

Enfants et jeunes nouvellement arrivés

*Guide de
l'accompagnement
éducatif*

coordonné par
Clotilde Giner
et Eunice Mangado
(AFEV)

Institut national de la jeunesse
et de l'éducation populaire
11, rue Paul Leplat
78160 Marly-le-Roi
Site Internet : www.injep.fr

Sommaire

	■ Devoir d'hospitalité (INJEP)	3
PRÉAMBULE	■ Une succession de rencontres, des expériences à partager (Nicolas Delesque)	5
	■ Les enjeux d'une démarche (Clotilde Giner, Eunice Mangado)	7
QUESTIONS/RÉFLEXIONS	■ Photographie de l'immigration en France (Catherine Wihtol de Wenden)	11
	■ L'accueil des mineurs isolés étrangers (Angéline Étiemble)	17
	■ La construction identitaire de l'enfant et de sa famille en situation de migration (Marie Rose Moro)	21
	■ Diversité des cadres de socialisation des enfants et des jeunes nouvellement arrivés (Claire Schiff)	25
	■ L'école comme principal levier d'intégration des enfants nouvellement arrivés (Cécile Goi, Gisèle Ducatez, Claude Beaudoin)	29
	■ Les enfants nouvellement arrivés et la politique d'intégration : un environnement évolutif... et interactif ! (Murielle Maffessoli)	37
	■ Accompagnement éducatif individualisé d'un enfant nouvellement arrivé : quelle spécificité ? (AFEV)	45
PRATIQUES/ANALYSES	■ Individualisation, interactions et partenariats (AFEV Rennes)	53
	■ L'accompagnement d'enfants et de familles en Centres d'accueil pour demandeurs d'asile (AFEV Lyon)	63
	■ Mieux connaître l'autre : la dynamique de l'action collective (AFEV Toulouse)	73
	■ L'enfant acteur de son apprentissage (AFEV Nantes)	81
	■ Raconter son histoire pour favoriser l'intégration (AFEV Lyon et Toulouse)	91
	■ Valoriser le regard des enfants nouvellement arrivés (Ethnokids)	99
	■ Créer des liens entre les parents migrants et l'institution scolaire (AMO Reliance, Visé, Belgique)	105
	■ Accompagner les mineurs isolés (Save the Children, Birmingham, Royaume-Uni)	111
■ Les nouvelles technologies au service de l'apprentissage (CLIN, Mons-en-Baroeul)	123	
PISTES	■ Des pistes pour l'accompagnement (Clotilde Giner, Eunice Mangado)	131
RESSOURCES	■ Bibliographie	139
	■ Sitographie	139
ANNEXE	■ Liste des sigles utilisés	141

Devoir d'hospitalité

D'aucuns s'étonneront peut-être de voir publier dans une collection « généraliste » un ouvrage concernant l'action en direction d'une population spécifique, les enfants et jeunes nouvellement arrivés. La réponse est pour nous évidente : c'est précisément parce que cette collection vise la totalité des « publics » qu'elle concerne aussi « ce » public. Et c'est parce que l'accueil de « ce » public est l'affaire de tous, qu'il allait de soi que nous devions publier cet ouvrage.

L'originalité d'une démarche où des étudiants dans des logiques de solidarité s'engagent en direction d'autres jeunes pour faire un « bout de chemin » ensemble, pour favoriser les apprentissages culturels, sociaux... a déjà montré sa pertinence. À ce titre, l'AFEV était particulièrement à même de mener ce travail de « réflexion pour l'action » autour de l'accompagnement éducatif de ces enfants et jeunes « venus d'ailleurs », qui ne parlent pas notre langue, qui ne connaissent pas les codes et normes de notre société ou de l'école... Dans ce contexte, apprendre (non dans le sens d'enseigner mais de participer aux apprentissages, à l'éducation), plus encore que dans les situations ordinaires de tutorat, prend tout son sens : j'apprends à l'autre, je m'apprends en apprenant, et l'autre m'apprend, je m'enrichis de lui autant qu'il s'enrichit de moi.

Il importait de donner aux intervenants de l'accompagnement éducatif, au premier chef les bénévoles de l'AFEV, mais plus largement à tous, enseignants, éducateurs, animateurs, professionnels du travail social, parents, mais aussi responsables associatifs et institutionnels, des clés de compréhension aisément accessibles sur le phénomène de migration et ses évolutions, et de présenter quelques expériences d'« éducation partagée ». Ce qui apparaît au lecteur, c'est à quel point une situation inattendue et à chaque fois différente, impose de sortir de la routine, d'inventer, d'expérimenter. Et que ce recueil d'aventures éducatives aille aussi chercher au-delà de nos frontières, au Royaume-Uni, en Belgique, des réponses assez étrangères à nos modèles « culturels » s'avère une richesse, une manière d'élargir notre champ de vision, de nous décentrer. De faire en quelque sorte une expérience d'interculturalité.

La pertinence et la réactivité des dispositifs, la qualité des partenariats et des mobilisations individuelles et collectives, l'accent mis sur la coopération, la réciprocité et la reconnaissance des savoirs et des compétences de l'autre, l'affirmation « en actes » de l'égalité de chacun s'imposent comme des incontournables de l'accueil. Avec pour objectif de favoriser le passage d'un enfant ou d'un jeune encore pris dans son passé et sa société d'origine vers un futur à construire, riche de bien des inquiétudes mais aussi d'espoirs – projet qui, pour l'instant, entre en confrontation avec la réalité de ce qu'il vit au présent.

Le « cadre d'expérience » que nous saurons créer pourra influencer sur sa capacité à trouver une place, sa place, toute sa place, et se sentir, à terme, partie prenante de la Cité et de son devenir. C'est un enjeu pour tous. Les situations présentées dans ce volume montrent que c'est possible.

Bernard Bier,
directeur de la collection,
INJEP.

Une succession de rencontres, des expériences à partager

L'implication de l'AFEV dans le suivi d'enfants nouvellement arrivés en France n'est pas un engagement mûrement réfléchi, mais plutôt une succession de hasards, de rencontres, de coups de tête ou de coups de cœur.

Le projet même de l'AFEV, qu'on pourrait résumer ainsi : « proposer l'intervention de bénévoles étudiants à des acteurs locaux », permet ce type de rencontre.

Vous commencez sur un quartier avec une école, un collège ; dix, quinze, vingt étudiants interviennent. Ils vont toutes les semaines dans une salle du quartier ou dans les familles des enfants suivis. Au bout de quelques mois, cela commence à se savoir, les acteurs locaux qu'ils soient enseignants ou animateurs en parlent entre eux. Les familles en parlent entre elles.

Et vous voyez arriver un jour une personne qui vient vous dire qu'elle a entendu parler des étudiants, qu'elle s'occupe d'enfants fraîchement arrivés sur notre sol, elle est au choix, enseignante, assistante sociale, responsable associatif, etc. Elle cherche un étudiant parce que l'enfant est scolarisé, mais il arrive en cours d'année et n'arrive pas à suivre, ou encore il n'y a plus de place dans la classe d'accueil, ou tout simplement il n'y a pas de classe prévue pour des enfants en âge d'être scolarisés et non francophones.

Vous l'aurez compris, l'AFEV est l'association spécialiste du cas particulier sans être spécialiste d'aucun cas en lui-même. Cette posture associative est possible uniquement parce qu'individuellement, l'intervention demandée à l'étudiant se situe plus sur le champ de la compétence sociale que d'une compétence didacticienne.

Un enfant nouvellement arrivé en France, avant d'être un élève non francophone, ou en retard, est avant tout un enfant perdu, dépaycé, voire déraciné. Le premier rôle d'un étudiant, c'est de l'aider à trouver ses repères, à comprendre le fonctionnement de notre société, de l'accueillir tout simplement.

En d'autres termes, la spécialité de l'AFEV, c'est d'aider des étudiants à être citoyen tout simplement.

Après plus de dix ans d'expérience, de projets, de rencontres, nous avons voulu faire partager notre expérience. De la même manière que nous répondons de façon spontanée à une demande d'accompagnement, nous avons voulu rendre compte, de façon aussi spontanée, des expériences, des points de vue, des recherches... La situation de l'accueil en France n'est ni toute noire ni toute blanche. Des efforts et des progrès ont été faits, des améliorations qualitatives et quantitatives restent à accomplir.

Vous trouverez des expériences diverses, répondant à des situations diverses, des partenariats différents pour des actions différentes. Elles ne sont ni exemplaires ni normatives. Les

points de vue exprimés appartiennent à ceux qui les expriment. Nous avons voulu vous livrer les termes du débat tel qu'il se pose aujourd'hui.
Bonne lecture solidaire et citoyenne !

Nicolas Delesque,
secrétaire général de l'AFEV.

Les enjeux d'une démarche

Clotilde Giner, Eunice Mangado

Un projet associatif pour l'accompagnement éducatif

L'Association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV) est une association d'éducation populaire complémentaire de l'éducation publique qui mobilise des étudiants bénévoles pour intervenir dans les quartiers prioritaires. Avec 7 500 bénévoles, 10 000 enfants suivis et 180 villes partenaires, l'AFEV est aujourd'hui le plus important réseau national d'intervention d'étudiants dans des actions d'accompagnement éducatif auprès de jeunes en difficulté dans leur scolarité.

L'AFEV est née en 1991 :

- d'une conviction : les jeunes veulent s'investir dans la vie citoyenne pour peu qu'on leur donne un espace approprié ;
- d'une révolte face à la relégation de certains quartiers et aux inégalités sociales subies par leurs habitants, et plus particulièrement les enfants et jeunes en difficulté scolaire ;
- d'une volonté : faire se rencontrer deux jeunesses qui ne se côtoient pas.

L'objectif initial de l'association était plus de mobiliser massivement les étudiants auprès d'un public en fragilité sociale que de produire de la réflexion sur les pratiques éducatives. Toutefois, les actions se sont, de fait, développées, ont évolué, passant du champ scolaire au champ éducatif, et leurs modalités se sont affinées selon les publics suivis.

L'accompagnement éducatif de publics spécifiques

Des actions ont commencé à se développer à partir de 2001 auprès d'enfants nouvellement arrivés. C'était une nouveauté pour les bénévoles de l'AFEV. Ces enfants avaient en effet des attentes et un rapport à l'institution scolaire différents de ceux des enfants traditionnellement suivis dans les dispositifs d'accompagnement à la scolarité qui appellent davantage des logiques de remédiation scolaire.

Depuis 2001, de nombreuses actions d'accompagnement éducatif d'enfants nouvellement arrivés ont été mises en place par les différents pôles AFEV, de Rennes à Lyon, Toulouse à Roubaix, en passant par Paris, Nantes..., et autant d'autres lieux où le besoin d'actions particulières envers ces enfants s'est fait connaître. Dans le même temps, partout en France, nombreuses sont les associations qui se sont mobilisées en faveur de ce public, mettant en place des actions éducatives à la fois variées et innovantes. Certains de ces projets se sont institutionnalisés, d'autres ont changé de forme. Tous, en tout cas, ont évolué en fonction de l'expérience, des leviers et des freins propres à chaque action. Elles sont malheureusement trop peu publicisées, rendant difficile l'échange de pratiques.

Ce guide se veut ainsi un moyen de faire partager à plus grande échelle les connaissances acquises et compétences développées en matière d'accompagnement éducatif d'enfants nouvellement arrivés. L'idée est véritablement de fournir des outils opérationnels, jusqu'à présent peu partagés au-delà du niveau local, aux personnes appelées à directement accompagner ces

enfants, mais aussi aux porteurs de projets appelés à monter les dispositifs et à rechercher des partenaires ressources ou opérationnels de l'action, et ce, partout en France.

Loin de se limiter aux bénévoles et salariés de l'AFEV, ce guide s'adresse ainsi à toute personne susceptible d'intervenir autour de ce public et en demande de réflexion et d'outil : enseignants, travailleurs sociaux, bénévoles et professionnels...

Il ne s'agissait pas pour l'AFEV de se positionner en spécialiste des enfants nouvellement arrivés, mais de rechercher auprès des acteurs pertinents, qu'ils soient chercheurs ou praticiens, des points d'éclairage qui nous semblent importants, de proposer une réflexion sur le positionnement des différents acteurs des projets et de poser les pistes d'un possible cadre d'action.

Guide : mode d'emploi

La première partie du guide vise à apporter ces connaissances, cruciales lors de la conception et mise en œuvre de projets d'accompagnement éducatif. Les contributions des chercheurs et professionnels, spécialisés dans le domaine apportent ainsi des éclaircissements sur le contexte migratoire, le processus de construction identitaire et l'intégration scolaire des enfants nouvellement arrivés. Cette partie s'achève par la présentation des dispositifs et des acteurs de l'intégration des enfants nouvellement arrivés au-delà de la question éducative.

Dans une deuxième partie, nous avons fait le choix de présenter des exemples concrets de projets innovants menés auprès des enfants nouvellement arrivés, à l'initiative de l'AFEV ou non, en France ou hors des frontières hexagonales. Les fiches ont été rédigées sur la base d'entretiens réalisés auprès des porteurs de projet à partir d'un questionnaire élaboré au préalable. Chaque fiche présente les circonstances de la mise en place du projet, la forme et le contenu de l'action, ainsi que les difficultés rencontrées et les leviers. Toutes ces fiches proposent des mises en perspective mais aussi offrent des espaces de témoignage aux acteurs impliqués qui apportent un point de vue vivant et personnel.

Riche des réflexions et analyses menées dans les parties théorique et pratique, la dernière partie vise à ouvrir des pistes d'actions et de réflexions sur l'accompagnement éducatif d'enfants nouvellement arrivés.

Nous avons sollicité les personnes ressources en faisant le choix de leur laisser toute liberté dans leur propos. C'est donc une parole libre, franche et argumentée qui émerge des diverses contributions (partie théorique comme pratique). Les points de vue sont parfois différenciés, se répondent, et montrent en tout cas que la question de l'intégration des enfants nouvellement arrivés est non seulement d'actualité mais se révèle aussi complexe que passionnante.

Bonne lecture !

Les contributions ont été soumises à un comité de pilotage qui s'est réuni avant la phase de rédaction et en phase finale de relecture pour valider les productions. Nous remercions chaleureusement tous ceux qui ont rendu possible l'élaboration de ce guide : rédacteurs des contributions, des fiches, membres du comité de pilotage, relecteurs attentifs mais aussi celles et ceux qui nous ont conseillés ou soutenus de manière plus informelle sur ce projet. Un remerciement particulier à l'ACSE qui a apporté son soutien financier.

Membres du comité de pilotage :

Bernard Bier, INJEP ; Élise Charbonnel, FASILD ; Bruno Morin, DPM ; Gisèle Ducatez, DESCO ; Claude Beaudoin, CASNAV de Paris ; Murielle Maffessoli, ORIV ; Natacha Cyrulnik, La Compagnie des Embruns ; Saadia Dahmani, VEI-CNDP.

AFEV : Eunice Mangado, Clotilde Giner, Élise Charpentier, Rémi Olivier, Claire Ballero, Élodie Dargaud, Antoine Simon, Tanguy Tollet, Christophe Paris, Cédric Elisabeth.

PRÉAMBULE

Photographie de l'immigration en France

*Propos recueillis
auprès de Catherine Wihtol de Wenden*

Catherine Wihtol de Wenden, politologue, est directrice de recherche au CNRS, au Centre d'études et de recherches internationales (CERI). Elle travaille depuis plus de vingt ans sur différents thèmes liés aux migrations internationales. À l'issue de notre entretien, apparaît, plus que jamais, la grande diversité des origines et des profils migratoires des nouveaux arrivants en France. Ceux-ci arrivent dans une société elle-même aussi riche et diverse que le sont leurs parcours migratoires.

DÉFINITIONS ET RÉSULTATS DU RECENSEMENT 2004-2005 (INSEE)

Qu'est-ce qu'une personne immigrée ?

Un immigré est une personne qui a quitté son pays d'origine pour aller habiter dans un autre pays. Un immigré est donc tout un individu habitant dans un pays où il n'est pas né. Après son arrivée dans le pays, la personne immigrée peut devenir française par naturalisation ou conserver sa nationalité d'origine.

D'après le recensement de 2004, à la mi-2004, 4,9 millions d'immigrés résident en France métropolitaine : ils représentent 8,1 % de la population.

Qu'est-ce qu'une personne étrangère ?

Un étranger est une personne résidant en France et n'ayant pas la nationalité française. À la mi-2004, 3,5 millions d'étrangers vivent en France. Tout immigré n'est pas étranger : un immigré a pu acquérir la nationalité française. Ainsi, à la mi-2004, deux millions d'immigrés sont de nationalité française. À l'inverse, tout étranger n'est pas immigré : certains étrangers sont nés en France. On en compte 550 000 à la mi-2004.

