur évaluation. Car l'enseignant ne peut pas établir une seule grille d'évaluation pour toutes ces questions et il ne peut pas non plus évaluer de la même manière les deux types de tests. Comme nous l'avons déjà exposé, chaque question stipule des mécanismes cognitifs spécifiques et définit aussi des objectifs particuliers.

Dans le cas des tests pédagogiques : Sur les tests présentés dans la méthode « Connexions-niveau 1 », les concepteurs des questions fixent déjà une évaluation pour permettre à l'apprenant de s'auto évaluer. Une double évaluation lui est proposée : une note, et une estimation qualitative (félicitation). Ainsi, pour tout type de questions, toute bonne réponse mérite 1 point, si pour un exercice qui comporte six phrases, l'apprenant obtient 6 points, il décroche alors une note 6/6 et une appréciation qualitative (félicitation). Dans le cas contraire, où l'apprenant risque d'obtenir moins de 6/6, on le renvoie au livre d'exercices et aux activités semblables pour revoir ses fautes, sans insister sur l'estimation de ses réponses. Le recours aux deux systèmes d'évaluation, à savoir la notation et une appréciation qualitative, garantit la validité du test et rend l'estimation plus précise et plus convaincante, car il prend en considération la différence des exercices.

Dans les différents tests

que nous avons menés avec nos apprenants du niveau 1, il nous a semblé que l'utilisation du système de notation est moins appréciée que celui des appréciations qualitatives. Car les remarques griffonnées sur leurs copies leur semblent plus motivantes, du fait qu'elles n'apportent pas de précisions et ne fixent pas de barres, même si elles renvoient à une estimation dépréciative (mauvais). Une note, par contre, a tendance à marquer des frontières et des limites, elle paralyse l'apprenant car elle est stricte et indiscutable. Dans le cas contraire, elle peut provoquer un sentiment de surestimation, si l'apprenant obtient 20/20 pour avoir répondu à toutes les questions correctement, ce fait le rend sûr d'avoir dépassé ses camarades et de maîtriser de la langue.

Dans le cas des tests professionnels : l'évaluation est plus directe et vise, comme nous l'avons déjà expliqué, à trancher et à sélectionner. Elle est souvent du type explicite, et se base aussi sur les deux systèmes d'évaluation. Il est à signaler que dans ce type d'évaluation, l'examineur ne cherche pas à repérer les lacunes pour les réparer mais il les repère afin de les présenter et les utiliser pour classer le candidat. Pour l'évaluation de ce type de question, il est souvent recommandé de faire appel à plusieurs examinateurs, ain-

si, l'évaluation revêt un caractère plus objectif. En cas de grands écarts dans la notation, la copie doit être relue et réexaminée. On obtient à la fin, une note qui détermine le travail présenté, et une estimation qualitative déterminée par la note que le candidat décroche. Le barème présente ainsi une typologie de ces estimations : reçu/ admis/ passable/bien

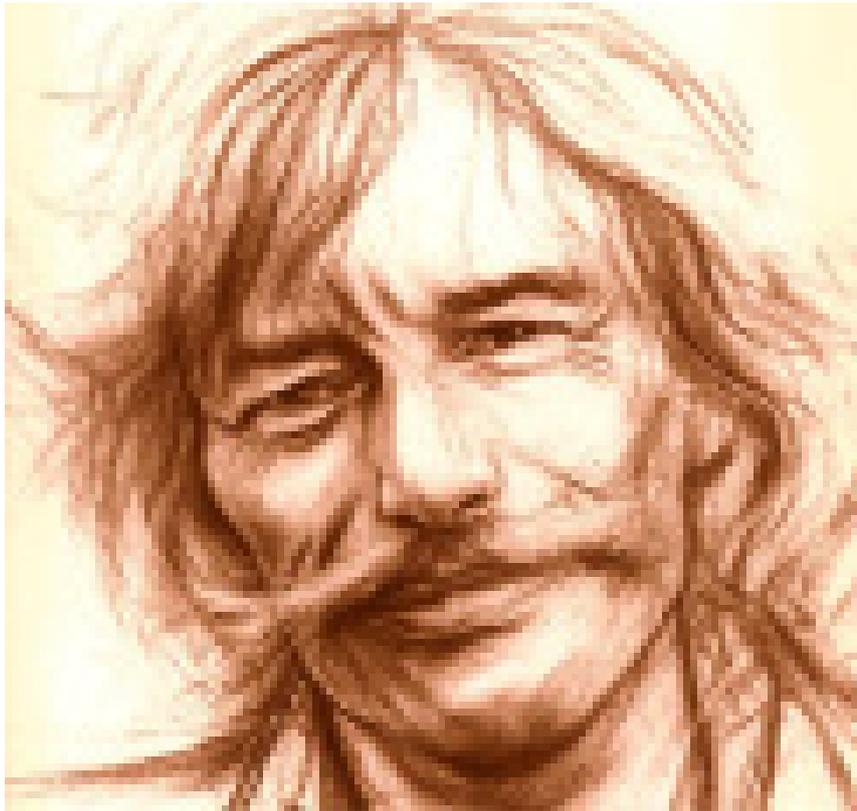
Pour conclure...