Migrant/immigrant ?

Le terme migrant est très employé dans les pays anglo-saxons. Ainsi que défini par l'UNESCO, il peut être compris comme toute personne qui vit de façon temporaire ou permanente dans un pays dans lequel il n'est pas né et qui a acquis d'importants liens sociaux avec ce pays. Ce terme n'est pas un terme administratif, mais se rapporte à des notions sociales et historiques, relatives à l'expérience du migrant et à ses liens sociaux et affectifs. C'est la raison pour laquelle on parle de migrant, primo-migrant, etc.

L'histoire de l'immigration en France

On dit que la France est un vieux pays d'immigration. Pourquoi dit-on cela ? Qu'est ce que cela implique au niveau de la population française ?

En effet, la France est, parmi les pays européens, un pays ayant une longue tradition migratoire. Certains chercheurs parlent de « mosaïque » France tant la société française est composite.

Il faut savoir que ces flux migratoires ont toujours été très liés aux besoins de développement industriel et économique de la France. Ainsi, cette tradition migratoire remonte au milieu du XIX^e siècle alors que la révolution industrielle en était à ses débuts et que l'on cherchait à remplir un besoin croissant de main-d'œuvre dans l'industrie française. Au départ, les migrants sont surtout des travailleurs peu qualifiés originaires des pays frontaliers de la France, en particulier de la Belgique, puis d'Italie, ainsi que d'Allemagne et d'Espagne. Les Italiens resteront en tête des arrivées de migrants jusqu'en 1968.

Après la Première Guerre mondiale, dans les années 1920, la France dépend d'autant plus de l'immigration qu'elle doit combler en partie le vide démographique dû à la baisse de la natalité ainsi qu'aux pertes humaines. Dans ce contexte de reconstruction, la France a recours à l'immigration de masse. Le recrutement s'étend aux pays d'Europe de l'Est, en particulier la Pologne ainsi que la Russie. Dans les années 1930, la crise économique incite le gouvernement à mettre fin à ce cycle migratoire de grande envergure.

Après la Seconde Guerre mondiale a lieu une autre grande vague d'immigration. C'est la période des Trente Glorieuses. La reprise économique de 1954-1955 amène l'État à recruter massivement des travailleurs immigrés, principalement en provenance de l'ancien empire colonial, en particulier du Maghreb, ainsi que de la péninsule Ibérique. Les pays d'origine des migrants se diversifient du fait de la multiplication des accords de main-d'œuvre : Espagne, Portugal, Tunisie, Maroc, Yougoslavie, Turquie, Mali, Mauritanie, Sénégal... Durant la période 1954-1974, les Portugais et les Algériens sont les deux groupes principaux de migrants. En 1970, l'immigration étrangère est au plus haut niveau jamais atteint depuis 1945 avec 3,4 millions d'immigrés étrangers. Et puis, ces flux migratoires ont été stoppés après le choc pétrolier en 1973. Mais l'immigration s'est poursuivie principalement par le biais de l'immigration familiale.

Tel qu'on le voit, les nouveaux migrants d'aujourd'hui n'arrivent en aucun cas dans une société « homogène ». Au fil des années, l'immigration vers la France a définitivement transformé la composition ethnique, sociale, religieuse et culturelle de la France comme de ses voisins européens. On estime que 20 % du total des personnes nées en France ont au moins un parent ou un grand-parent qui est arrivé comme immigrant. Les personnes nouvellement arrivées en France s'inscrivent ainsi dans une longue tradition migratoire largement reconnue à l'échelle de la France et sont appelées à s'insérer dans une société aussi riche que le sont leurs propres parcours migratoires.

Qui sont donc les nouveaux arrivants ? Quelles sont les principales régions d'origine des adultes et enfants nouvellement arrivés en France ?

Entre les recensements de 1975 et de 2005, il y a eu une profonde diversification des pays d'origine des personnes immigrées ainsi qu'une grande transformation dans la répartition par nationalité des populations immigrées. Alors que les immigrés originaires d'Afrique et d'Asie sont plus nombreux qu'auparavant, les personnes issues des anciens courants migratoires d'Europe du Sud (Italie, Espagne, Portugal) sont en diminution. La majorité des migrants actuels vient de régions traditionnelles d'émigration vers la France : principalement le Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie) et la Turquie. En effet, l'immigration familiale étant la principale voie d'immigration légale, les « rejoignants » proviennent des régions d'origine des migrants de travail. De même, on retrouve de plus en plus de personnes originaires de l'Afrique subsaharienne, principalement des pays francophones.

Si l'Afrique est le continent d'origine de la majorité des personnes nouvellement arrivées en France, le recensement de 2004-2005 met en évidence l'impact de nouvelles migrations venues d'Europe de l'Est et de régions du monde auparavant peu liées à la France, dont la Chine, l'Inde, le Bangladesh. Ainsi, 45 % des migrants non originaires d'Afrique (Maghreb et Afrique subsaharienne) viennent de Chine. En ce qui concerne l'immigration de refuge, les

demandeurs d'asile proviennent de toutes les régions du monde en crise : la région des Grands Lacs (en Afrique), l'ex-Yougoslavie, le Sri Lanka, Haïti, la Côte d'Ivoire...

Il apparaît donc que l'origine des migrants s'est énormément diversifiée au fil du temps. Ceci est facilité par une certaine globalisation des échanges, facilitant le transport et les communications à échelle mondiale. Cette répartition se traduit au sein de l'école. Les élèves étrangers sont principalement algériens, marocains ou turcs. Mais on recense de plus en plus d'enfants originaires d'Afrique subsaharienne, de Chine, ainsi que des régions du monde perturbées par la guerre, la famine et la pauvreté.

Quels sont les enseignements du recensement 2004-2005 ?

On peut dire que les jeunes nés hors de France sont rares. D'après le recensement de 2004-2005, seulement 2 % des moins de 15 ans en France sont immigrés contre 8,1 % tous âges confondus ! Il est à noter également que le niveau de formation s'est nettement élevé pour les personnes immigrées au cours des dernières années. En 2004, quatre fois plus d'immigrés qu'en 1982 détiennent un diplôme de l'enseignement supérieur. Enfin, Il faut savoir que quatre immigrés sur dix résident en Île-de-France, un sur dix en Rhône-Alpes et un sur dix en Provence-Alpes-Côte d'Azur.

200 000 personnes migrent légalement vers la France chaque année. Qu'entend-on par immigration légale ?

Ce sont toutes les personnes qui entrent en fonction de textes de loi ou de traités. Il y a tout d'abord toutes les personnes entrant par le biais du regroupement familial, c'est-à-dire la réunion d'une famille dans le pays d'accueil. Ce sont majoritairement les femmes et enfants qui rejoignent un père parti travailler en France auparavant. Mais il arrive également que ce soit l'inverse. L'immigration matrimoniale, c'est-à-dire l'entrée sur le territoire d'une personne devenue conjoint(e) d'une personne française ou résidant légalement en France, provient pour une grosse partie de l'immigration familiale. En tout, l'immigration familiale représente la moitié des entrées légales en France !

S'y ajoutent toutes les personnes fuyant la persécution dans leur pays d'origine, migrant vers la France dans le but de déposer une demande d'asile selon les termes de la convention de Genève de 1951. L'immigration légale, ce sont également les étudiants venant de l'étranger pour faire ou finir leurs études en France. Enfin, des visas ont été mis en place contrôlant l'entrée de commerçants, experts, hommes d'affaires, etc., ne présentant pas de risques d'installation durable.

Pouvez-vous nous parler de l'immigration de refuge, l'asile politique ?

Selon la définition adoptée par la convention de Genève de 1951, « le terme de réfugié s'applique à toute personne [...] qui [...] craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays ». Dans ce cas, la personne est en droit de chercher l'asile dans un autre pays où sa protection juridique et administrative doit être assurée.

Cependant, depuis les années 1990, de nombreux débats ont eu lieu en France, relatifs à la crise du droit d'asile. En effet, depuis près de quinze ans, le droit d'asile pose problème. La France, au même titre que l'Allemagne ou la Grande-Bretagne, a été confrontée à un afflux de « nouveaux » demandeurs d'asile, fuyant des situations de guerres civiles, de violences généralisées, de grande insécurité politique et économique. Confrontés à cette hausse des demandes, les États européens, dont la France, se sont montrés de plus en plus frileux dans l'octroi du statut de réfugié, disant contrer les tentatives d'abus par des personnes présentées comme

des « migrants économiques ». Ainsi, de nombreuses personnes s'alarment du nombre très important de refus de l'État français d'accorder l'asile : 80 % des demandeurs d'asile sont déboutés en France actuellement, alors qu'il y a vingt ans, 80 % des candidats à l'asile obtenaient le statut ! L'amalgame fait par l'État entre les demandeurs d'asile en général et une minorité de personnes essayant d'abuser le système est, selon moi, dangereux. Cela conduit à la mise en œuvre de politiques d'asile très restrictives, qui sont, pour moi, de véritables machines à créer des sans-papiers.

Justement, qui sont les « sans-papiers » dont on entend beaucoup parler ? Pourquoi est-on, comment devient-on un sans-papier ?

Selon le ministère de l'Intérieur, il y aurait entre 200 000 et 400 000 personnes en situation irrégulière sur le territoire français, c'est-à-dire n'y résidant pas légalement. Mais peu de personnes s'imaginent la diversité des profils des personnes sans papiers. Ce sont bien souvent des déboutés de l'asile qui se maintiennent en France après avoir été informés de l'échec de leur demande. D'autres entrent avec un visa, qu'il soit touristique ou étudiant, et, à l'issue de la période prévue par le visa, décident de prolonger leur séjour illégalement. On retrouve également les personnes entrées clandestinement en France, n'ayant pas déposé de demande d'asile, ce sont donc des personnes qui, dès le départ, n'ont ni documents d'identité, ni visa, ni autorisation temporaire de séjour. Parmi les sans-papiers, on retrouve certains profils types tels que des personnes n'ayant pu répondre aux critères de plus en plus stricts de regroupement familial, décidant toutefois de rejoindre le membre de leur famille résidant légalement en France. Enfin, le passage à la majorité des mineurs isolés demandeurs d'asile peut entraîner leur entrée dans la clandestinité : en effet, c'est à la majorité que tombe leur protection en matière de statut. On voit donc à quel point être sans papiers n'est souvent pas un choix, mais est bel et bien lié à des décisions politiques créant des catégories de clandestins.

Il faut savoir que des personnes en situation irrégulière ont toujours existé. Mais ce phénomène s'est amplifié durant les Trente Glorieuses. En effet, les employeurs ayant besoin de main-d'œuvre ont largement plébiscité l'immigration de travail non prévue par l'État, donc clandestine. Ainsi, entre 1960 et 1970, ce sont plus de 100 000 régularisations par an qui ont eu lieu. Deux régularisations massives ont été décidées par l'État : 150 000 personnes en 1981 et 90 000 en 1997. Cet été, ce sont un peu plus de 6 900 familles qui ont été régularisées suite à la circulaire du 13 juin 2006 relative aux sans-papiers. Mais cette question demeure puisque les régularisations, de par les critères fixés, excluent de nombreuses personnes en situation irrégulière.

On parle de crise de l'immigration. Qu'en pensez-vous ?

Je dirais que c'est non pas une crise de l'immigration, mais réellement une crise dans le rapport de la société à l'immigration. La question de l'intégration est beaucoup plus préoccupante que celle de l'immigration. De grandes tensions se font voir qui risquent de fortement compromettre la cohésion sociale. Je considère que la crise des banlieues, telle qu'exprimée de manière très violente en 2005, est un problème très grave dont on n'a pas fini d'entendre parler. La question du vivre ensemble se pose de manière beaucoup plus accrue que celle de l'immigration. Tout cela a lieu dans un sentiment de perte de l'exercice de la souveraineté nationale, un sentiment d'inefficacité du dispositif européen et un sentiment d'invasion par des personnes de cultures très éloignées de la nôtre.

Qu'en est-il des autres pays européens ?

À échelle mondiale, il y a eu une accélération de l'immigration. Actuellement, de 175 à 200 millions de personnes migrent chaque année. En effet, depuis vingt ans, les migrations internationales se placent dans un contexte de mondialisation et de mobilité croissantes, de

manière générale, les personnes ont plus de possibilité de réaliser leur vie ailleurs qu'auparavant. En France, les chiffres n'ont pas nécessairement augmenté, bien que de nombreuses personnes considèrent que les chiffres nous mentent. Il est toutefois vrai que, tout comme dans les autres pays du monde, l'origine et le profil des migrants se sont très largement diversifiés.

Si nous comparons notre situation aux autres pays européens, il apparaît que chaque pays se distingue par des caractéristiques particulières. Par exemple, nous sommes dans une situation très différente de celle de l'Espagne. Les migrants clandestins n'ont quasiment aucune possibilité d'entrer en France sans passer par un autre pays de l'Union européenne, mis à part s'ils arrivent par la mer. À l'inverse, l'Espagne constitue une sorte de pays tampon entre l'Afrique et le reste de l'Europe. Ainsi, des personnes d'Afrique subsaharienne (Sénégal, Mali) tentent désespérément de rejoindre l'Espagne, pays plus accessible, pour ensuite essayer de rejoindre des pays comme le Royaume-Uni, la France ou la Belgique. Depuis la mise en œuvre de politiques d'asile très strictes en Allemagne et au Royaume-Uni, la France est le pays recevant le plus de demandeurs d'asile, mais le taux de refus est également très élevé ! Le Royaume-Uni réussit de son côté beaucoup mieux à attirer des élites qualifiées.

On assiste à une convergence quant à la gestion des flux à l'échelon européen. Ainsi, depuis quelques années, les pays de l'Union européenne ont accepté de procéder à une communautarisation progressive de la politique d'immigration et d'asile en Europe, c'est-à-dire de mettre en place une législation commune – règlements et directives – élaborée par la Commission européenne. Les axes d'action s'articulent principalement autour du contrôle des frontières extérieures de l'Union européenne, la lutte contre l'immigration clandestine et l'abus des demandes d'asile, ainsi que de l'immigration sélective en fonction des besoins économiques et démographiques de l'Union européenne.

**QUELS SONT LES GRANDS FAITS ET DATES MARQUANTES
DE L'HISTOIRE DE L'IMMIGRATION ?**

1889. Année où l'accès à la nationalité française a été élargi, entre autres par l'introduction du droit du sol. À partir de cette date, il a été possible à un individu de père étranger d'être français de par sa naissance sur le territoire français.

1932. Arrêt de l'immigration de masse dans un contexte de crise économique et de hausse du chômage. Contingentements en fonction des besoins, accompagnés de nombreux retours forcés.

1945. Année de recomposition de la politique d'immigration française par le biais d'une ordonnance. Création de l'Office national de l'immigration (ONI) obtenant le monopole de l'immigration.

Objectif de l'ordonnance : à court terme, recruter la main-d'œuvre étrangère nécessaire pour sortir de la guerre, et à plus long terme favoriser l'immigration de peuplement.

1974. Suspension de l'immigration de travail suite au choc pétrolier de 1973 et à la récession qui s'ensuit, liée à la volonté du gouvernement français, et de la majorité des pays d'Europe de l'Ouest, de mettre en œuvre une politique protectionniste à l'égard des salariés nationaux.

Accélération du regroupement familial à partir de 1974 : les travailleurs résidant déjà en France décident de faire valoir leur droit au regroupement familial plutôt que risquer de ne plus pouvoir revenir en France après avoir rendu visite à leur famille.

1993. Année des lois Pasqua. Objectif : « immigration zéro », c'est-à-dire ne permettre aucune entrée légale mises à part celles obligatoires du fait de la signature de conventions internationales (Convention sur le statut de réfugiés, obligations en matière d'immigration familiale).

2006. Entrouverture à l'immigration qualifiée ou « immigration choisie », grande première en France. Objectif : attirer des élites pour leurs compétences (« capacités et talents ») et des saisonniers. Restriction des critères d'éligibilité au regroupement familial.

LE SAVIEZ-VOUS ?

Beaucoup de personnes très célèbres étaient elles-mêmes des enfants et des jeunes nouvellement arrivés en France.

Trois joueurs de l'équipe de France vice-championne du monde en 2006 sont nés à l'étranger : Patrick Vieira est né et a vécu au Sénégal jusqu'à l'âge de 8 ans. Claude Makélélé est arrivé en France à l'âge de 4 ans, il est né au Zaïre (devenu République démocratique du Congo). Jean-Alain Boumsong est, lui, né au Cameroun.

Yves Montand, de son vrai nom Ivo Livi, est né en 1921 en Toscane, Italie. La même année, son père, militant communiste, décide de fuir l'Italie fasciste pour la France. Yves Montand, naturalisé avec ses parents à l'âge de 8 ans, deviendra le chanteur et acteur français que tout le monde connaît.

MC Solaar, né Claude M'Barali, est né à Dakar en 1969. Un an plus tard, ses parents décident de quitter le Sénégal pour la France. Ils s'installent en banlieue parisienne.

Pablo Picasso, né en Espagne, est arrivé à l'âge de 20 ans en France. Considéré par l'État français comme un anarchiste, un « Espagnol parlant à peine le français », Pablo Picasso s'est vu refuser à deux reprises la naturalisation.

Marie Curie est arrivée à 24 ans en France et, grâce à l'argent économisé en Pologne, s'inscrit à la Sorbonne pour y faire des études de physique. Elle travaille avec acharnement pour perfectionner son français. Physicienne et chimiste, elle reçoit le prix Nobel de physique conjointement avec son mari en 1903 et celui de chimie en 1911.

Pour aller plus loin

LEQUIN Y. (dir.), *Histoire des étrangers et de l'immigration en France*, Larousse, Paris, 2006.

NOIRIEL G., *Atlas de l'immigration en France*, Autrement, Paris, 2002.

WIHTOL DE WENDEN C., *Faut-il ouvrir les frontières ?*, Presses de Sciences Po, coll. « La bibliothèque du citoyen », Paris, 1999.

WIHTOL DE WENDEN C., *L'Europe des migrations*, La Documentation française, Paris, 2001.

L'accueil des mineurs isolés étrangers

Angéline Étiemble

Angéline Étiemble est sociologue à l'Odris (Observation diffusion recherche intervention en sociologie).

Parmi les enfants et jeunes nouvellement arrivés, les mineurs isolés, jeunes arrivant en France non accompagnés par leur tuteur légal, représentent une catégorie en augmentation, bien qu'aucune statistique fiable ne soit disponible. Depuis le début du phénomène dans les années 1990, la question des mineurs isolés interpelle tout particulièrement les pouvoirs publics et la société civile sur le traitement à accorder à ces jeunes. La problématique des mineurs isolés soulève en effet de nombreuses questions relatives à la protection de l'enfance en danger, la régularisation, l'accès à l'éducation, l'accompagnement psychologique et éducatif ainsi que l'insertion socioprofessionnelle de ces jeunes. Un nombre croissant d'accompagnateurs ont été amenés à intervenir auprès de mineurs isolés, parfois pris au dépourvu par leur situation, atypique à plusieurs égards.

Angéline Étiemble, sociologue, chargée en 2002 par la Direction de la population et des migrations (dépendant du ministère des Affaires sociales, du Travail et de la Solidarité) d'une étude sur la prise en charge des mineurs isolés en France, nous apporte un éclairage sur la situation de ces enfants et les difficultés auxquelles ils sont confrontés.

Les mineurs isolés, une population migrante singulière

Les mineurs isolés étrangers sont définis comme des personnes de nationalité étrangère, âgées de moins de 18 ans et sans représentant légal sur le territoire français. Cette définition, juridique et administrative, est adoptée assez généralement depuis la fin de la décennie 1990. Nous avons affaire à une population migrante singulière à plus d'un titre.

Tout d'abord, elle est au croisement de juridictions multiples dont l'articulation est difficile, voire antagoniste. En tant que mineurs et sans parents connus en France, ils dépendent de la protection de l'enfance et doivent être protégés en conséquence, conformément d'ailleurs à la Convention internationale des droits de l'enfant ratifiée par la France.

Toutefois, leur entrée dans le dispositif de protection de l'enfance n'est pas systématique dans la mesure où, selon les départements en charge du dispositif et les magistrats (juge des tutelles, juges des enfants et parquet des mineurs), la situation de danger dans laquelle ils se trouvent, stipulée dans l'article 375 du Code civil, est l'objet d'interprétation divergente.

■ Les difficultés d'accès à la protection

Nous avons observé que selon les raisons de leur venue en France, la protection est plus ou moins évidente. Ainsi, les « exilés », ayant quitté leur pays en raison de persécutions, de guerre, apparaissent comme des enfants à protéger. Les autres, les « mandatés », les « exploités », les « errants » et les « fugueurs » sont l'objet de représentations plus ambivalentes quant à la nécessité de les protéger.

Les mineurs isolés sont aussi fréquemment soumis à la procédure de détermination de l'âge, dit « examen osseux », pourtant peu fiable de l'avis de tous. Cette procédure peut faire « devenir » majeurs des mineurs, d'autant plus quand leur physiologie apparente les défavorise, les vieillissant au regard des observateurs, freinant, voire empêchant toute protection au titre de

leur minorité. Enfin, il apparaît que la conduite des mineurs eux-mêmes influe fortement sur leur trajectoire dans le dispositif de protection de l'enfance puisque, s'ils ne sont pas eux-mêmes demandeurs de protection, ils risquent de ne pas en recevoir. Ici, les arguments culturels viennent souvent rationaliser l'absence de protection dans la mesure où les acteurs de la protection, sociaux et judiciaires, tendent à mettre en avant le fait que « dans leur culture », ils vivent ainsi, c'est-à-dire dans la rue, de la même façon que les adultes, etc., faisant abstraction de l'approche universelle des droits de l'enfant.

■ Les difficultés de régularisation et d'accès à la formation

Enfin, ces enfants sont parfois considérés comme étant d'abord des étrangers, soulevant avec acuité la question de leur séjour en France. Tant qu'ils sont mineurs, la question de la régularité de leur séjour en France ne devrait pas se poser. En effet, la législation française ne demande pas de titre de séjour à un mineur étranger. Par conséquent, parler d'« enfants sans papiers » n'est pas justifié.

On n'a de la même façon pas à demander à des enfants étrangers de présenter un titre de séjour pour être scolarisés. Toutefois, des jeunes entreprenant une formation professionnalisante sont embarrassés par l'absence d'un titre de séjour car ils tombent alors sous la législation du droit du travail qui nécessite une régularité du séjour. Les acteurs accompagnant ces jeunes ont maintes fois dénoncé les impasses dans lesquelles ils se trouvaient, faute d'une autorisation de travail. En 2005, le ministère de l'Intérieur a élaboré plusieurs circulaires pour faciliter l'accès à la formation des mineurs étrangers isolés ou jeunes majeurs isolés, pris en charge par l'ASE, autorisant, sous certaines conditions, la délivrance d'une carte provisoire de salarié ainsi qu'une carte d'étudiant pour ceux engagés dans une formation non professionnalisante. Les associations du droit des étrangers ont bien vite souligné le « piège » de ce dernier titre car le jeune ayant une carte d'étudiant est censé rentrer dans son pays à la fin de ses études et ne peut prétendre à un autre titre de séjour en France avant plusieurs années. Enfin, la délivrance de la carte vie privée et familiale, qui semble la plus appropriée pour pérenniser un séjour en France, est délivrée avec parcimonie par les préfetures car le jeune ne peut se prévaloir d'attaches familiales en France. Il faut donc démontrer que ses attaches familiales ont été rompues dans le pays d'origine et qu'il a désormais sa vie privée en France, conformément aux délibérations du Conseil d'État à ce sujet. L'ensemble de ces démarches est complexe, les jeunes comme les travailleurs sociaux les accompagnant ne sont pas toujours au fait des textes et de leurs subtilités. Les éducateurs et les enseignants ont des rapports circonstanciés à présenter à la préfecture pour appuyer la demande d'un titre de séjour d'un jeune, témoignant de son insertion et de son attitude « exemplaire ». Sans cela, la demande a peu de chances d'aboutir à une réponse positive de la part de l'administration. Le soutien du secteur associatif est souvent primordial, de même que la présence d'un avocat.

Les démarches auprès de la préfecture pour régulariser un jeune majeur ex-mineur isolé interviennent souvent quand il ne peut envisager d'autre voie, sinon celle du retour dans son pays d'origine, soit parce qu'il a été accueilli depuis moins de trois ans pendant sa minorité à l'ASE et ne peut donc prétendre à demander la nationalité française, soit parce que sa demande d'asile a été rejetée. Le mineur isolé étranger n'a en effet toujours pas de statut juridique spécifique en France, et le traitement social, administratif et juridique de sa situation s'avère bien souvent incohérent, sinon arbitraire. Si aujourd'hui, les entrées dans le dispositif de protection de l'enfance, pendant leur minorité, semblent davantage aller de soi qu'à la fin des années 1990, l'obtention d'un contrat jeune majeur est, elle, très disparate d'un département à l'autre, d'autant plus que les financements de ces contrats tendent à diminuer fortement.

Un traitement des demandes d'asile peu différencié pour les mineurs

La France, se conformant à la résolution européenne de 1997 concernant les mineurs isolés, pose une alternative : soit le mineur est demandeur d'asile et il faut assurer sa protection dans le pays où il sollicite l'asile ; soit le mineur doit retourner dans son pays et il s'agit d'organiser son retour dans des conditions respectueuses de l'enfant. Cette alternative paraît difficile à appliquer car les conditions de sa réalisation sont actuellement défailtantes. Le traitement de la demande d'asile des mineurs isolés en France n'est guère différencié de celle des adultes, malgré des caractéristiques propres. Rappelons que les officiers de protection de l'OFPPA, *a fortiori* les assesseurs de la Commission des recours des réfugiés, rencontrent de jeunes adultes pour qui les événements intervenus dans leur pays d'origine sont éloignés dans le temps, sans parler des traumatismes subis et pour lesquels ils ont été rarement suivis en France.

Limites au traçage de la famille et à un retour au pays d'origine dans l'intérêt de l'enfant

Quant au retour dans le pays d'origine, il suppose de se faire dans l'intérêt supérieur de l'enfant, c'est-à-dire dans la connaissance réelle des conditions dans lesquelles le retour de l'enfant peut s'effectuer une fois que sa famille a été retrouvée. Choses tout autant difficiles qui tiennent à la fois à des causes internes aux procédures judiciaires et administratives françaises, et aux raisons ayant présidé aux départs du mineur dans le pays d'origine, reflet des relations internationales et de la condition même de l'enfance dans le pays d'origine. En France, les moyens pour diligenter des enquêtes dans le pays d'origine pour rechercher la famille, comprendre les raisons du départ du pays, sont insuffisants et les délais bien souvent inopérants. Les pratiques des professionnels, notamment ceux de la protection de l'enfance, sont aussi en décalage avec cette problématique du retour dans le pays d'origine. Ces professionnels sont pourtant axés sur la problématique du « retour dans la famille », de la restauration du « lien parents-enfants » pour les enfants dont ils ont la charge en général. Ces aspects existent pour les mineurs isolés, mais de manière plus complexe dans la mesure où les parents ne sont pas sur le territoire, sinon morts. La recherche de famille n'est donc pas systématique alors que, pour diverses raisons, elle sera déterminante dans la trajectoire du jeune, en France ou dans son pays d'origine. Les professionnels éprouvent, de manière plus générale, quelques difficultés, évoquées sous les questions de la mise en confiance, du travail sur l'identité et l'histoire, à travailler ce lien familial avec les jeunes isolés, ne sachant pas toujours comment se positionner par rapport aux réticences, aux souffrances des jeunes à l'évoquer. La formation des professionnels et l'échange sur les pratiques demandent à être développés afin de permettre aux professionnels de construire la distance pertinente pour travailler avec les mineurs isolés sur l'absence de leur famille et, plus généralement, pour donner du sens à leur histoire.

Pour aller plus loin

ÉTIEMBLE A., *Les Mineurs isolés étrangers en France : évaluation quantitative de la population accueillie à l'aide sociale à l'enfance – les termes de l'accueil et de la prise en charge*, Quest'us-direction de la Population et des Migrations, octobre 2002.

Rapport IGAS, par Jean Blocquaux, Anne Burstin, Dominique Giorgi, membres de l'inspection générale des affaires sociales, *Mission d'analyse et de proposition sur les conditions d'accueil des mineurs isolés étrangers en France*, rapport n° 2005, 010, janvier 2005.

La construction identitaire de l'enfant et de sa famille en situation de migration

Entretien avec Marie Rose Moro

Marie Rose Moro, psychiatre d'enfants et d'adolescents, est responsable de la consultation transculturelle à l'hôpital Avicenne de Bobigny, destinée à soulager les souffrances psychiques des enfants de migrants (www.clinique-transculturelle.org). Elle nous parle du processus de construction identitaire de l'enfant de migrants et de sa famille, de l'impact de l'immigration sur les relations au sein de la famille et avec l'extérieur. Elle souligne l'importance de diminuer le clivage entre l'école et la maison et de reconnaître les familles et leurs savoirs. À ce titre, l'accompagnateur éducatif peut être appelé à jouer le rôle crucial de passeur entre les mondes, d'initiateur dans l'apprentissage du nouveau monde par l'enfant dans le respect de celui des parents.

Tout d'abord, qu'entend-on par « processus de construction identitaire » ? Et qu'est-ce que cela implique en situation de migration ?

L'identité n'est pas figée, c'est un processus. Elle se construit et se renouvelle au fur et à mesure des rencontres et des interactions des diverses cultures, traditions et valeurs. La migration et l'intégration n'impliquent pas qu'il y ait rupture brutale entre la culture d'origine et celle du pays d'accueil. Au contraire, c'est dans le frottement, les allers-retours entre les mondes que se construit l'identité. Dans la consultation transculturelle que je dirige, nous faisons souvent appel à des traducteurs, ce qui nous amène les critiques des défenseurs de « l'intégration à la française ». Or, nous ne cherchons absolument pas par là à enfermer les familles dans leur langue d'origine. Bien au contraire, la présence d'un traducteur offre aux familles la possibilité de passer d'un monde à l'autre, de s'inscrire dans un processus d'aller-retour très positif. Je rejette tout *a priori* de séparation de la culture d'origine et de celle du pays d'accueil ou de spécificité irréductible. En effet, en situation de migration, c'est aussi bien l'identité des migrants que celle des accueillants qui se modifient et s'enrichissent par un contact respectueux avec autrui : il faut véritablement concevoir ce processus comme un processus en miroir. Le choix de chacun, migrant et accueillant, de prendre et laisser certains aspects de sa propre culture ou de celle d'autrui conduit à un profond métissage et une grande diversité au sein de la société actuelle. C'est cette multiplicité d'identités que l'on doit favoriser et garder à l'esprit quand on intervient avec des enfants de migrants.

Quels sont les principaux effets de la migration sur l'enfant et sa famille ?

Les effets de la migration se font sentir sur tous les membres de la famille. Le processus migratoire entraîne fréquemment une remise en question du rôle de parent, il transforme la nature des relations entre la famille et le monde extérieur, ainsi qu'au sein même de la famille entre parents et enfants. Des parents migrants, ce sont bien souvent des parents qui ne parlent pas la langue du pays d'accueil n'en connaissent pas la culture, et n'y ont pas ou peu de

liens sociaux. Dans ce contexte, les parents se retrouvent dans une situation de grande solitude et de profonde vulnérabilité. Dans les échanges au quotidien avec leurs interlocuteurs principaux dans la société d'accueil (enseignants, personnel médical, travailleurs sociaux), les parents migrants peuvent être amenés à souffrir d'une certaine invalidation de leur langue ou culture et de la non-reconnaissance de leur savoir. Du fait de leurs difficultés à s'exprimer et à échanger avec les adultes les références du pays d'accueil, les parents apparaissent diminués aux yeux de leurs enfants. Ces situations peuvent conduire les enfants, eux-mêmes dans un processus personnel d'adaptation, à développer un sentiment de honte vis-à-vis de leurs parents, voire à les renier. Isolés socialement, remis en question dans leur rôle de parents, ces derniers développent une peur d'un monde qu'ils ne connaissent pas et qui les intimide. Ainsi, dans le processus migratoire, les enfants sont amenés à jouer un rôle crucial dans l'adaptation des familles au pays d'accueil. Le jeune, « sachant » du foyer, celui qui va à l'école et maîtrise la langue du pays, devient celui qui assure la protection de la famille déracinée. Les aînés prennent alors le rôle d'interlocuteurs auprès des personnes références de la société d'accueil : personnels soignants, administratifs ou de l'Éducation nationale. Or, ce rôle est souvent disqualifié par ces personnes mêmes, ces situations sont interprétées comme prouvant le désintérêt ou le manque d'investissement des parents dans l'éducation de leur enfant. Je suis donc en faveur d'une certaine souplesse dans l'approche. En effet, si on se met dans la position d'exiger absolument d'avoir les parents pour interlocuteurs sans considérer la situation individuelle de la famille, on court le risque de mettre mal à l'aise les parents et de déstabiliser encore plus la famille. Je pense que, si les parents n'arrivent plus à faire face, il est sans doute préférable qu'ils s'appuient sur l'aîné qui parle français et en qui ils ont confiance.