À la lecture des méthodes FLE, on s'aperçoit que les trois catégories d'évaluation évoquées ci-dessus sont utilisées dans les tests proposés aux apprenants : Une évaluation continue grâce aux multiples tests qu'elles présentent à la fin de chaque dossier didactique et de façon régulière, les apprenants peuvent, eux-mêmes ou accompagnés de leur enseignant, répondre à des tests d'autoévaluation qui les préparent aux épreuves du DELF. En plus, l'enseignant peut effectuer une évaluation formative de sorte que l'apprenant soit toujours au courant de son avancement et des problèmes qu'il rencontre grâce aux activités qu'englobent les cahiers d'exercices. La sommative, est aussi sollicitée à la fin du processus d'enseignement dans le but de prononcer sur chaque apprenant une décision différente. Cependant, pour les tests de niveau à visée professionnelle, c'est l'évaluation sommative qui est le plus souvent utilisée.

Entre l'évaluation et la conception des questions s'instaure une relation très profonde. D'une part, grâce à l'évaluation, les questions se voient plus précises. Car leur conception obéit à des objectifs scientifiques spécifiques. D'autre part, grâce à la typologie qu'offrent les questions, l'évaluation doit adapter ses critères selon les compétences et les comportements sollicités par chaque exercice. À dire vrai, à la différence des questions, l'évaluation change.

Bibliographie

- 1- Bonboir (A). 1972. La docimologie, PUF/SUP
- 2- Hedid (S). 2009, "Le FLE pour adultes : quelle didactique de l'orthographe ?". In : Savoir et Formation. N°73 : « Le plurilinguisme est-il un facteur d'intégration ? » AEFTI. Pp (46-49). France.
- 3- Louanchi (D), 1994, Éléments de pédagogie. Coll. Le cours de psychologie et sciences de l'éducation. Edition OPU. Alger
- 4- Noizet (G), Caverni (J. P). 1978. Psychologie de l'évaluation scolaire. PUF
- 5- Rey (A), Pacton (S), Perruchet (P), 2005, « L'erreur dans l'acquisition de l'orthographe », In : Examens et interventions : Rééducation orthophonique. N°222



Jean FERRAT

Poète et parolier pour l'éternité

Jean FERRAT, engagé irréductible et sincère.

La disparition du chanteur laisse orphelin.

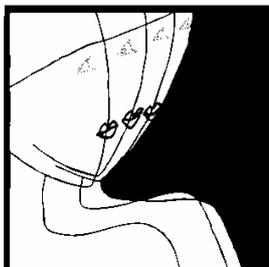
Au-delà des actes compassionnels qui sanctifient l'absence, cette disparition crée un vide inconscient, presque immédiat.

Jean FERRAT est mort le 13 mars 2010, aux derniers froids d'un hiver rude, à l'âge de 79 ans. Il est aujourd'hui, enterré en Ardèche, une région où il a aimé vivre et à laquelle il a dédié une chanson mémorable : Que la montagne est belle !

Avec la disparition de cet homme artiste jusqu'au fond de l'âme et militant irréductible des causes humanitaires, anti militariste et anti colonial, fidèle à Aragon, à Pablo Neruda et aussi à des associations comme la nôtre. Il était à la naissance de notre association en 1971, comme membre du Comité d'honneur.

Nous regrettons que de nos jours la chanson engagée ne tente plus les chanteurs, ni même quelque fois les poètes.

Sommes-nous condamnés de nos jours devant l'injustice du monde et les nouvelles tares de nos sociétés à détourner le regard ? Quel dommage pour l'humanité dans son ensemble de se résigner devant tant de mal !



MIGRATIONS SOCIÉTÉ

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

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

SOMMAIRE

ÉDITORIAL

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

ARTICLE

L'immigration arabe dans le monde Salah Ferhi

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

(coordonné par Chadia Arab et Juan David Sempere Souvannavong)

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

NOTES DE LECTURE

Atlas mondial des migrations (de Catherine Wihtol de Wenden)

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

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

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

DOCUMENTATION..... Christine Pelloquin

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

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

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

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

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

travail : droits et défis

22 et 23 mai 2010

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

débats, dédicaces,
expositions, café littéraire

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

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



mairie quatre paris



Politis

www.ldh-france.org/fede/paris

LA TRAITE NEGRIERE

La traite négrière est un fait historique, très ancien, et décrit depuis l'Antiquité. Jusqu'à un passé récent, ce sujet n'avait pas été approfondi dans l'ensemble des pays qui avaient réalisé cette traite. Les recherches qui se sont développées depuis quelques décennies ont fait nettement progresser la connaissance du sujet et aussi naître de nombreuses controverses.

Mais on peut dire que l'ensemble des chercheurs, des militants et des associations parties prenantes de ces discussions sont d'accord pour classer cette traite négrière en trois parties :

- La traite orientale
- La traite intra africaine
- La traite coloniale européenne

Aussi dans un souci de clarté, nous avons décidé de réaliser un article pour chacune de ces traites afin de leur donner la place éditoriale nécessaire. Il s'agit dans cette série d'articles d'aider à la compréhension du phénomène des discriminations, la traite négrière et l'esclavage étant parmi les formes de discrimination les plus odieuses. Pour pouvoir bien combattre un phénomène, il faut commencer par le comprendre, le but de ces articles est donc d'essayer de connaître un peu plus les faits, de présenter leurs déroulements au travers des siècles et des différents pouvoirs qui dominèrent le monde jusqu'au début du XX^{ème} siècle. En espérant que nos lecteurs essaieront de prolonger cette information en lisant quelques livres présentés dans la bibliographie. En cela, l'AEFTI 71 restera fidèle à son slogan pour la lutte contre les discriminations : « Comprendre pour agir ».

En premier lieu, il apparaît nécessaire de définir ce que nous entendons par traite négrière, et pour cela, il nous faut faire la différence entre la traite et l'esclavage. En nous référant aux principales définitions, l'esclavage est l'état d'une personne se trouvant sous la dépendance absolue d'un maître qui a la possibilité de l'utiliser comme un bien matériel. Juridiquement l'esclave est considéré comme la propriété de son maître et à ce titre, il peut être vendu, loué ou acheté comme un objet.

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

Nous pouvons rajouter à ces définitions, que la traite étant une activité essentiellement marchande, elle a

nécessité des lieux d'approvisionnement, des routes d'acheminement et des lieux de servitude. Mais aussi, et cela semble très important, qu'elle a toujours été soutenue par les autorités politiques et religieuses des différentes civilisations, qui en ont retiré des bénéfices. Nous verrons que si la traite orientale a touché plusieurs types de population, les deux autres traites ont touché presque exclusivement les populations noires africaines.

Avant de nous intéresser plus précisément à la traite orientale, sujet principal de cet article, nous allons nous pencher sur les évaluations faites par les historiens du nombre de personnes touchées par ces traites. Ainsi Olivier Pétré-Grenouilleau, dans *Les Traités négrières, Essai d'histoire globale* est l'historien qui met le plus l'accent sur la traite orientale, la plus difficile à chiffrer en raison de sources dispersées sur une période de temps ancienne. S'il estime à 42 millions le total de victimes pour les trois traites négrières, il le décompose comme suit :

- la traite orientale, faite principalement par les Arabes : 17 millions de personnes, mais d'autres historiens citent un chiffre deux fois inférieur, sur une période qui s'étend du moyen âge au milieu du XX^{ème} siècle.
- la traite intra africaine: faite par les africains principalement noirs, 14 millions de personnes, dont une partie est ensuite revendue à des européens ou des arabes, elle s'est pratiquée de tous temps.
- la traite atlantique, faite par les Européens et les Américains : 11 millions de personnes, dont l'essentiel à partir de la fin du 17^{ème} siècle.

Mais ces chiffres sont susceptibles d'évoluer rapidement, car de nouvelles sources de renseignement apparaissent. Citons par exemple, une étude au Danemark menée par l'historien PER HERNAES qui a fait passer le nombre d'esclaves transportés sur des bateaux danois entre 1660 et 1806, de 50 000 à 85 000, et pour l'Angola, aucune étude complète n'a encore été faite, car une partie importante des documents reste encore la propriété du Portugal. Pour bien montrer que ces chiffres ne sont pour l'instant que des évaluations, nous allons en citer plusieurs afin de fixer un ordre de grandeur.

Eric Sauger en 1998	Joseph Inikori en 1982	
Serge Danet en 1990	Paul Lovejoy en 1982	R a l p h
Austen en 1987		
Traite Atlantique	9,5 millions	15,4 millions
11,7 millions	11,698 millions	
Traite transsaharienne		7,2 millions

7,4 millions		
Traite orientale	2,3 millions	4 , 2 8 0
millions	8 millions	
Traites Arabes	8 à 12 millions	
14,387 millions		

Au travers de cette comptabilité, nous voyons que la traite orientale ou arabe qui s'est déroulée sur une des périodes les plus longues de l'histoire (environ 1500 ans), semble avoir touché environ 12 millions de personnes.