Un autre problème central est celui du risque d'acculturation des enfants. Parfois, les enfants peuvent être amenés à prendre de la distance vis-à-vis de leurs parents ainsi que de la culture du pays d'origine. Privilégiant le désir affiché des enfants, les parents cèdent alors sur la transmission de leur culture et de leur mémoire. Or, ce choix a tendance à fragiliser les enfants, qui ont tous, à un moment ou un autre, besoin de savoir d'où ils viennent pour se construire.

Les enfants de migrants doivent pouvoir se faire leur propre place dans la nouvelle société d'accueil. Cette place se situe résolument non pas dans le même, c'est-à-dire la répétition ou l'imitation, mais dans le lien, ce lien entre différents mondes et cultures. C'est entre autres le travail sur la mémoire des expériences vécues et des origines qui permet de s'inscrire dans le lien, sans toutefois conduire à une sanctuarisation du pays d'origine.

Vous faites référence au « risque transculturel » auquel est soumis tout enfant de migrants. Qu'entendez-vous par « risque transculturel » ? Comment prévenir ce risque et favoriser la réussite de l'enfant ?

Tout enfant de migrants est soumis à un risque transculturel, c'est-à-dire au risque d'être suspendu entre différentes cultures sans pouvoir trouver sa place. Les pratiques actuelles tendent malheureusement à générer plutôt que prévenir ce risque de perte de repères des enfants. Il est nécessaire qu'enseignants, personnels soignants, travailleurs sociaux et bénévoles modifient leurs positions intérieures, souvent basées sur la peur de l'altérité, et se sensibilisent à ce que vivent les enfants de l'intérieur. Il me semble très important d'accepter de se décentrer, c'est-à-dire de sortir de ses propres références et de se mettre à la place de celui qui parle ou agit. Travailler avec des enfants et des familles migrants, c'est accepter de comprendre à partir de leurs propres logiques et accepter l'idée que l'autre a un vrai savoir sur lui-même et sur son monde d'appartenance. S'en tenir à des présupposés peut être à l'origine de malentendus. Ainsi, cet enfant dont la famille était originaire du Mali et qui ne posait pas de questions en classe, ce qui était une grande source d'inquiétude pour la maîtresse. Or, lors de

la consultation transculturelle, en présence de l'institutrice, le père a expliqué que, dans la culture bambara, « un enfant qui pose des questions, c'est un idiot qui ne sait pas trouver les réponses autrement ». Chaque enfant est différent, mais il est très important de discuter de nos pratiques et logiques d'intervention pour pouvoir les repenser afin de faire du trajet migratoire une force pour les parents et encore plus pour les enfants.

Tout d'abord, le rapport aux parents migrants est à repenser afin de diminuer au maximum le clivage entre l'école et la maison, les deux lieux d'appartenance principaux de l'enfant. Nous devons ouvrir nos institutions aux parents migrants, les y accueillir avec hospitalité. Mais au-delà du geste de l'accueil, nous devons chercher à davantage valoriser l'histoire migratoire des parents et leurs expériences. Ce type de pratiques aide considérablement à satisfaire le besoin de reconnaissance des familles et de leurs enfants. Tout ce qui contribue à la reconnaissance des parents et de leurs savoirs est favorable à la construction identitaire positive de l'enfant. Par exemple, j'ai récemment eu en consultation une jeune mère turque et sa fille de 6 ans qui s'enfermait dans un mutisme dès qu'elle sortait de chez elle. Pourtant, elle avait une très bonne maîtrise du français qui lui permettait même d'aider sa mère dans ses démarches administratives. À l'extérieur, cette petite fille refusait systématiquement de parler que ce soit à l'enseignante ou à ses camarades de classe. Pendant les consultations, j'ai demandé à l'enfant de dessiner ce qui la tourmentait à l'extérieur de la maison. Nous avons alors compris qu'à l'extérieur, la petite fille avait très peur pour sa mère. Elle se taisait pour garder sa mère en elle, conserver un lien avec elle. Le problème qui se posait était qu'il n'y avait pas suffisamment de liens entre le monde de l'école et l'intérieur de la famille, les deux mondes étaient trop étanches ce qui angoissait la petite fille. Après ce constat, nous avons travaillé sur la manière de remédier à ce problème d'absence de pont entre les mondes. L'idée que la petite fille puisse raconter en classe les contes turcs de sa maman s'est avérée très positive. Cela a permis à l'enfant de présenter sa mère sous un jour nouveau, celui d'une personne ayant la culture du conte et de la créativité, et non celui de la femme voilée ne parlant pas le français. C'était très important pour elle que sa mère apparaisse comme quelqu'un de bien aux yeux de la maîtresse et de ses camarades. C'est ce qui lui a permis de vraiment se séparer d'elle et d'investir le monde de l'école.

Notre rapport au bilinguisme est également à reconsidérer. Certains pensent que le bilinguisme est un obstacle au bon développement de l'enfant. Au contraire, comme de nombreuses études l'ont montré, acquérir une langue première avec sécurité et fierté est non seulement un facteur stabilisant de l'estime de soi, mais également le gage d'un meilleur apprentissage de la langue seconde et de l'ensemble des acquisitions. Nous devons donc nous appuyer sur le bilinguisme des enfants de migrants comme une force : la maîtrise égale des deux langues maternelle et seconde, ce qu'on appelle le bilinguisme additif, est un réel facteur de réussite pour l'enfant.

Il apparaît que l'école a un grand rôle à jouer dans le cadre de ces transformations. Sur le long terme, l'école doit devenir un lieu où se pensent l'altérité et le métissage. Ceci implique que l'institution scolaire s'ouvre sur les réalités sociales et culturelles de la France, s'intéresse à la France comme pays de métissage et la présente comme telle au plus tôt dans la scolarité des enfants. Il me semble également important d'individualiser le système scolaire et l'approche des enfants. Tenir compte des spécificités de chaque enfant permet véritablement d'éviter l'échec.

Comment les personnes participant à l'accompagnement éducatif peuvent-elles favoriser la réussite de l'enfant de migrants ?

L'existence d'une figure de passeur dans le parcours de l'enfant contribue considérablement à sa réussite. Dans le cas de l'accompagnement éducatif, il revient au bénévole intervenant auprès de l'enfant d'accepter cette figure d'initiateur dans l'apprentissage du nouveau monde.

Ce sont précisément des intervenants extérieurs à l'école et la maison qui vont permettre de créer des liens entre les univers apparemment hétérogènes que sont l'école et la maison. Il ne s'agit pas pour l'accompagnateur d'être spécialiste, mais de savoir s'intéresser à ce qui se passe, dans la famille et à l'école, pour aider à faire le passage entre les mondes. Valoriser le monde de la famille, pour que l'enfant puisse investir le monde de l'école. À ce titre, s'appuyer sur ce que les enfants connaissent et valoriser ses connaissances.

D'autre part, il est important que le parascolaire et l'extrascolaire soient également des lieux où puissent se penser l'altérité et le métissage. Proposer des activités en relation avec les origines culturelles multiples des enfants – ateliers de langues, d'écriture, de calligraphie, d'histoire – me semble être une excellente manière d'appliquer dans la pratique le principe de l'altérité créatrice. Ce type d'activités permet de créer de nouveaux métissages particulièrement propices à la construction identitaire de l'enfant.

Les personnes intervenant auprès d'enfants de migrants sont très motivées, ce sont des personnes qui ont déjà su développer leurs capacités d'empathie. Il est cependant important de mettre en place des lieux de paroles pour qu'ils puissent parler des problèmes qu'ils rencontrent et trouver la bonne position par rapport aux enfants et leurs familles. Des rencontres de ce type doivent également permettre de fournir des outils transculturels aux accompagnateurs afin qu'ils puissent mieux comprendre les différences de chacun, et savoir comment les choses sont ressenties dans une autre culture, comment elles sont exprimées ou pourquoi elles sont tues. Et cela dans un grand respect des cultures et des histoires parentales.

Pour aller plus loin

MORO M. R., *Enfants d'ici venus d'ailleurs : naître et grandir en France*, Syros-La Découverte, Paris, 2002. Publié en poche chez Hachette en 2004.

MORO M. R., *Aimer ses enfants ici et ailleurs : histoires transculturelles*, Odile Jacob, Paris, 2007.

Diversité des cadres de socialisation des enfants et jeunes nouvellement arrivés

Entretien avec Claire Schiff

Claire Schiff est maître de conférence en sociologie à l'université de Bordeaux-2, chercheur au Laboratoire d'analyse des problèmes sociaux et de l'action collective et membre du Centre d'analyse et d'intervention sociologiques. Elle mène depuis une dizaine d'années des recherches sur les différents aspects de l'adaptation des jeunes migrants à la société française. Sa thèse de doctorat soutenue en 2000 à l'EHESS, intitulée Situation migratoire et condition minoritaire : une comparaison entre les adolescents primo-arrivants et les jeunes de la deuxième génération vivant en milieu urbain défavorisé, sera publiée prochainement. Dans le cadre d'un programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation, elle a dirigé une étude sur la situation des collégiens primo-arrivants dans les académies de Créteil, Bordeaux et du Nord-Pas-de-Calais dont l'intégralité du rapport est disponible dans L'Accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France (La Documentation française, coll. « Études et recherche du FASILD », Paris, 2004). Au-delà de certaines dispositions communes à l'ensemble des jeunes ayant connu l'immigration à l'adolescence, ses travaux soulignent l'incidence des contextes locaux sur les parcours d'adaptation ainsi que la diversité des modalités d'intégration scolaire des élèves nouvellement arrivés mises en œuvre dans les différentes académies, et au sein des établissements qui accueillent ce public.

Vous vous intéressez dans vos recherches aux différents cadres de socialisation des jeunes primo-arrivants. Pouvez-vous tout d'abord expliquer ce qu'on entend par « cadre de socialisation » ? Quels sont les principaux espaces de socialisation du jeune primo-arrivant ?

La socialisation est le processus par lequel l'individu intègre à sa personnalité les normes, les valeurs et les représentations propres à son environnement socioculturel. Le cadre de socialisation est constitué de l'ensemble des agents (institutions, autrui significatif, etc.) qui vont influencer ce processus. Les adolescents primo-arrivants ont connu une socialisation primaire dans leur pays d'origine auprès des membres de leur famille étendue et au sein des institutions scolaires qu'ils ont eu l'occasion de fréquenter. Les pays d'où proviennent les migrants ont souvent subi des mutations importantes et ne sont pas nécessairement aussi traditionnels qu'on a tendance à le penser en Occident. Néanmoins, le cadre de socialisation du pays d'origine est plus cohérent que celui auquel sont confrontés les jeunes après leur installation en France, ne serait-ce que parce que les parents et les autres adultes ont connaissance de ce qui se fait et ne se fait pas en dehors du cadre familial et peuvent de ce fait « préparer » les enfants à ce que la société attendra d'eux.

Après l'émigration, le cadre de socialisation des jeunes est bouleversé. Non seulement ils doivent entamer une socialisation « secondaire » dans un nouvel environnement culturel et linguistique, mais les différents espaces de socialisation que sont la famille, la communauté, le voisinage, le groupe des pairs et l'école, qui étaient en lien assez étroit au pays, deviennent

disjoints, véhiculant chacun ses propres normes. Dans les quartiers défavorisés où s'installent la majorité des nouveaux arrivants, les jeunes sont confrontés à des ensembles d'acteurs nouveaux. Trois instances apparaissent qui expriment chacune des attentes et des exigences particulières vis-à-vis des jeunes. Premièrement il y a la communauté des compatriotes avec laquelle les parents des jeunes migrants vont nouer des liens afin de ne pas se retrouver trop isolés. Paradoxalement, ces immigrés installés de longue date sont fréquemment plus attachés aux respects des règles de conduite de la culture d'origine que les familles qui viennent d'arriver. Deuxièmement, il y a la communauté juvénile des adolescents natifs des cités dont les origines sont assez diverses, mais qui partagent une certaine culture « banlieue » (forte identification au quartier, importance accordée à la consommation et aux « marques », argot particulier, etc.). Troisièmement il y a la communauté éducative scolaire incarnée par les enseignants et les autres adultes français avec lesquels les jeunes sont en contact au sein des collèges où ils sont accueillis.

Dans quel état d'esprit les jeunes primo-arrivants abordent-ils leur intégration au sein de l'institution scolaire ? Leurs dispositions à l'égard de l'école évoluent-elles au cours du temps ?

Il est difficile de généraliser quant aux attentes que les jeunes migrants vont avoir vis-à-vis de l'école tant cela dépendra de leurs expériences antérieures. Les niveaux de scolarisation des parents et des enfants sont extrêmement variables au sein de cette population, bien qu'ils aient tendance en moyenne à s'élever depuis une quinzaine d'années, sauf dans certains pays ou régions précis qui ont été fortement déstabilisés par les guerres. Toujours est-il que la majorité des migrants a une représentation très positive, voire idéalisée, de l'école en France qui est perçue comme un pays riche offrant de nombreuses possibilités de formation et de promotion sociale. Ils appréhendent le fait de se retrouver dans un environnement où ils ne connaissent personne et dont ils ne maîtrisent pas ou peu la langue, mais ils n'ont pas conscience de la nature très élitiste et exigeante du système d'enseignement français. Ainsi pensent-ils souvent au début qu'il leur suffit de bien travailler pour réussir. Les premières années de scolarisation en France, et notamment la première expérience d'intégration dans les classes ordinaires (qui sont de fait bien souvent des classes assez dévalorisées, professionnelles, technologiques ou d'adaptation), aboutissent très souvent à une forme de désillusion. Cette désillusion est renforcée par plusieurs phénomènes. Premièrement, il y a le décalage important entre les efforts et les progrès effectués d'une part et les notes obtenues de l'autre qui restent souvent très en deçà de la moyenne dans la mesure où, une fois qu'ils sont sortis des classes d'accueil, les enseignants ont tendance à « oublier » que ces élèves ne sont pas des locuteurs natifs du français. Deuxièmement, il y a le comportement de leurs « camarades » de classe dont les attitudes perturbatrices et les postures de défiance à l'égard de l'autorité des adultes constituent un motif de mécontentement pour les jeunes migrants. Non seulement cela affecte leur capacité de concentration, mais en plus leur profil d'élèves plutôt sages et dociles leur vaut souvent d'être dénigrés et traités de « bouffons ».

Comment négocient-ils leur statut de nouveaux venus au sein du groupe de pairs ? Comment vivent-ils cette intégration sociale ?

Une fois encore, il est difficile de généraliser. Les possibilités pour les collégiens migrants de négocier leur place au sein du groupe des pairs, ainsi que leurs motivations à se faire accepter, dépendent largement du contexte local. Elles varient notamment selon qu'ils ont été intégrés dans des « bonnes » classes ou des classes qu'ils considèrent être des classes de relégation, selon qu'ils se retrouvent avec d'autres élèves non francophones et selon qu'ils bénéficient ou non d'un réseau de sociabilité au sein de leur communauté d'origine. Certains optent pour le repli au sein de la communauté lorsque l'environnement social des établissements scolaires

est trop menaçant et heurte trop leurs notions de bienséance. D'autres s'intègrent progressivement à des groupes de jeunes ayant grandi dans la banlieue dont les origines sont identiques ou différentes des leurs. Selon les cas, cette intégration s'avère heureuse ou malheureuse, comme lorsque les migrants deviennent les souffre-douleur des jeunes de deuxième ou de troisième génération. D'autres encore parviennent à trouver un bon équilibre entre l'intégration proprement scolaire, l'intégration sociale et le maintien de liens de sociabilité avec les membres de leur communauté d'origine. Ceux qui arrivent déjà âgés (entre 15 et 17 ans) ont souvent une maturité de quasi-adultes et portent un regard distancié, parfois même amusé, sur les conventions et les préoccupations des autres jeunes, forçant de ce fait leur respect. Les plus jeunes sont davantage tiraillés par leurs désirs contradictoires de se faire des copains, de plaire aux adultes et de réussir leur scolarité. L'âge auquel ils arrivent a des effets différents selon qu'il s'agit de l'intégration sociale ou de l'intégration scolaire.