La traite orientale ou arabe

Pour certains, évoquer autre chose que la traite transatlantique revient à essayer de la minimiser. Pourtant au cours des derniers millénaires, le passé négrier des arabes, qu'ils soient musulmans ou non, et celui d'autres civilisations n'est pas à négliger. Les recherches historiques ne doivent pas s'arrêter aux portes de certains pays. Pour pouvoir dénoncer les méfaits de telle ou telle civilisation, il faut déjà avoir fait le ménage chez soi et cette maxime est valable pour tout le monde. Nous avons cité un peu plus haut les chiffres de l'historien du Moyen Age Olivier Petré- Grenouilleau, qui lors de la parution de ses derniers travaux, a déclenché une vague de protestations (voir les sites <http://cvuh.free.fr/débat/noiriel.libertéhistorien.htm> et [http:// www.clionautes.org/spip.php?article 925](http://www.clionautes.org/spip.php?article 925)) qui était peut-être plus épidermique que basée sur des travaux d'historiens. Nous laisserons à la justice, le soin de démêler le vrai du faux des accusations des uns et des autres.

Les motifs

Nous savons que la traite orientale est un héritage des civilisations précédentes. Mais en plus, les motifs économiques propres à sa continuation et à son développement sont très évidents. Dès les débuts de la conquête arabo-musulmane, le manque de main-d'œuvre entraîna le besoin d'utiliser des esclaves sur les chantiers, dans les mines de sel et aux galères. Et comme la traite occasionnait de grands profits pour ceux qui la maîtrisaient, il était normal qu'elle continue. On peut citer par exemple le sultan d'Oman qui a transféré sa capitale à Zanzibar (qui signifie « marché aux esclaves »), car il avait bien saisi l'intérêt économique de la traite négrière.

Mais il existait aussi des raisons sociales et culturelles à la traite. La possession d'esclaves était le signe d'appartenance à un haut rang social et dans l'aire arabo-musulmane, les harems nécessitaient un « approvisionnement » en femmes.

Pour finir, il est impossible d'ignorer la dimension religieuse et raciste de la traite. La justification idéologique à l'esclavagisme et donc à la traite était de punir les mauvais musulmans ou les païens. Les lettrés musulmans invoquaient la suprématie raciale des Blancs, qui se fondait sur le récit de la malédiction proférée par Noé dans l'Ancien Testament (Genèse 9:20-27), sur Cannan fils de Cham et donc son petit fils. Les Noirs étaient donc considérés comme « inférieurs » et « prédestinés » à être esclaves. Citons deux exemples parmi beaucoup montrant l'idéologie de l'époque. Le poète Al Mutanabbi qui avait rejoint en 957 la cour des Ikhchidides, a été chassé de celle-ci, car il avait écrit des poèmes satiriques qui se moquaient de la couleur noire de peau de son gouver-

neur Abu al-Misk Kafur. Et aussi Catherine Coquery Virovitch, qui dans « Le postulat de la supériorité blanche » in « Le Livre noir du colonialisme » explique que le mot arabe abid qui signifiait esclave est devenu à partir du VIII^e siècle plus ou moins synonyme de « Noir » ce glissement sémantique est très significatif de la vision qu'avait le monde Arabe des noirs.

Le territoire et la durée

Après ce premier survol des motivations, il est nécessaire d'étudier le territoire sur lequel cette traite a eu lieu et son étalement dans le temps. Pour le territoire, on s'aperçoit qu'il déborde largement de l'aire arabe, car les négriers n'étaient pas uniquement des arabes. Les recherches historiques ont montré que des Persans, des Berbères, des Indiens, des Javanais, des Malais, des Chinois et même des Noirs ont participé à cette entreprise, à des degrés plus ou moins grands. Mais, il faut remarquer que l'un des plus grands centres de concentration et de vente d'esclaves, Tombouctou, n'était accessible qu'aux seuls musulmans. Car n'oublions pas que le monde musulman à son apogée, s'étend sur trois continents, de l'océan Atlantique (Maroc, Espagne) à l'Inde et l'Est de la Chine.

Si l'on regarde aussi sa durée, nous avons dit qu'elle prend la succession des pratiques esclavagistes de l'Antiquité classique. En effet, l'Egypte ancienne, la Mésopotamie, l'Empire romain ont eu recours à des esclaves. L'Empire byzantin a continué cette pratique jusqu'au VI^e siècle. Les empires arabes n'ont fait que prendre la suite. Ils ont continué ce transfert de population africaine vers ces nouveaux empires. Donc nous pouvons dire que cette traite orientale a débuté dès le Moyen Âge à la fin de l'Empire byzantin et s'arrête au début du XX^e siècle. En effet, si le dernier marché aux esclaves est fermé au Maroc en 1920, 1/3 des Éthiopiens étaient encore des esclaves en 1923. En 1924, la commission temporaire sur l'esclavage de la Société des Nations écrit : « la traite des esclaves est ouvertement pratiquée dans plusieurs États musulmans, dans la péninsule arabique en particulier, et surtout dans le Hedjaz » (Le Hedjaz est une région du nord-ouest de l'actuelle Arabie saoudite ; sa principale ville est Djedda, mais les cités les plus connues sont La Mecque et Médine).

Ce qui peut être surprenant, c'est que cette pratique de la traite négrière a été constante durant toute cette période bien que les changements religieux aient été nombreux. En effet, du paganisme, qui caractérise l'antiquité, à l'Islam, en passant par le christianisme, tous ont perpétré cette pratique.

Si nous nous penchons sur une carte d'Afrique, nous pouvons observer que cette traite s'est faite en utilisant les mêmes voies de passage au cours des siècles. On peut noter trois grands itinéraires:

- Par la terre, à travers les déserts (Sahara, désert arabe, la haute vallée du Nil, le sinaï, l'anatolie, les vallées du Tigre et de l'Euphrate, puis l'Asie centrale).
 - Par la mer, à l'est de l'Afrique (Mer Rouge et Océan Indien, itinéraire oriental). Des marchands Arabes vendaient des esclaves jusqu'en Chine.
 - Par la mer aussi, en Méditerranée, où les pirates d'Alger, capturaient des esclaves européens.
- Par la terre

Les esclaves sont acheminés par ces différentes routes sur des marchés situés principalement dans les grandes villes d'Afrique du Nord et de la péninsule Arabique, puis de la Turquie. Ces marchés étaient contrôlés principalement par des arabes. L'Empire arabe a d'abord été la destination principale de ces esclaves, puis l'Empire ottoman devenant plus puissant a pris le relais. Cette traite touchait aussi bien les hommes que les femmes. Ces dernières servaient aux tâches domestiques et comme esclaves sexuelles, les hommes travaillant dans les travaux agricoles et d'infrastructures ainsi que dans l'armée. Mais il est intéressant de regarder de plus près les provenances de ces esclaves et l'évolution de celles-ci au cours de ses 1500 ans de traite orientale.

Le Soudan et l'Afrique saharienne ont constitué une aire de « prélèvement » dès le VII^e siècle. Les premiers esclaves noirs originaires d'Afrique de l'Ouest étaient emmenés dans le nord du continent par les marchands arabes. Mais à la même époque, des esclaves originaires d'Europe du bassin de la Volga, des slaves originaire du Caucase étaient négociés par des marchands arabes. Une partie de ceux-ci ont travaillé dans des harems comme gardien, serviteur, odalisque, houri, musicien, danseur. Des colonnes d'esclaves alimentant les grands harems cordouans, sévillans et grenadins étaient constituées par des Radhanites. C'étaient des marchands juifs du Haut Moyen Âge qui dominèrent le commerce entre les mondes chrétien et musulman entre 600 et 1000 de l'ère chrétienne. A partir des terres germaniques et du reste de l'Europe du Nord encore non contrôlé par l'empire carolingien ils conduisaient des colonnes qui traversaient le sillon rhodanien pour gagner les terres au sud des Pyrénées. Bien d'autres exemples montrent l'extrême diversité des provenances de ces esclaves. Par exemple, le califat abbasside de Bagdad (750-1258) importa des dizaines de milliers d'esclaves originaires d'Asie centrale et d'Afrique orientale. Au IX^e siècle, le calife Al-Amin possédait environ 7 000 eunuques noirs (qui étaient complètement émasculés) et 4 000 eunuques blancs (qui étaient castrés). Les gardes blancs du calife de Bagdad (Grecs, Slaves, Berbères, Turcs) sont à l'origine des Mamelouks. La Nubie, l'Éthiopie et l'Abyssinie étaient aussi des régions de départ. Au XV^e siècle, des esclaves abyssins étaient présents en Inde où ils travaillaient sur les navires ou comme soldats. Enfin, le trafic d'esclaves touchait l'Afrique de l'Est, mais l'éloignement et l'hostilité des populations locales en ralentissait l'essor. Si l'on étudie les principales routes de l'Afrique jusqu'au Moyen-Orient arabe, nous pouvons noter un axe Marocain qui va de Tombouctou à Marrakech, un autre de Tombouctou à Tripoli en passant par In Salah, un troisième, partant des villes de Kano, Kouka, Abéché, El Facher remonte sur la côte méditerranéenne vers Djalo, Al Jaghub, Fayoum, Assiout et enfin

une dernière qui partant de la Nubie(Gondar, Aoussa) traverse la mer rouge et alimente tout le Moyen Orient (Djedda, La Mecque, Al Mukalla Mascat et Bagdad).

D'après l'historien Ralph Austen, le taux de mortalité entre le moment de la capture et la vente était compris entre 6 et 20 % selon les parcours. Le trajet vers le Maroc étant relativement peu meurtrier, alors que la traversée du Sahara en direction de la Libye pouvait l'être beaucoup.

Sur les mers

Nous avons vu que la traite orientale s'étendait d'un côté sur le bassin méditerranéen et d'un autre côté sur la Mer Rouge et l'Océan Indien.