J'ai constaté que les primo-arrivants connaissaient globalement deux types de parcours. Soit ils sortent très rapidement du système scolaire lorsqu'il apparaît que les possibilités d'orientation proposées ne correspondent pas à leurs attentes et que le contexte local est trop difficile (les taux de déscolarisation avant même la fin du collège sont massifs pour cette population), soit ils persévèrent et s'investissent dans leurs études, parvenant à décrocher un diplôme (souvent technologique ou professionnel), malgré les obstacles de la langue et d'une scolarité antérieure parfois défailante. Contrairement aux jeunes Français, notamment issus de l'immigration maghrébine, ce sont des jeunes qui ne s'éternisent pas dans le système scolaire lorsqu'ils ne perçoivent pas clairement l'utilité de leur présence et qu'ils n'ont pas un projet professionnel concret. Cela s'explique par les difficultés d'adaptation déjà évoquées, mais aussi par le fait qu'ils ont parfois des possibilités d'insertion professionnelle par l'intermédiaire des compatriotes dans les entreprises ethniques et parce qu'il est important pour eux de contribuer aux revenus de la famille et de soutenir leurs proches qui sont restés au pays. Contrairement à la majorité des jeunes qui ont été socialisés en France, lorsqu'ils entrent sur le marché de l'emploi, ils acceptent de travailler dans des conditions précaires pour des salaires en dessous de la norme et pour le compte d'employeurs peu respectueux du Code du travail.

Comment est-il possible de réduire certaines des tensions auxquelles les jeunes nouvellement arrivés sont confrontés ? Qui peut y contribuer ?

Il faudrait que les enseignants, en particulier des classes ordinaires, prennent conscience à la fois des contradictions auxquelles sont confrontés les nouveaux arrivants et de leur potentiel de réussite. L'expérience de la migration est une épreuve, en particulier lorsqu'elle a lieu à l'adolescence, mais elle constitue également une vraie ressource. De nombreuses études, effectuées aussi bien en France que dans d'autres pays, ont démontré que les aspirations et les motivations scolaires des migrants et de leurs enfants étaient plus élevées que les natifs ayant les mêmes caractéristiques sociales. Le problème est que le système scolaire français ne leur accorde qu'un temps d'adaptation très court et qu'il est peu tolérant vis-à-vis des fautes de français et des erreurs d'expression en général, ce qui pénalise beaucoup les allochtones. Après un ou deux ans passés en classe d'accueil, ils sont le plus souvent confrontés aux mêmes exigences que les autres sans possibilité de bénéficier d'un soutien adapté.

Le monde associatif pourrait ici leur faciliter la transition en les aidant à maîtriser le langage et la terminologie des différentes disciplines et en explicitant certaines des références culturelles et historiques des programmes (les migrants ont souvent plus de facilité dans les disciplines scientifiques où les références sont plus universelles qu'en histoire-géographie ou en littérature). Les acteurs du soutien scolaire pourraient par exemple demander aux jeunes de leur décrire le contenu des manuels qu'ils ont utilisés dans leur pays d'origine afin de prendre conscience de leurs acquis et de les aider à transférer leurs savoirs en français. Les enseignants français ont du mal à concevoir que ces élèves ont des connaissances qu'il leur faut

« traduire » en français, d'où la vision souvent très pessimiste, voire misérabiliste, qu'ils entretiennent de ces élèves dont les lacunes leur paraissent insurmontables. Le problème principal de ceux qui ont été correctement scolarisés dans leur pays est de parvenir à une maîtrise suffisante du français écrit pour obtenir la moyenne, ce qui ne peut se faire en un ou deux ans compte tenu des modalités de notation des enseignants dont la grande majorité n'est pas disposée à adapter le barème aux cas particuliers des élèves non francophones.

À ce titre, il pourrait être utile de prévoir une certification officielle du type CAPES pour l'enseignement du français langue étrangère au sein de l'Éducation nationale, ce que font beaucoup d'autres pays d'immigration. En outre, les IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) pourraient envisager d'instituer, en complément des conférences ponctuelles organisées actuellement, une formation spécifique en direction des enseignants intervenant en classe d'accueil.

Le problème des populations issues de l'immigration en général et, plus encore, des nouveaux venus est qu'ils ne comprennent pas le fonctionnement du système scolaire dans son ensemble – ni la signification des différentes filières et des classes adaptées – qui est très complexe et opaque en France. Dans la mesure où très peu de ceux qui arrivent à l'adolescence parviendront en fin de cycle général, il serait utile de leur expliquer précisément quelles sont les possibilités d'orientation en professionnel et en technologique, de décrire comment se prennent les décisions d'orientation, de faire valoir la possibilité pour les parents d'intervenir.

Enfin, il serait certainement utile pour les établissements de mettre en place un système de tutorat qui consisterait à faire d'un élève français, à la fois bien intégré socialement et présentant de bons résultats scolaires, le référent d'un élève primo-arrivant qui pourrait en appeler à lui lorsqu'il n'a pas compris le contenu d'un cours, ou afin qu'il l'aide à se repérer dans l'établissement.

Pour aller plus loin

SCHIFF C., « Les adolescents primo-arrivants au collège : les difficultés de l'intégration dans un univers en tension », *VEI Enjeux*, n° 125, juin 2001.

SCHIFF C., « Les jeunes primo-migrants : un rapport à la société distinct de celui des minorités ethniques », *VEI Enjeux*, n° 131, 2002.

SCHIFF C., « Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire », in FASILD, *L'Accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*, coll. « Études et recherche », Paris, 2004.

SCHIFF C., « Les conditions d'accès et d'intégration scolaire des primo-arrivants », in GLASMAN D., OEUVRARD F. (dir.), *La déscolarisation*, La Dispute, Paris, 2004.

L'école comme principal levier d'intégration des enfants nouvellement arrivés

Dispositions institutionnelles pour l'accueil et la scolarisation des enfants nouvellement arrivés (Cécile Goi)

Cécile Goi, docteur en sciences de l'éducation, travaille depuis dix-huit ans auprès d'enfants nouvellement arrivés. Depuis 2001, elle est chargée de l'accueil des élèves nouvellement arrivés dans l'académie d'Orléans-Tours.

Suivant les fluctuations de l'immigration sur son sol, la France et son école ont fréquemment eu à accueillir des élèves étrangers le plus souvent non francophones. Depuis le dernier quart du xx^e siècle, l'école française s'est organisée pour accueillir et scolariser ces élèves particuliers. Les dispositions institutionnelles les concernant ont considérablement évolué depuis 1970, date de parution du premier *BO* sur le sujet¹.

La circulaire du 13 mars 1986² a permis d'installer un cadre spécifique chaque fois que c'était possible. Plusieurs types d'aide aux élèves allophones y étaient proposés, dont le parti pris relevait à la fois d'une réalité du terrain, tout autant que d'une façon plus idéologique de considérer l'école et ces élèves.

Faisant le bilan des dispositifs antérieurs mais en conservant un esprit assez proche, le *Bulletin officiel* du 25 avril 2002³ reprend les dispositions de la circulaire de 1986 et les précise. Ainsi, ce *BO* invite à une prise en compte plus globale de l'enfant désormais appelé « nouvellement arrivé en France ».

■ L'accueil de l'enfant et de sa famille

L'ensemble de la communauté éducative est concerné par l'accueil d'un élève nouvel arrivant et de sa famille : « Au-delà des enseignants qui dispensent, dans les classes d'accueil, les premiers enseignements nécessaires à [l'] intégration, la scolarisation des nouveaux arrivants concerne l'ensemble des équipes éducatives⁴. » Il appartient donc à tous de transmettre une information sur le fonctionnement de l'établissement ou de la classe (horaires, dispositions des locaux, demi-pensions, sorties, activités...) qui soit suffisante et compréhensible par la famille.

Sur le plan pédagogique, avant d'organiser un projet d'aide individuel pour l'élève allophone, il est important de pouvoir évaluer ses acquis et ses compétences dans sa langue d'origine : « Tout élève nouvellement arrivé en France doit pouvoir bénéficier d'une évaluation qui mette en évidence :

- ses savoir-faire en langue française [...],
- ses compétences scolaires construites dans sa langue de scolarisation antérieure [...],

1/ *BO*, n° 5 du 29 janvier 1970

2/ *Circulaire n° 86-120 sur l'accueil à l'école et circulaire n° 86-119 sur l'apprentissage du français.*

3/ *Circulaire n° 2002-100.*

4/ *BO*, n° 10 du 25 avril 2002, p. 8.

– ses savoirs d'expérience dans différents domaines [...]»⁵.

Des outils en langue d'origine sont disponibles pour permettre d'évaluer les acquis scolaires antérieurs en mathématiques, en compréhension de la langue écrite et, éventuellement, les compétences en français.

Les résultats de ces évaluations n'ont pas pour but d'inscrire l'enfant dans la classe correspondant le mieux à ses compétences scolaires. Les instructions officielles sont formelles sur ce point : l'élève doit être inscrit dans sa classe d'âge chaque fois que c'est possible, avec une latitude d'un retard d'une année. Un élève de 10 ans, même non lecteur, ne sera pas inscrit au CP mais au CM2 ou au CM1.

Les résultats aux évaluations permettent de définir le profil scolaire de l'enfant et les objectifs qui seront ceux de l'équipe enseignante pour l'aider à s'insérer rapidement dans les apprentissages que l'on propose en France aux enfants du même âge. Cet élève particulier va ensuite pouvoir bénéficier d'un accompagnement spécifique.

■ Les structures spécifiques

Les structures spécifiques proposées par les dispositions officielles sont les suivantes : CLIN (classe d'initiation) en élémentaire, CLA (classe d'accueil) en collège et CLA-NSA (classe d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement) pour les collégiens également.

Les CLIN et les CLA

Les CLIN concernent les établissements du premier degré. Ce sont des classes particulières, situées dans un groupe scolaire donné, où les enfants allophones peuvent être inscrits indépendamment de leur lieu de résidence dans la commune. Des dispositions matérielles peuvent être prises, lorsque c'est nécessaire, pour permettre aux élèves de rejoindre leur classe. L'enfant est alors sous le coup d'une double inscription dans une classe ordinaire (CP, CE, CM...) et en CLIN : « Les élèves nouvellement arrivés sont inscrits obligatoirement dans les classes ordinaires de l'école maternelle ou élémentaire⁶. » L'effectif de la CLIN ne peut dépasser quinze élèves à la fois (mais une CLIN peut inscrire davantage d'enfants sur l'année), dont les origines et les âges sont mêlés. L'enseignant de CLIN est chargé de l'ensemble des apprentissages – langue française et autres – qu'il pense nécessaires, avant de proposer une intégration progressive des élèves dans le cursus normal.

Le fonctionnement des CLA est le même que celui des CLIN, mais pour les collégiens. Il est à noter toutefois que, jusqu'à la circulaire d'avril 2002, les postes d'aide spécifique en collège étaient confiés principalement à des enseignants du premier degré, instituteurs ou professeurs des écoles. Leur formation initiale à l'enseignement des apprentissages premiers et à la remédiation motivait cette disposition. Ce n'est plus le cas désormais dans le cadre des CLA.

Les CLA-NSA

Ces classes s'adressent à des enfants non scolarisés antérieurement ou dont la maîtrise de la langue écrite est insuffisante. Les CLA-NSA peuvent accueillir des enfants analphabètes n'ayant jamais fréquenté l'école. Elles sont aussi ouvertes aux élèves devenus illettrés du fait d'un parcours chaotique, d'une déscolarisation pour cause de guerre ou d'une situation familiale incompatible avec la fréquentation régulière de l'école dans leur pays d'origine. Malgré

les difficultés d'intégration de ces jeunes peu ou pas scolarisés jusqu'alors, le *BO* précise qu'« il convient néanmoins d'intégrer ces élèves dans les classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale⁷ ». D'autre part, des cycles d'insertion professionnelle spécialisés en français langue étrangère ou alphabétisation peuvent être proposés aux élèves en âge de scolarisation ou de plus de 16 ans. Une possibilité de pré-professionnalisation peut leur être offerte dans les CIPPA FLE-ALPHA⁸.

5/ *Ibid.*, p. 10

6/ *BO*, n° 10 du 25 avril 2002, p. 10. Les mêmes dispositions sont reprises pour le second degré.

7/ *Ibid.*, p. 11.

8/ Cycle d'insertion pré-professionnel spécialisé en français langue étrangère et en alphabétisation.

Parfois, d'autres choix d'organisation structurelle sont décidés soit par conviction pédagogique, soit en fonction des conditions géographiques ou économiques du département. Ce sont alors des enseignants itinérants qui assurent la prise en charge spécifique de ces élèves.

Dispositif d'accueil de CLIN et CLA avec enseignants itinérants

Ce type de fonctionnement est l'inverse de celui des CLIN dans lesquelles les enfants sont regroupés dans une classe particulière où ils suivent la majeure partie de leurs apprentissages. Le dispositif d'accueil avec des enseignants itinérants, qui était appelé CRI (cours de rattrapage intégrés) dans la circulaire de 1986, offre un tout autre cadre pour l'intégration des élèves.

Dans ce fonctionnement, les élèves sont inscrits dans une classe « ordinaire », dans l'école de leur quartier comme tous leurs camarades. Les nouveaux arrivants suivent la majorité des apprentissages dispensés dans leur classe (EPS, musique, arts plastiques, mais aussi mathématiques, SVT, langue vivante, etc.), dans le cadre d'un projet pédagogique adapté à leurs compétences antérieures et à leurs besoins. Le professeur de français spécifique est alors itinérant. L'enseignant se déplace dans les écoles ou collèges concernés pour travailler le français langue seconde, par groupe de besoins, à raison de plusieurs séances par semaine. Le *BO* préconise ce fonctionnement en considérant que « la solution optimale consiste souvent en l'accueil en classes ordinaires correspondant à l'âge des élèves avec organisation [...] de regroupement temporaires hebdomadaires⁹. ».

Deux options d'organisation sont ainsi susceptibles d'être proposées avec deux processus différents d'intégration des élèves allophones dans le cursus ordinaire : d'une part, des CLIN avec une intégration progressive au fur et à mesure des progrès de l'enfant, d'autre part, une immersion d'emblée avec un accompagnement spécifique des élèves par des enseignants accueillants.

■ L'intégration comme objectif ou l'intégration comme *a priori* ?

Les points de vue divergent sur l'efficacité des différentes structures en termes d'apprentissages et d'intégration scolaire. Certains préconisent une période de transition. La CLIN ou la CLA sont alors supposées offrir à l'élève étranger une forme de « sas », lui permettant de se familiariser avec son nouvel environnement et de construire un certain nombre d'apprentissages, avant d'être intégré progressivement dans sa classe de référence. Les arguments avancés reposent sur l'idée que l'enfant fait partie du groupe d'appartenance que constitue la CLIN où il ne se sent pas différent des autres élèves qui rencontrent les mêmes difficultés que lui. Par ailleurs, le volume horaire de français enseigné en CLIN est conséquent, et l'enseignant peut construire ses progressions au plus près des besoins et compétences de son élève.

Toutefois, les structures CLIN ou CLA sont à interroger lorsqu'elles fonctionnent sur un mode peu ou pas intégratif. Les arguments avancés en faveur des dispositifs ouverts portent sur trois critères : un critère de socialisation, un critère linguistique et un critère cognitif plus général.

Sur le plan de la socialisation, si les CLIN offrent indubitablement un groupe d'appartenance à leurs élèves, on observe une forme de « ghettoïsation » de la CLIN par rapport aux autres élèves de l'établissement. Il y a peu de rencontres et peu d'échanges entre les enfants francophones et les élèves de CLIN qui restent « entre eux ».

Sur le plan linguistique, il est important de mesurer que – certes – le volume horaire de français enseigné en CLIN est important, mais le volume de français pratiqué en situation de communication authentique est – lui – réduit. D'autant que le recours au français comme langue commune n'est pas avéré quand plusieurs élèves partagent la même langue première. Le plus souvent, l'élève s'adresse spontanément en français à son enseignant mais

9/ *BO*, n° 10 du 25 avril 2002, p. 16.

relativement peu quand il parle avec ses camarades. Sur le même plan, un autre écueil de taille réside dans le fait qu'aucun des élèves de CLIN n'est un « expert » du français. Les échanges se font alors entre des enfants qui sont tous en train de construire leurs apprentissages en français et dont la maîtrise de la langue reste souvent approximative aux premiers temps de leur présence en France. En revanche, dans les dispositifs « ouverts », les échanges avec les natifs permettent aux enfants allophones d'enrichir considérablement leur maîtrise du français dans la communication avec leurs pairs. Les structures et le lexique étudiés en séance de FLS sont immédiatement réinvestis dans des situations de communication réelle. De même, les habiletés linguistiques et sociolinguistiques développées de manière informelle avec les autres enfants sont structurées et renforcées en cours de langue.