Sur le bassin méditerranéen, cette traite est attestée depuis le VIII^e siècle. Les pirates barbaresques opéraient ce trafic en capturant des personnes, soit en abordant des navires, soit en faisant des incursions sur les côtes. Son apogée se situe entre le début du XVI^e siècle et la fin du XVII^e siècle, période durant laquelle plus d'un million de chrétiens (dont 90% d'hommes) furent vendus comme esclaves. Au début du XVII^e siècle, plusieurs grands capitaines hollandais et anglais apparaissent parmi les pirates barbaresques dont Simon Dansa. Il est né à Dordrecht en Hollande vers 1579 et au début du siècle, peut-être en 1606, il se rend volontairement, avec son vaisseau et son équipage, dans la Régence d'Alger, capitale de l'esclavage blanc. Mais au cours du XVIII^e siècle le rythme des captures régressa à mesure que la puissance Ottomane reculait et que la présence navale occidentale se faisait plus forte en méditerranée. Mais il est bon d'avoir un moment d'arrêt sur cette régence d'Alger qui à partir de la fin du XVI^e siècle, sous domination turque, joue le rôle de capitale d'un territoire s'étendant sur tout le littoral de l'Afrique du nord. On a une description de la ville et de sa population par Emanuel d'Arada, qui y fut prisonnier en 1640. Pour une population de 100 000 âmes, il comptait 12 000 Turcs, soldats de la garnison et 30 000 à 40 000 esclaves «de toutes les nations du monde», le reste des habitants étant des «bourgeois algériens, Maures, Morisques et juifs, et quelques marchands chrétiens» et des «reniés de toutes nations chrétiennes», dont 3 000 Français.

Pour ce qui est de la traite par les routes maritimes sur la Mer Rouge et l'Océan Indien, elle est comme celle par voie terrestre très ancienne. Au VIII^e siècle, lorsque les califes abbassides remirent en culture le Maysan (actuellement Bassora), il firent appel à des esclaves noirs venant d'Éthiopie, les Zendj (voir la révolte des Zendj). Leur particularité était de combiner routes terrestre et maritimes. En effet, les captifs étaient acheminés par caravanes depuis la région des grands lacs (haut bassin du Congo et vallée du Zambèze) jusque sur la côte. La principale plaque tournante de ce commerce était Zanzibar, mais l'on peut citer aussi Sofala, Mozambique, Kilwa, Malindi et Mogadiscio. Madagascar fut aussi un fournisseur de captifs. Une fois sur la

côte, le transport maritime prenait la suite et distribuait les esclaves vers la mer rouge et le golf Arabique, mais aussi au travers de la mer d'Oman vers les Indes néerlandaises à partir du XVII^{ème} siècle. En effet, la Compagnie néerlandaise des Indes orientales (en néerlandais : Vereenigde Oost-Indische Compagnie ou VOC) est une compagnie de commerce créée par les Provinces-Unies en 1602. Elle achetait aux marchands musulmans des esclaves, qui étaient déportés vers la colonie du Cap ou vers l'Indonésie.

Les principales villes et ports impliqués dans la traite arabe étaient

- pour l'Afrique du Nord : Marrakech (Maroc), Alger (Algérie), Tripoli (Libye), Le Caire (Égypte),
- pour l'Afrique orientale : Mogadiscio (Somalie), Bagamoyo, Ujiji, Unyanyembe, Zanzibar (Tanzanie), Kilwa, Sofala (Beira, Mozambique), Kabambare, Kasongo, Nyangwe (RD Congo),
- pour la Péninsule arabe : La Mecque, Zabid (Yémen), Mascate (Oman), Aden (Yémen), Socotra
- et pour l'Afrique sub-saharienne : Aoudaghost, Tombouctou (Mali), Gao, Bilma

Au cours de cette longue période, d'environ 1500 ans, la traite orientale nous l'avons vu, a réduit en esclavage environ 12 millions d'hommes et de femmes, principalement noirs, mais aussi blancs et arabes. Pendant cette même période se déroulaient deux autres traites. L'une interne à l'Afrique qui nous le verrons est très dure à quantifier et l'autre coloniale qui, au contraire, comporte de nombreuses archives permettant de la décrire d'une façon très précise. Ce sont ces deux autres types de traites que nous étudierons dans deux prochains articles, espérant, par ce découpage, bien mettre en évidence les différences et les similitudes des trois types de traites.

Patrick ALLIER

Bibliographie

- Atlas des esclavages Marcel Dorigny et Bernard Gairot Autrement Collection Atlas/Mémoires
- Sites liés à la traite négrière et à l'esclavage en Sénégal Mbaye Guèye UNESCO
- La traite négrière du XV au XIX siècle Histoire générale de l'Afrique Etudes et documents UNESCO
- Les femmes au temps des colonies Yvonne Knibiehler et Régine Goutalier STOCK
- Jean Claude DEVEAU Esclaves noirs en Méditerranée », Cahiers de la Méditerranée, vol. 65, Sophia-Antipolis ;
- Olivier Pétré-Grenouilleau, « La traite oubliée des négriers musulmans », dans L'Histoire, numéro spécial 280 S (octobre 2003), pages 48-55.
- Catherine Golliau, « La vérité sur l'esclavage », dans Le Point, mai 2006, n°1755.
- Marcel DORIGNY et Max-Jean ZINS (sous la direction de) Les traites négrières coloniales Cercle d'Art, Paris 2009.
- David AYALON Le phénomène mamelouk dans l'Orient islamique, PUF, Paris, 1996 (ISBN 2-1304-7806-9).
- Malek Chebel, L'Esclavage en terre d'islam : un tabou bien gardé, Fayard, 2007, 496 pages, Revue sur herodote.net

- Serge Daget, De la traite à l'esclavage, du Ve au XVIII^{ème} siècle, actes du Colloque international sur la traite des noirs, Nantes, Société française d'histoire d'Outre-Mer, 1985.

- Serge Daget La traite des noirs Editions ouest-France université 1990

- Robert C. Davis, Esclaves chrétiens, maîtres musulmans : l'esclavage blanc en Méditerranée (1500-1800), Éditions Jacqueline Chambon, 2006 (ISBN 978-2-87711302-1).

- Mohammed Ennaji, Le Sujet et le mamelouk : esclavage, pouvoir et religion dans le monde arabe, Mille et une nuits, 2007, (ISBN 2755500395)

- Mohammed Ennaji, Soldats, domestiques et concubines, Balland, 2006, (ISBN 2715810431)

- Jacques Heers, Les Négriers en terre d'islam, Perrin, coll. « Pour l'histoire », Paris, 2003 (ISBN 2-2620-1850-2).

- Murray Gordon, L'esclavage dans le monde arabe, du VII^{ème} au XX^{ème} siècle, Robert Laffont, Paris, 1987.

- Guillaume Hervieux, La Bible, le Coran et l'esclavage, éditions de l'Armançon, 2008, (ISBN 978-2844791085)

- Bernard Lewis, Race et esclavage au Proche-Orient, Gallimard, coll. « Bibliothèque des histoires », Paris, 1993 (ISBN 2070727408).

- Bernard Lewis, Islam, Éd Quarto Gallimard, 2005, 1342 pages, (ISBN 978-2070-77426-5), Race et esclavage au Proche-Orient, pp. 255-442.

- Giles Milton, Captifs en Barbarie - L'histoire extraordinaire des esclaves européens en terre d'islam, Editeur Noir sur Blanc, Collection LITTÉRATURE VOYAGEUSE, 2006.

- Tidiane N'Diaye, Le Génocide voilé, Gallimard, Paris, 2008, 272 pages. ISBN 9782070119585 (Le Génocide voilé sur le site de Gallimard)

- Olivier Pétré-Grenouilleau, Les Traités oubliés des négrières, la Documentation française, Paris, 2003.

- François Renault, La Traite des Noirs au Proche-Orient médiéval, VII^{ème}-XIV^{ème} siècle, Paris, Geuthner, 1989.

encore être faits pour mettre fin à l'islamophobie. ☒

LIENS

Recommandation de politique générale n° 8 de l'ECRI sur la législation nationale pour lutter contre le racisme tout en combattant le terrorisme.

http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/activities/GPR/EN/Recommandation_N8/recommandation_N%C2%B0_8_fr.pdf

Fabrice DHUME

Chercheur-coopérant à l'Institut Social et Coopératif de Recherche Appliquée

Responsable du pôle IS CRA-Est

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

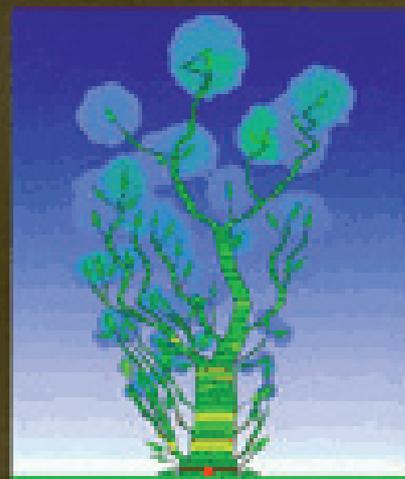
Il y a de plus en plus de jurisprudence dans la question des discriminations mais elles ne sont pas diffusées. Sans compter les préjugés des juges et leur formation à la lutte contre les discriminations. Une institution qui empêche la pensée au travail finira par produire de la violence... Même le mythe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

*Propos recueillis par
Zohra BOUTBIBA*

Michel Authier et Pierre Lévy Les arbres de connaissances



La Découverte / Poches



Présentation de l'éditeur

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

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

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

Le conseil régional et la formation en Bourgogne

Patrick ALLIER

Aefti 71



Le Conseil Régional de Bourgogne, dans le cadre de la mise en œuvre de son service public de la formation des demandeurs d'emploi a réaffirmé le rôle que le législateur lui a conféré en la matière : organiser une offre de formation professionnelle qualifiante garante d'un accès ou d'un retour à l'emploi pérenne.

Dans le cadre de cette compétence, le Conseil Régional de Bourgogne a mis en place, à compter du 1 /01/2010, un Service Public Régional de Formation Professionnelle Continue (SPRFPC) destiné à donner une nouvelle dimension à l'intervention publique régionale et à apporter des réponses novatrices mieux adaptées aux attentes des publics et des territoires.