Du point de vue cognitif, on observe que dans les CLIN, et plus encore dans les CLA, les apprentissages dans les autres matières que le français sont parfois ralentis. Dans la plupart des cas, l'enseignant de CLA est uniquement chargé de l'enseignement du français langue Seconde. Pourtant, dans certains établissements et notamment dans les CLA-NSA, le professeur (qui n'est pas forcément un enseignant de lettres) peut être amené à organiser d'autres apprentissages. Dans ces circonstances, les élèves ne participent pas de la même manière aux moments collectifs de recherche ou de coopération qu'une séance organisée en classe « ordinaire » peut proposer... L'intégration des élèves dans leurs classes de référence pour les disciplines autres que le français leur permet de développer des stratégies de compréhension différentes et de suivre avec profit ces activités. Les apprentissages dans ces matières continuent alors de progresser de manière régulière.

Ainsi, l'expérience développée depuis de nombreuses années dans l'aide aux élèves nouvellement arrivés montre que le meilleur gage d'une bonne intégration scolaire, et d'une dynamique tournée vers la réussite, repose sur un dispositif le plus intégratif possible. Ceci ne va pas sans un accompagnement pertinent des élèves et de leurs familles, ni sans l'implication de l'ensemble de l'équipe éducative.

**LES CASNAV
GISELE DUCATEZ**

Gisèle Ducatez est chargée d'études au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (DESCO).

Les Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV), qui ont succédé aux CEFISEM, sont des dispositifs académiques dont les missions sont définies par la circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002 paru au *Bulletin officiel* n° 10 du 25 avril 2005. En fonction des besoins locaux, il peut exister des antennes départementales des CASNAV.

Les CASNAV constituent des centres de ressources pour les écoles et les établissements et apportent une expertise dans l'élaboration de réponses pédagogiques adaptées à leur situation et aux questionnements des enseignants. Ils aident à la création et à la mutualisation des outils pédagogiques.

Ils sont des pôles d'expertise pour les responsables locaux du système éducatif : ils constituent un partenaire privilégié des instituts universitaires de formation des maîtres dans le cadre de la formation initiale des enseignants du premier degré et interviennent également dans la formation continue des enseignants dans le cadre du plan académique de formation et de ses volets départementaux.

La mission première des CASNAV est d'accompagner la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, sans maîtrise suffisante de la langue française ou des

apprentissages scolaires, et des enfants du voyage. Ainsi, leur principal champ d'intervention est la maîtrise de la langue française dans le cadre des apprentissages scolaires. Les personnels des CASNAV créent les conditions favorables à l'accueil des familles et des associations qui interviennent auprès d'elles en leur fournissant une information complète.

Interfaces entre l'éducation nationale et d'autres services ou réseaux de ressources locales, ils sont à même d'informer nos partenaires, de réguler des relations et de coopérer avec les interlocuteurs compétents. Ils peuvent aussi répondre à des demandes d'information, élaborer et animer des formations en partenariat auprès des acteurs nombreux et divers qui œuvrent dans le même domaine (élus et employés des collectivités territoriales, travailleurs sociaux, éducateurs, membres d'associations).

Les CASNAV constituent donc un élément clé de la mise en œuvre de la politique académique relative à l'intégration scolaire des enfants et des jeunes nouvellement arrivés en France ou issus de familles du voyage.

Prendre en compte la spécificité de chaque élève nouvellement arrivé durant le parcours scolaire d'intégration (Claude Beaudoin)

Claude Beaudoin est coordinateur pédagogique du CASNAV de Paris.

L'élève nouvel arrivant (ENA) n'est pas une entité modélisable, chacun d'entre eux est porteur d'une spécificité tant langagière que scolaire, familiale et culturelle. L'idée que le traitement de la scolarisation de ces élèves pourrait être normalisé à partir de données généralisables tient du non-sens et conduit à une impasse inévitable. C'est pourquoi sur l'académie de Paris, la ligne directrice de la politique d'intégration de publics nouveaux arrivants concerne désormais l'individualisation des parcours d'intégration, portée par une réflexion sur les modalités de scolarisation et les contenus des enseignements.

Nous avons clairement affirmé que si l'objectif premier est bien l'acquisition et la maîtrise minimale de la langue française comme vecteur indispensable à toute forme d'intégration, il est également primordial de considérer chaque ENA comme un cas particulier et de faire en sorte que sa spécificité soit prise en compte tout au long de son parcours scolaire d'intégration.

La difficulté majeure pour tous ces élèves désireux de s'intégrer au plus vite dans notre système scolaire pour y réussir leurs études ne réside pas essentiellement dans l'acquisition des compétences langagières suffisantes pour comprendre et se faire comprendre. Les enseignants en charge de ces élèves savent pertinemment que le temps passé dans les divers dispositifs permet avant tout de mettre en place des acquis, certes indispensables pour la communication scolaire et extrascolaire, de donner des rudiments pour se débrouiller dans l'univers de l'école française où ils seront prochainement intégrés, mais que cela ne sera pas suffisant pour faire face aux multiples difficultés qu'ils vont rencontrer dans les classes ordinaires.

Pour l'élève nouvel arrivant, la première étape consiste à maîtriser suffisamment la langue française pour s'adapter à l'environnement oral et écrit de l'école sans être trop dérouté ni désarmé ; le passage en classe ordinaire est pour lui une épreuve très délicate car il va se trouver immergé au milieu d'élèves scolarisés en France depuis leur plus jeune âge, ayant franchi tous ensemble les mêmes étapes du processus d'apprentissage conduisant de la maternelle

au collège et au lycée, avec les mêmes repères, les mêmes outils, les mêmes constructions intellectuelles ; ils savent décoder, décrypter, transcrire les attendus des enseignants, ils connaissent les fonctionnements, les rouages, les codes de notre système éducatif ; ils partagent un même habitus scolaire.

Suivons le parcours d'une jeune élève d'origine chinoise arrivant à Paris sans connaître un traître mot de français. Après un premier temps passé en dispositif de français intensif, elle aura acquis un lexique suffisant pour communiquer dans des situations simples, elle maîtrisera les bases de la syntaxe et aura découvert la complexité du système verbal français. Dans la classe d'accueil où elle aura été par la suite affectée, l'enseignant poursuivra ce travail sur la langue, l'amènera à produire des discours oraux et écrits simples dans divers contextes, elle suivra les enseignements dispensés dans sa classe de rattachement selon ses compétences et à son rythme, elle découvrira ainsi peu à peu la vie des élèves français, elle sera probablement ébahie en écoutant les conversations dans la cour de récréation, ne comprenant qu'un mot sur dix de cette langue étrange des élèves ; elle se sera certainement perdue dans les couloirs de son collège à rechercher désespérément le CDI, le CPE ou la COP ; elle aura assurément été bouleversée par les prises de parole débridées des élèves pendant certains cours.

Élève travailleuse, sérieuse, progressant vite, elle sera récompensée de ses efforts par une affectation en classe ordinaire à la rentrée de septembre. C'est pour elle une réussite, le bonheur d'avoir franchi aussi vite toutes ces épreuves, d'être enfin scolarisée « comme les autres ».

En France depuis seulement quelques mois (une année et demi environ), la voilà dans sa nouvelle classe de cinquième. Les autres élèves sont aussi curieux d'elle qu'elle peut l'être d'eux, de leur vie, de ce qu'ils ont étudié jusqu'alors, du français qu'ils utilisent entre eux et qu'elle voudrait bien comprendre pour rire avec eux, de ces expressions inconnues de son dictionnaire et de son traducteur électronique, qui semblent être autant de clés pour pénétrer dans leur monde d'adolescents.

En cours de français on étudie une œuvre du Moyen Âge, un roman de chevalerie, texte difficile qu'elle parvient à comprendre après des heures de travail chez elle. Elle doit rendre une rédaction où on lui demande d'écrire la suite d'un épisode ; elle se rend au CDI qu'elle a enfin localisé, elle y recherche l'œuvre en question avec l'aide de la documentaliste, retrouve l'épisode qu'il faut poursuivre. Avec application et ténacité, elle recopie la suite de l'histoire telle que l'illustre auteur de ce roman l'avait imaginée ; satisfaite de ce long travail, elle attend que le professeur la complimente car elle a porté une attention particulière à bien faire figurer les accents et les signes de ponctuation qui demeurent encore pour elle des marques incompréhensibles. Mais un grand trait rouge traverse sa feuille, et elle parvient difficilement à lire, tant son trouble est grand, qu'il ne fallait pas recopier le texte original mais imaginer une suite. Mais que signifie « imaginer » et pourquoi « imaginer » ce qu'un si grand auteur a si bien écrit ? Moi, petite élève chinoise, je ne suis pas un écrivain français du Moyen Âge ! Jamais en Chine on ne m'aurait demandé d'imaginer la suite d'un épisode d'un roman de chevalerie ! Le mercredi après-midi, elle se rend au cours de soutien mis en place pour les élèves sortant des classes d'accueil, elle y retrouve des élèves qui, comme elle, ont bien du mal à comprendre ce qu'on leur demande de faire. À côté d'elle, un jeune garçon originaire d'Afrique veut comprendre ce que le professeur de sciences et vie de la terre attend de lui car il doit observer des documents et, à partir de là, trouver une loi scientifique sans aucune autre aide que les réponses à trouver aux questions qui sont dans le manuel ; il a réussi à trouver les réponses aux questions mais il est complètement bloqué, il ne sait plus quoi faire.

Le professeur de français langue de scolarisation qui a été recruté et formé par le CASNAV va alors patiemment expliquer à ces élèves ce qui est attendu par leurs professeurs, il va devoir

démêler cet écheveau de fils qui tissent avec complexité tous les apprentissages dans notre système éducatif français, expliquer qu'imaginer, créer un texte, signifie d'abord identifier et tenir compte de tous les indicateurs narratifs du texte de référence, construire à partir de là un écrit reprenant la structure de cet épisode et y apporter un déroulement personnel, ce qu'elle a le droit de faire en France, sans peur ni honte.

Il expliquera que le professeur de sciences attend de l'élève qu'il analyse correctement chaque document, les compare, les confronte, pour mettre en lumière ce qu'ils ont de commun, et qu'à partir de cette analyse l'élève puisse dégager une loi scientifique. Il répondra en souriant à ce jeune garçon qui ne comprend pas qu'on perde autant de temps à faire en sorte que les élèves découvrent une loi que les professeurs connaissent bien et qu'il suffirait de faire apprendre par cœur, ce qu'il aurait fait volontiers.

Expliquer pourquoi et comment les élèves français travaillent et construisent leurs connaissances est un acte difficile, mais indispensable ; il ne s'agit plus d'expliquer le sens d'un mot ou d'éclairer une construction syntaxique mais de toucher du doigt les modalités des actes d'enseignement et d'apprentissage, telles qu'elles sont pratiquées en France et telles qu'elles ne sont pas pratiquées dans la plupart des pays d'origine de nos élèves nouveaux arrivants. C'est là également que réside notre mission, dans cet accompagnement des élèves vers la compréhension de ce qui a été mis en place dans les cerveaux des élèves français depuis les premiers moments de leur vie à l'école, ce qui a été construit très progressivement par empilement et imbrication, comme autant de briques de savoirs et de savoir-faire, formes de raisonnement inductifs et déductifs, attitude d'observation et d'analyse scientifiques, émergence guidée d'un moi créatif, progressive prise d'autonomie dans l'organisation du travail, acquisition d'outils de recherche personnalisés. Après une ou deux années passées dans les dispositifs de scolarisation pour ENA, tous les élèves ne peuvent avoir intégré ces mécanismes intellectuels propres au système français, ils ont déjà eu tant à apprendre et à comprendre avec notre langue si complexe !

La mission des formateurs des CASNAV ne peut se réduire à proposer des outils d'acquisition de la langue française : une attention et un travail particuliers doivent être portés en direction de ce vaste champ des évidences de notre monde scolaire qui ne sont évidentes que pour les élèves et les enseignants baignant depuis toujours dans cet univers, comme pour leurs parents qui en sont issus. Travailler à dénouer ces nœuds de compréhension, expliciter l'implicite qui sous-tend les discours, clarifier les codes de notre système, aborder la question des représentations avec les élèves, les enseignants et tous les acteurs de l'intégration scolaire afin d'éviter les maladroites et les incompréhensions réciproques, ce sont là les véritables missions confiées aux CASNAV et aux partenaires en charge de l'accompagnement des ENA dans leur parcours d'intégration. Pour eux, rien n'est fait d'évidences.

Pour aller plus loin

Goi C., *Des élèves venus d'ailleurs*, SCEREN-CRDP, coll. « Les cahiers de VEI », Orléans-Tours, 2005.

L'Intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ?, SCEREN-CRDP, coll. « Les actes de la DESCO », Versailles, 2005.

Les enfants nouvellement arrivés et la politique d'intégration : un environnement évolutif... et interactif !

Murielle Maffessoli

Murielle Maffessoli est directrice de l'Observatoire régional de l'intégration et de la ville, centre de ressources dans les domaines de l'intégration, de la lutte contre les discriminations et la politique de la ville, situé en Alsace. Intervenante depuis quelques années dans le domaine des politiques locales d'intégration, elle présente ici les principaux acteurs intervenant dans le champ de l'intégration des nouveaux arrivants, domaine mouvant et en construction perpétuelle. Au-delà de la question de l'intégration des personnes nouvellement arrivées, c'est celle de leur accueil qui est actuellement mis en avant, à tel point que des politiques spécifiques ont été expérimentées à partir de 2003. Elles se décident au niveau national, mais sont mises en œuvre de manières très différenciées selon les territoires. L'accueil prend ancrage dans le quotidien et dans la proximité, ainsi l'accueil des enfants nouvellement arrivés ne relève pas uniquement des prérogatives des institutionnels. Acteurs et décideurs locaux, associatifs, société civile : il revient à la société d'accueil d'offrir un accueil digne et respectueux à ces personnes, que ce soit à travers l'implication dans des actions (d'accompagnement éducatif ou autre), ou par le regard porté sur les personnes nouvellement arrivées.

Les ENA relèvent, au moins pour une partie d'entre eux, de ce que l'on appelle communément les « primo-arrivants », entendu comme une personne amenée à rester durablement sur le territoire français (c'est-à-dire relevant des flux permanents¹⁰).

L'action en direction de ces derniers constitue, depuis plusieurs années, un enjeu de la politique publique d'intégration.

L'intégration est l'affaire de tous (nouvel arrivant comme société dite d'accueil). Le défi dans les sociétés modernes se trouve dans la possibilité de donner aux uns et aux autres la possibilité de trouver une place, de savoir comment faire face aux manques (linguistiques, informatiques...).

Pour agir dans ce cadre, il peut être intéressant de connaître les éléments constitutifs de cette politique d'autant qu'elle a fait l'objet d'évolution importante ces dernières années sur le plan des enjeux, des dispositifs comme des acteurs.

10/ Les personnes relevant de ces flux sont, principalement, celles ayant un contrat de travail (travailleurs étrangers) et celles arrivant afin de rejoindre un conjoint ou un proche (rejoignant dans le cadre de la procédure de regroupement familial, conjoint ou membre de familles de français et conjoint ou membre de familles de réfugiés) et les réfugiés.

La politique d'intégration et d'accueil, de quoi parle-t-on ?

Le terme d'intégration (généralement référé à la situation des immigrés installés de façon durable dans le pays d'accueil) désigne à la fois un processus et les politiques qui ont pour objet de faciliter sa mise en œuvre.

Le processus, qui s'inscrit dans la durée, est celui d'une participation effective de l'ensemble des personnes appelées à vivre en France à la construction d'une société rassemblée dans le respect de valeurs partagées, telles qu'elles s'expriment dans des droits égaux et des devoirs communs.

Pour le Haut Conseil à l'intégration¹¹, « l'intégration n'est pas l'assimilation : elle ne vise pas à réduire toutes ses différences. L'intégration n'est pas l'insertion : elle ne se limite pas à aider des individus à atteindre des standards socio-économiques satisfaisants – beaucoup ont su s'y hisser sans l'assistance de quiconque sans pour autant vivre au contact de la société d'accueil [...]. L'intégration n'est pas non plus un simple processus moral voire caritatif, elle demande un effort réciproque des arrivants et des accueillants, une ouverture à la diversité qui est un enrichissement mais aussi, une adhésion et une volonté responsable pour garantir et construire une culture démocratique commune ».

L'accueil, constituant la première étape d'un parcours d'intégration réussie, est devenu au fil du temps un enjeu de politiques publiques porté au plan national.

L'émergence de cette question peut, en effet, être située au milieu des années 1980. En 1986, le SSAE (Service social d'aide aux émigrants) est chargé d'une mission d'accueil des populations arrivant dans le cadre du regroupement familial. Au milieu des années 1990, cette question de l'accueil a été considérée comme devant relever plus fortement encore d'une logique partenariale, d'où l'instauration de Plans départementaux d'accueil des primo-arrivants. À compter d'octobre 2002 (discours du président de la République à Troyes) et des décisions du Comité interministériel à l'intégration de 2003, l'accueil est devenu un enjeu central de la politique nationale d'intégration. Il a donc été décidé de mettre en place un service public de l'accueil et de proposer à tous les primo-arrivants un accueil identique sur l'ensemble du territoire national.