La particularité de cette nouvelle dimension est d'avoir essayée de transcrire en droit Français la directive de service Bolkenstein, et ceci sans créer de contentieux avec l'Etat Français, ce dernier voyant d'un mauvais œil, tout ce qui pourrait faire, que la formation ne serait plus une marchandise.

En érigeant la formation professionnelle continue des demandeurs d'emploi au rang de service public, le CRB a affirmé le caractère structurant dans la vie professionnelle de chaque citoyen, de la formation continue et de l'acquisition d'une qualification professionnelle, comme garante d'un accès ou d'un retour à l'emploi.

Pour mettre en œuvre ce service, qui repose sur le partenariat et la synergie entre acteurs, le Conseil Régional a

lancé un appel à candidatures au travers de la création d'un SIEG (Service d'intérêt d'économie générale) pour les Cinq prochaines années et ceci sur 12 territoires couvrant toute la Bourgogne.

Seulement deux plateformes ont été retenues sur la vingtaine de projets présentés, dont celle de l'AEFTI-EF 71 pour la plateforme prenant en compte le territoire Mâcon Cluny Tournus.

Cela nous a fait énormément plaisir d'être retenu pour le premier SIEG mis en place en France. Nous devons ce choix, à la qualité du partenariat que nous avons su mettre en place sur le territoire et à notre projet. Celui-ci n'a pas été qu'une juxtaposition d'actions réalisées par les partenaires, mais bien une mise en synergie de toutes les compétences dans un schéma novateur où la personne pourra être accompagnée pendant son parcours et ce dans un délai de deux ans maximum.

Bien évidemment cette expérimentation sera évaluée chaque année et sera, j'en suis sûr, aménagée pour augmenter ses performances, vis à vis du service du public.

Peut-être, si les autres AEFTI le désirent et dans le cadre d'une mutualisation bien comprise, pourrons nous faire partager cette expérience ?

Mais rien n'est moins sûr, car pour faire passer les personnes de l'affichage des grands mots et des grands principes à l'effectuation sur le terrain, il y a un grand pas, que tous ne sont pas encore prêts à franchir .

Sur une idée originale
du Comité Égalité des Chances
de Perpignan



**En avant
pour l'égalité...**

Perpignan

du 26 au 31 octobre 2009

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

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

1- VOUS :

Une femme Un homme

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

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

Type d'entreprise : ONG Entreprise Fonction public
Autre :

Secteur d'activité :

Localisation / région / Pays :

En lien avec une AEFTI :

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

2- FONCTION : (précisez la discipline, SVP)

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

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

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

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

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

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

- A chaque parution Occasionnellement
- Rarement Jamais

6- Le choix des articles vous satisfait-il ?

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

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

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

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

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

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

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

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

- Oui Non

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

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

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

- Oui Non

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

- Oui Non

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

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

Commentaires :



Fédération A.E.F.T.I.

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

16 rue de Valmy
93100 Montreuil

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

AEFTI PARIS
231, rue de Belleville
75019 PARIS

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

AEFTI ARDENNES
6 bis, rue Alexandre
08000 CHARLEVILLE
MEZIERES

AEFTI MARNE
48, rue Prieur
de la Marne
51100 REIMS

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

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

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

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

AEFTI PICARDIE
BP 221
80002 AMIENS CEDEX

BON DE COMMANDE

Nom, prénom

.....

Adresse

.....

Code postal

.....

Ville

.....

Profession :

.....

Email :

.....

Je souhaite recevoir les no suivants:

.....

.....

.....

5 € x exemplaires =

Date (obligatoire) **ac ac abbc**

Signature (obligatoire)

Cachet de l'organisme (obligatoire pour les organismes)

Chèque à l'ordre de :

Fédération AEFTI

Envoyez ce bon de commande

avec votre règlement à :

Fédération AEFTI,

16 rue de Valmy

93100 MONTREUIL

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

Consulter le catalogue des publications sur www.aefiti.fr

2009

S&F - Savoirs et Formation

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

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

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

2008

S&F - Savoirs et Formation

🌸 N°70 Le français professionnel 5€

🌸 N°69 L'insertion des migrants 5€

🌸 N°68 Le dialogue interculturel 5€

🌸 N°67 Alphabétisation et hétérogénéité des publics 5€

2007

S&F - Savoirs et Formation

🌸 N°66 Lutte contre les discriminations 5€

🌸 N°65 Les Jeunes et la République 5€

🌸 N°64 Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration 5€

🌸 N°63 DILF, outil d'intégration ou instrument de contrôle migratoire? 5€

2006

S&F - Savoirs et Formation

🌸 N°62 - Le droit à la langue du pays d'accueil
- Le marché public de la formation
- Les lois de l'immigration 5€

🌸 N°61 - Loi sur l'égalité des chances
- Démantèlement du FASILD
- Immigration jetable 5€