Dans ce contexte et en ce qui concerne plus particulièrement le domaine scolaire, l'État doit garantir l'exercice du droit à l'éducation et à la formation à tous les enfants et aux jeunes vivant sur le territoire national. Plus précisément pour les enfants et adolescents nouvellement arrivés, l'école est un lieu déterminant pour l'intégration sociale, culturelle et professionnelle. Leur réussite scolaire liée à la maîtrise de la langue française est un facteur essentiel de cette intégration. Au-delà de cet aspect, l'appui à la scolarisation mais aussi plus largement l'accompagnement éducatif constitue un atout pour l'avenir, d'autant que souvent cet appui se fait en lien avec la famille et l'environnement, revêtant de fait une dimension collective, propice à l'intégration des parents également. L'obligation d'accueil dans les établissements scolaires relève du droit commun indépendamment du statut des parents. Elle s'applique de la même façon pour les élèves nouvellement arrivés que pour les autres élèves. Toutefois les modalités de mise en œuvre de cet accueil varient actuellement selon le département.

L'accueil et l'intégration... des dispositifs

La logique de la politique d'intégration en France qui tend à éviter les singularismes fait qu'il n'existe que peu ou pas de dispositifs, d'actions, voire d'acteurs intervenant exclusivement et spécifiquement auprès des publics étrangers. L'intervention au moment de l'accueil constitue en quelque sorte une exception.

11/ Rapport du HCI, 2006, *Bilan de la politique d'intégration 2002-2006*, édité en 2006.

Dans ce domaine, le législateur a souhaité instaurer « un véritable service public d'accueil et d'intégration des primo-arrivants » s'appuyant sur un accueil généralisé et un suivi quasi individualisé. Cette volonté a donné lieu à la constitution de l'ANAEM (Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations). Créée en 2005, elle s'est appuyée sur les moyens financiers et humains de l'OMI (Office des migrations internationales) et des services sociaux spécialisés (SSAE) précédemment chargés de l'accueil.

Par ailleurs, il a été décidé la mise en place d'un contrat d'accueil et d'intégration (CAI). Il consiste en un contrat personnalisé mettant en avant les intérêts réciproques (du primo-arrivant et de l'État français) dans une logique de droits et devoirs. Expérimenté dès juillet 2003, il est généralisé à l'ensemble du territoire français depuis 2006.

Dans le cadre de la loi de programmation pour la cohésion sociale, l'acceptation du CAI par tout nouvel arrivant constitue un élément d'appréciation de la condition d'intégration républicaine qui est un des éléments fondant la délivrance de la carte de résident. Depuis la loi sur l'immigration et l'intégration du 25 juillet 2006, le CAI est devenu obligatoire pour tout nouvel arrivant. « L'étranger admis pour la première fois au séjour en France ou qui entre régulièrement en France entre l'âge de 16 ans et l'âge de 18 ans¹², et qui souhaite s'y maintenir durablement, prépare son intégration républicaine dans la société française. À cette fin, il conclut avec l'État, un contrat d'accueil et d'intégration [...] par lequel il s'oblige à suivre une formation civique et, lorsque le besoin en a été établi, linguistique [...]. Toutes ces formations et prestations sont dispensées gratuitement. » (article L311-9, Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile).

Le contrat est individuel et personnalisé, signé pour un an, renouvelable une fois. Il vise, par les prestations développées, à permettre une meilleure intégration du nouvel arrivant. L'accent est mis sur la maîtrise de la langue au niveau oral¹³, la formation civique et l'accompagnement social, et est adapté au besoin des personnes. Par ailleurs, les personnes qui le souhaitent peuvent bénéficier d'une journée de formation civique supplémentaire, optionnelle (journée « vivre en France »).

Si nombre d'acteurs s'accordent sur l'importance de la prise en charge des primo-arrivants dès l'arrivée sur le territoire et sur l'intervention de l'apprentissage de la langue, le contrat d'accueil et d'intégration présente des limites liées à ces objectifs mêmes. Conçu dans une logique d'égalité de traitement de l'ensemble des primo-arrivants sur le territoire national et dans une logique contractuelle et individuelle, il ne permet pas une prise en charge de l'environnement du nouvel arrivant, de la famille dans son ensemble. Signé jusque-là par des adultes, il ne prend que peu en compte la question scolaire. Le contrat d'accueil et d'intégration permet un contact avec la personne au moment de son arrivée sur le territoire. Or, les besoins et difficultés par rapport à l'intégration appellent un accompagnement sur la durée, étant entendu que l'arrivée n'est pas forcément le moment où s'expriment toutes les difficultés.

... mais aussi des acteurs et une dimension territoriale incontournable !

Toutefois cette politique, si elle a une dimension nationale et institutionnelle en terme de cadrage, prend forme et se décline sur un territoire.

Alors que la politique d'immigration est conçue au plan national, voire actuellement au niveau européen (articulation et mise en cohérence des politiques d'immigration), que les flux migratoires ont souvent trouvé leur origine dans des logiques économiques et que les orientations en matière d'intégration sont définies au niveau national, c'est au niveau local que se ressentent les effets de ces politiques et que se mettent en œuvre les

12/ Lorsque le primo-arrivant est un mineur, le contrat doit être co-signé par son représentant légal régulièrement admis au séjour en France.

13/ À compter de l'été 2007, c'est la dimension écrite qui devrait être prise en compte au niveau de la maîtrise de la langue, afin de mieux répondre aux exigences par rapport à l'insertion professionnelle.

actions visant l'intégration. C'est en effet dans la proximité et le quotidien, là où résident les personnes, qu'elles expriment leurs demandes, souvent en faisant appel à la municipalité, que se crée du lien social et que s'exprime la participation à la vie locale.

Compte tenu de cette particularité, à savoir l'inscription du processus d'intégration dans un environnement et un contexte donné, un certain nombre de dispositifs, régionaux ou départementaux, permettent de prendre en compte la problématique spécifique des primo-arrivants et des enfants nouvellement arrivés en l'adaptant aux situations locales.

C'est le cas au plan régional du Programme régional d'intégration des populations immigrées (PRIPI), rendu obligatoire par la loi de programmation pour la cohésion sociale (loi du 18 janvier 2005). Ce programme « détermine l'ensemble des actions concourant à l'accueil des nouveaux arrivants et à la promotion sociale, culturelle et professionnelle des personnes immigrées ou issues de l'immigration ». Ce programme sert à créer une articulation avec l'ensemble des autres programmes et plans ayant un lien avec l'intégration, dans une cohérence d'intervention et d'implication des acteurs.

À TITRE D'EXEMPLE, EN ALSACE

Le PRIPI Alsace entend favoriser un accueil des primo-arrivants, une amélioration des relations école/parents, l'adhésion des parents aux valeurs de l'école, l'implication des parents dans le devenir scolaire de leurs enfants, la construction de références culturelles à la croisée des héritages de la migration et des cultures de France et une action de qualité des espaces intermédiaires que constituent les associations.

Le Plan départemental d'accueil est un document construit dans une logique partenariale et s'inscrivant dans une logique d'action collective qui doit permettre de formaliser l'organisation de l'accueil des personnes qui arrivent en France à l'échelle du département. À partir d'un état des lieux, le plan doit permettre, d'une part, de décrire le fonctionnement du dispositif d'accueil, et, d'autre part, de permettre la mise en œuvre d'actions adaptées dans le domaine de l'accueil en s'appuyant sur le réseau d'acteurs. Il doit être adapté à la réalité locale (en termes de besoins et de publics accueillis). Ce souci d'adaptation est d'autant plus important que le public est évolutif ainsi que les problématiques posées.

À TITRE D'EXEMPLE, EN ALSACE

Les acteurs se sont dotés d'un système d'observation des publics accueillis permettant de disposer d'une connaissance fine des publics. Cette connaissance a eu pour effet une meilleure adaptation des actions aux réalités observées. Elle a permis d'identifier en termes de scolarisation des questionnements spécifiques, comme par exemple l'adaptation du système d'enseignement en fonction des situations relevées, au moins pour une phase transitoire permettant de répondre à l'arrivée de primo-arrivants de plus de 16 ans.

Parler de logique partenariale suppose que des acteurs identifiés interviennent en direction de ce public. Dans les faits, si des organismes souvent nés dans les années d'après-guerre ou au début des années 1960 jouent un rôle spécifique envers ces populations comme l'Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations (ANAEM) ou encore l'Agence nationale de cohésion sociale et pour l'égalité des chances (ACSE), ils sont peu nombreux :

L'ANAEM est chargée de l'accueil des étrangers s'installant durablement. Créée par la loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005, elle regroupe les moyens de l'Office des migrations internationales (OMI) et du Service social d'aide aux émigrants (SSAE). Elle se charge aussi bien de la gestion administrative des migrations que de l'accueil des nouveaux arrivants et du suivi social des populations étrangères.

L'ACSE est un établissement public national à caractère administratif qui reprend intégralement les missions du FASILD (sauf le volet accueil qui est attribué à l'ANAEM) et partiellement celles de la DIV (Délégation interministérielle à la ville). Ses missions sont définies dans la « loi pour l'égalité des chances » du 31 mars 2006. Elle contribue à des actions en faveur des personnes rencontrant des difficultés d'insertion sociale ou professionnelle. Elle met en œuvre, sur le territoire national, des actions visant à l'intégration des populations immigrées et issues de l'immigration résidant en France. Elle concourt à la lutte contre les discriminations. Elle contribue également à la lutte contre l'illettrisme et à la mise en œuvre du service civil volontaire. Elle participe aux opérations en faveur des habitants des quartiers prioritaires de la politique de la ville.

On peut également citer dans ce cadre le centre de ressources Ville-École-Intégration, du CNDP, qui dans le domaine spécifique de l'éducatif apporte de nombreux outils et connaissances pour permettre une meilleure prise en compte des populations et pour optimiser les interventions.

Plus récemment a également vu le jour la Cité nationale de l'histoire de l'immigration. De par ses missions, elle constitue également un acteur majeur dans le processus d'intégration. En octobre 2002, le gouvernement a exprimé le souhait d'une reconnaissance de l'apport des étrangers à la construction de la société française à travers la création d'un lieu de mémoire consacré à l'immigration. La mise en place d'une mission de préfiguration d'un centre de ressources et de mémoire de l'immigration a été validée par le comité interministériel à l'intégration du 10 avril 2003, dont la présidence a été confiée à Monsieur Jacques Toubon. Elle a donné naissance en janvier 2005 à la Cité nationale de l'histoire de l'immigration (CNHI), nouvelle institution culturelle consacrée à l'histoire et aux cultures de l'immigration en France. La CNHI a pour mission de rassembler, sauvegarder, mettre en valeur et rendre accessible tous les éléments relatifs à l'histoire et aux cultures de l'immigration en France depuis le XIX^e siècle. Le musée ouvrira en 2007. Ce centre est situé à Paris, mais renforce et valorise les projets locaux et régionaux que mènent des partenaires actifs sur leur territoire.

Au-delà, la majeure partie de la politique d'intégration et des actions mises en œuvre relève des acteurs locaux, associatifs en particulier, mais aussi plus largement des acteurs de droit commun, relevant de l'État ou de collectivités (voir le schéma ci-dessous).

Ainsi le système d'acteurs est variable selon les contextes locaux. Il constitue à cet égard un des éléments de la réussite du processus d'intégration. En effet, l'analyse des politiques locales d'intégration a permis de mettre en avant un certain nombre d'éléments constituant des atouts dans le processus d'intégration : une volonté politique claire et assumée, une connaissance fine et adaptée des populations en présence et des problématiques, un système d'acteurs locaux pouvant intervenir dans les différents domaines de la vie quotidienne, un partenariat local et des moyens financiers pour mettre en œuvre les actions.

Dans ce contexte, mouvant et en construction perpétuelle, il est important de pouvoir disposer de ressources, en faisant appel aux centres de ressources existants, en particulier ceux intervenant dans le domaine scolaire.

Les Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) sont « placés auprès des recteurs et sont à la fois des centres de ressources pour les écoles et les établissements, des pôles d'expertise pour les responsables locaux du système éducatif et des instances de coopération et de médiation avec les partenaires institutionnels et associatifs de l'école ».

À TITRE D'EXEMPLE, EN ALSACE

Le Centre de ressources Alsace Ville-Intégration-École (CRAVIE) propose des formations, de la documentation, des outils et des aides dans différents domaines d'interventions, dont les principaux sont : les enfants issus de l'immigration, l'éducation prioritaire, la médiation école-famille, les gens du voyage, la petite enfance.

Schéma explicatif succinct

	Migration/gestion des flux		Installation	Intégration
CADRE	Flux temporaire – Politique d'immigration (France/Europe) – Lutte immigration irrégulière	Flux permanent	→ Accueil Loi de programmation pour la cohésion sociale et mise en place du service public de l'accueil et du contrat d'accueil et d'intégration	→ Promotion sociale et professionnelle (notamment comité interministériel à l'intégration, avril 2006)
PUBLIC	Étudiants, saisonniers, demandeurs d'asile...	Personnes bénéficiant du regroupement familial, membres étrangers de famille de Français et de familles de réfugiés, réfugiés, travailleurs permanents...	« Primo-arrivants » : – personnes étrangères venant de l'étranger, entrés légalement en France et s'y installant durablement ; – personnes ayant fait l'objet d'une régularisation à partir de l'arrivée ou de la régularisation et sur une période de deux ans	Immigrés, c'est-à-dire personnes nées à l'étranger de nationalité étrangère, vivant en France, ayant acquis ou non la nationalité française

	Migration/gestion des flux	Installation	Intégration	
NATIONAL	<ul style="list-style-type: none"> → ANAEM (gestion dispositif national d'accueil) → OFPRA (Office français de protection des réfugiés et demandeurs d'asile) et CRR (Commission des recours des réfugiés) → Préfecture/ministère de l'Intérieur 	<ul style="list-style-type: none"> → Préfecture/ministère de l'Intérieur Différentes procédures en fonction du statut 	<ul style="list-style-type: none"> → ANAEM → FASILD-ACSE 	<ul style="list-style-type: none"> → FASILD-ACSE Financement actions d'intégration, notamment en lien avec les associations → CNHI Notamment actions visant à changer les représentations
LOCAL	<ul style="list-style-type: none"> → Préfecture de département → DDASS → Associations intervenant auprès de ce public (accompagnement ou hébergement) 	<ul style="list-style-type: none"> → Préfecture de département → DDASS 	<ul style="list-style-type: none"> → DRASS/PRIPI → DDASS/Plan départemental d'accueil → FASILD-ACSE (Direction régionale) → Associations : dont organismes de positionnement et de formation linguistique... 	<ul style="list-style-type: none"> → DRASS/PRIPI → FASILD-ACSE (Direction régionale) → Acteurs de droit commun → Collectivités/élus et techniciens → Associations locales et forces vives

Si le niveau national permet de définir le cadre général dans lequel s'inscrit le processus d'intégration, c'est au niveau local qu'il prend tout son sens. La question éducative, scolaire, y joue un rôle central et relève d'une responsabilité partagée. Dans ce domaine, peut-être plus que dans tout autre domaine du processus d'intégration, le système d'acteurs local, parmi lesquels les associations sont nombreuses, joue un rôle primordial et s'inscrit dans une logique permanente d'expérimentation (veille, échanges de pratiques et de savoirs...) et de créativité afin d'ajuster au mieux l'action aux réalités locales (besoins des publics, moyens...), d'autant que la dimension interpersonnelle est omniprésente (travail avec les enfants tout autant qu'avec les parents).

Pour aller plus loin

COUR DES COMPTES, *L'Accueil des immigrants et l'intégration des populations issues de l'immigration*, La Documentation française, Paris, 2004.

Agence nationale de la cohésion sociale et de l'égalité des chances (ACSE) : www.lacse.fr

Haut conseil à l'intégration (HCI) : www.hci.gouv.fr

Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations (ANAEM) : www.anaem.social.fr

Observatoire régional de l'intégration et de la ville, Alsace : www.oriv-alsace.org

Accompagnement éducatif individualisé d'un enfant nouvellement arrivé : quelle spécificité ?

L'émergence et le développement des accompagnements d'enfants nouvellement arrivés à l'AFEV

Acteur de la lutte contre les exclusions, l'AFEV implique des étudiants dans des actions d'accompagnement éducatif depuis 1992. En 2001, l'AFEV a initié, aux côtés de l'Éducation nationale, une action concourant spécifiquement à l'intégration des enfants primo-arrivants, dès leur arrivée sur le territoire. L'action pionnière fut celle de Toulouse menée en étroite partenariat avec le CASNAV et le collège où avait lieu l'intervention (voir le chapitre « Mieux connaître l'autre », AFEV Toulouse).

Les premiers projets menés en lien avec ce public ont forgé une forte culture du partenariat. Celui-ci a été forgé dans l'idée que pour un public spécifique, la réponse n'était pas tant dans la spécialisation des étudiants qui intervenaient (même si des expériences intéressantes ont été menées avec des étudiants en FLE), mais plutôt dans l'action avec les acteurs en dehors de l'AFEV, fortement impliqués auprès de ce public, et dans la possibilité donnée aux étudiants de se former au contact de ces personnes. Si l'accompagnement d'un enfant d'un environnement familial, sociologique et culturel différent, est toujours, pour l'étudiant qui s'engage, une expérience de l'altérité, il semble que cet effet soit décuplé pour un étudiant qui se retrouve face à un enfant nouvellement arrivé.

En effet, l'enfant ou le jeune suivi n'est pas en rupture avec l'institution scolaire comme c'est le plus souvent le cas avec les enfants traditionnellement ciblés par l'accompagnement. L'enfant nouvellement arrivé peut parfois être bon élève : il n'en reste pas moins éloigné de la culture scolaire et, plus globalement, des codes culturels de cette société où il arrive. L'étudiant se trouve confronté à un jeune qui porte un regard neuf sur son environnement et qui, en obligeant l'autre à se décentrer, questionne profondément ses repères.

Ces accompagnements se sont, depuis lors, multipliés sur les sites d'intervention de l'AFEV au moment même où s'opérait une refonte de la politique publique d'accueil et d'intégration des primo-arrivants (redéfinition des missions du Fonds d'action sociale et, plus tard, mise en place du contrat d'accueil et d'intégration).

Ils se sont déclinés selon les territoires sur diverses modalités d'intervention, avec à chaque fois des effets différents selon l'âge du jeune suivi, ses conditions de vie et de scolarisation, les moments et lieux d'intervention, le degré d'individualisation du suivi, les possibilités de mener à bien des sorties à deux ou des projets collectifs...

Les expériences qui sont présentées dans les pages suivantes rendent compte de la diversité des actions qui ont été menées avec malgré tout un fil conducteur, point nodal de tout accompagnement mené à l'AFEV quelle que soit la spécificité des publics : la création d'un lien social

inédit entre deux jeunes et un appui offert à un jeune, quelles que soient ses difficultés, qui peut l'aider à se projeter dans un parcours éducatif, une insertion sociale et *in fine* concourir à la formation du citoyen qu'il va devenir.

Le projet

Aujourd'hui des actions spécifiques « enfants nouvellement arrivés » sont développées sur une vingtaine de sites (sur un total d'une trentaine d'antennes locales).

Plusieurs partenariats ont été formalisés avec les CASNAV ou des associations qui interviennent auprès des publics migrants. Le degré d'implication des équipes éducatives, notamment les enseignants de CLIN et de CLA, est souvent un facteur de réussite.

Au niveau national, le partenaire privilégié de l'action, outre le ministère de l'Éducation nationale a été le Fonds d'action et de soutien à l'intégration et la lutte contre les discriminations (FASILD) qui, à travers une convention pluriannuelle, nous a permis de nous investir de manière croissante sur ce public.

Les enfants nouvellement arrivés ou d'origine étrangère étaient déjà les publics prioritaires des premiers dispositifs d'accompagnement à la scolarité : les « AEPS », animations éducatives périscolaires.

Dans la dernière charte d'accompagnement à la scolarité de 2002, il est précisé qu'une « attention toute particulière sera portée aux enfants récemment arrivés en France, quelles que soient par ailleurs les modalités de leur scolarisation ». C'est dans cet esprit que l'AFEV a coordonné au niveau national les actions menées auprès des enfants nouvellement arrivés qui ont souvent pu, au niveau local, s'insérer dans des dispositifs du type contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS). Parfois certaines actions spécifiques ont bénéficié d'un appui du FASILD.

■ Publics

Ce sont des enfants nouvellement arrivés en France ne maîtrisant pas ou peu la langue française, scolarisés dans une classe d'accueil ou autre structure spécifique de l'Éducation nationale ou non.

Une attention particulière est portée aux modalités d'implication des parents des enfants suivis, souvent non francophones, qui font face, eux aussi, à des problématiques d'intégration.

■ Objectif(s)

Faciliter le processus d'intégration sociale et culturelle des enfants nouvellement arrivés – et de leurs familles – à travers un accompagnement dans leur découverte de la société d'accueil et un appui dans leur scolarisation en France.

Il s'agit, à travers cet accompagnement, de valoriser les compétences multiculturelles de ces enfants plutôt que de les envisager à travers leurs déficits.

Par un accompagnement souple et centré sur les besoins de l'enfant, les étudiants aident les enfants à développer leurs compétences langagières, à accéder à de nouveaux codes culturels et à développer leur culture scolaire.

Les étudiants qui ont l'occasion de rencontrer et nouer avec ces enfants un lien social privilégié sont amenés à envisager différemment des cultures qu'ils méconnaissaient ou pensaient connaître mais aussi, parfois, à changer de regard sur leur propre culture.

■ Démarche adoptée

Comme les autres actions d'accompagnement éducatif, le ciblage d'enfants qui pourraient particulièrement bénéficier d'un accompagnement est fait par les équipes enseignantes. Les accompagnements sont alors proposés si les familles donnent leur accord.

Hors temps scolaire, à raison d'une ou deux séances hebdomadaires, l'accompagnement individualisé se fait au sein de l'établissement scolaire, du domicile familial ou d'autres structures d'accueil (centres d'accueil pour demandeurs d'asile [CADA], etc.)

Il se décline autour des axes suivants :

- développement des capacités communicationnelles : échange oral privilégié dans une approche non pédagogique, mais en offrant un espace au jeune pour s'exprimer sans peur du jugement ou de la sanction, ou des pressions exercées généralement au sein du groupe (que ce soit en classe ou au contact des enfants scolarisés dans les établissements en classe ordinaire) ;
- citoyenneté, découverte de l'environnement social et culturel : sorties organisées dans la ville afin de s'approprier les lieux/équipements publics et espaces de citoyenneté et les faire découvrir à leurs familles ;
- projets spécifiques : les étudiants peuvent être amenés à mettre en place des projets collectifs tels que la conception et réalisation d'ouvrages, réalisation de journal, montage d'exposition photos. Ces actions ont pour objectif de reconnecter les suivis individuels à une dynamique plus collective et de rendre acteurs et de valoriser les enfants nouvellement arrivés (il s'agit de casser l'effet ghetto des classes d'accueil) ;
- le projet est coordonné par un salarié de l'AFEV.

Il n'est pas demandé aux étudiants qui souhaitent s'engager d'être dans une filière spécialisée type français langue étrangère ou sciences de l'éducation, même si plusieurs actions ont pu être menées avec des étudiants ayant ce profil. Au fond, l'important est de ne pas se positionner comme spécialiste par rapport aux enfants, mais de les envisager de manière la moins cloisonnée possible en valorisant surtout leurs potentiels. En ce sens, la philosophie de l'action ne diffère pas de celle des accompagnements des jeunes en difficulté ou en échec scolaire.

Dans la mesure des partenariats noués, le salarié propose aux étudiants bénévoles une formation spécifique sur les problématiques du public des enfants nouvellement arrivés, en plus du plan de formation traditionnel de l'AFEV (« Qu'est-ce que l'accompagnement éducatif ? » « Comment cet accompagnement s'inscrit-il dans le cadre de la lutte contre les exclusions ? »). Cette formation est en général animée par les personnels des CASNAV ou autres intervenants spécialistes de la question interculturelle.

■ Implication des familles

L'AFEV entend valoriser les compétences éducatives des parents et développer une coopération entre les familles, l'école et le quartier, afin d'investir les parents dans l'accompagnement à la scolarité de leurs enfants. Cette démarche s'applique *a fortiori* en direction des parents primo-arrivants qui ont d'autant plus de difficultés à s'inscrire en acteurs dans la société d'accueil. Il faut toutefois considérer qu'il n'est pas aisé d'impliquer des parents parfois complètement non francophones.

Leviers et freins

La liste qui suit ne se veut pas exhaustive. Elle vise à repérer plutôt quelques items qui émergent de façon récurrente des pratiques des acteurs – comme autant de pistes de réflexion qui seront reprises et développées dans les fiches au fil des témoignages d'acteurs.

Ces facteurs de réussite ou d'échec sont très différenciés selon le contexte où se déroule l'accompagnement : établissement scolaire, domicile, structure de quartier... Les deux témoignages apportés en fin de fiche apportent un éclairage concret sur ces différences.

■ Facteurs de réussite

Il apparaît que les étudiants qui accompagnent des enfants nouvellement arrivés font en général preuve d'une implication qui va fréquemment au-delà de celle demandée, que ce soit en termes de volumes horaires ou de disponibilité auprès de l'enfant ou de la famille sur d'autres champs que l'accompagnement à la scolarité.

Ces expériences sont, d'après les témoignages des étudiants, souvent très stimulantes. Le fait de découvrir de façon concrète la culture de l'autre et d'avoir de réels échanges interculturels est vivement apprécié.

Le point fort de ces accompagnements est l'individualisation qui permet une vraie rencontre et une exploration du monde de l'autre. Il semble important, néanmoins, de prévoir des temps en collectif pour ces enfants qui ont besoin de s'intégrer parmi des camarades qui peuvent avoir tendance à les rejeter.

Un autre trait caractéristique des dispositifs « enfants nouvellement arrivés » est la forte culture partenariale et, par conséquent, la découverte pour les étudiants d'univers et de cultures de travail très différenciés où ils vont apporter, eux aussi, leur regard de bénévoles.

Tous les projets « enfants nouvellement arrivés » sont montés en partenariat, avec les équipes éducatives avant tout (et de fait, le degré de motivation et de disponibilité des enseignants est particulièrement décisif), les équipes des CASNAV et les partenaires institutionnels (notamment les délégations régionales du FASILD, aujourd'hui ACSE) et associatifs qui sont impliqués dans le champ de l'intégration.

■ Facteurs ayant un impact négatif

Avec les jeunes, les familles

- Les difficultés scolaires : les étudiants sont parfois très inquiets d'avoir à faire en sorte de « rattraper » le retard scolaire des jeunes suivis par rapport aux attendus des classes ordinaires, ce qui leur paraît impossible.
- La complexité ou l'instabilité des contextes de séjour : particulièrement en CADA, le contexte est peu propice à la concentration et la capacité de projection/d'insertion.
- La barrière de la langue, particulièrement dans le contact avec les parents, d'où la difficulté à expliquer les effets attendus de l'accompagnement (à visée non seulement scolaire).
- Les situations familiales parfois très complexes : structures familiales éclatées au cours du processus migratoire puis recomposées, modèles différents d'autorité familiale ; l'étudiant va parfois avoir du mal à comprendre comment fonctionne la structure familiale, donc ne sait pas à qui parler, comment impliquer les parents...
- Le problème de logement des familles en attente de statut qui sont installées dans des zones particulièrement excentrées, ou des réfugiés statutaires qui se voient attribuer des logements également excentrés.

Avec les partenaires

- La culture partenariale forte suppose d'importants temps d'échanges et de régulation. Il faut aussi un vrai partage des valeurs.
- L'implication des équipes éducatives est difficile quand elles ne comprennent pas les enjeux de l'accompagnement à la scolarité ou quand l'action leur est imposée. Parfois la difficulté réside dans la pérennité du projet pour des équipes éducatives qui changent (du fait de la fragilité des dispositifs classes d'accueil).
- Les équipes des CASNAV sont très sollicitées et inégalement impliquées selon les contextes. Il n'y a pas de coordination nationale type « tête de réseau » malgré la reprise en main de la Direction générale de l'enseignement scolaire.

**Témoignage d'Emma, bénévole à l'AFEV Paris :
a suivi deux jeunes chinoises (Xixi et Yingchao) de 11 ans
scolarisées en CM2 dans leur établissement scolaire**

Elles étaient en France depuis respectivement deux et trois ans. Elles étaient toutes les deux en CLIN l'année précédente. Cette année-là, elles se trouvaient en classe dite ordinaire.

Dans cette classe, elles étaient seulement trois enfants nouvellement arrivées, dont une autre fille, chinoise elle aussi, qui était en France depuis plus longtemps, parlait mieux et se positionnait parfois en médiatrice. Mais toutes les deux étaient très isolées.

Au début de l'accompagnement, elles ne parlaient pratiquement pas. C'est là-dessus que l'institutrice m'avait demandé de concentrer mes efforts : sur le développement du langage. Elle m'avait priée de ne surtout pas faire de grammaire mais de me concentrer sur l'oral ; de fait, elles étaient pratiquement mutiques.

Je les voyais une fois par semaine, environ une heure au sein de l'école. Ça peut paraître peu au regard de tout ce qu'il y avait à faire.

J'ai eu recours à pas mal de livres, de jeux, comme *Où est Charlie ?* par exemple. Elles se sont montrées réactives. On a beaucoup travaillé sur la description. Elles se mettaient parfois à rire devant certains dessins, je leur demandais alors ce qui les faisait rire. C'est comme ça qu'elles se sont peu à peu débloquentées.

Elles ont bien mis trois à quatre mois avant de commencer à s'ouvrir, à parler. Je me suis rendu compte que j'étais la seule avec laquelle elles parlaient effectivement le français. En classe, elles ne parlaient pas, et, à la maison, la télévision était en chinois !

Je crois que mon accompagnement a eu un impact sur un aspect : le « développement du langage », mais beaucoup reste à faire sur celui de leur insertion sociale. Notamment sur le rapport avec les autres enfants qui avaient tendance à les ostraciser. Il est arrivé que les autres enfants fassent des réflexions désobligeantes ou leur parlent en imitant l'accent chinois. Dans les cas où j'en étais témoin, j'intervenais.

J'aurais voulu organiser des sorties. Je n'ai pas eu l'occasion de le faire. Comme je voyais qu'il y avait quelque chose à reconnecter avec les autres enfants de la classe, j'avais proposé qu'elles puissent faire une présentation de la Chine. Elles ont accepté de faire toute la phase de préparation, de recherches documentaires au CDI. D'ailleurs elles étaient fières de pouvoir me montrer des choses sur leur pays. Mais je n'ai pas réussi à les faire aller jusqu'à une présentation devant la classe.

Ce qui était intéressant pour moi, c'était la question de l'interculturalité. Les Chinois n'ont pas la même façon que nous d'« entrer en conversation ». Je pense qu'elles n'avaient pas tant de difficultés de compréhension. Le problème, c'est plutôt de susciter l'expression. Voire leur opinion. En Chine, on n'est pas habitué à donner son opinion. C'est un long travail assez délicat. Et puis, il aurait fallu que ce soit plus relayé, par l'institutrice notamment. Mais je voyais bien qu'elle était débordée. Ça n'était pas facile pour elle non plus. Ça pose le problème de la suite de l'accompagnement. Je pense qu'il aurait été utile de les accompagner sur la charnière de l'entrée en sixième. Je crois aussi que j'aurais eu besoin de réfléchir plus spécifiquement aux questions de l'interculturalité et au choix d'objectifs ciblés.

J'étais impressionnée de voir à quel point elles manquaient de vocabulaire de base. Sur l'école par exemple, des mots/concepts comme « directrice » ou concernant leur quotidien leur manquaient complètement.

Sur l'aspect de la solidarité, j'ai certainement contribué à briser une forme d'isolement. Dans une certaine mesure, j'étais comme un « décodeur culturel » pour elles. Cette expérience d'accompagnement a été riche et formatrice pour moi. Ce fut surtout une belle rencontre humaine et culturelle pour toutes les trois.

**Témoignage de Flavie, bénévole de l'AFEV Rennes :
a accompagné deux adolescentes algériennes (Zhora et
Hadjira) et Magnifique, 13 ans, originaire du Rwanda, à
domicile**

La première année (2004-2005), j'ai accompagné Zhora et Hadjira.

Le référent présentait l'accompagnement dans le cadre de l'association AFEV comme devant être composé d'aide scolaire et d'échange culturel. Zhora et Hadjira maîtrisaient mal la langue française, en particulier à l'écrit... Elles éprouvaient des difficultés en français et en histoire-géographie. Elles étaient scolarisées en troisième, c'était l'année du brevet ! Ce diplôme de fin de collège était très important pour elles, il était perçu comme un rêve de réussite inaccessible.

Toute l'année, j'ai accompagné hebdomadairement Zhora et Hadjira individuellement. Nos séances duraient environ deux heures, composées d'une reprise des éléments des cours incompris et d'une aide aux dissertations à composer. Mais on avait aussi des discussions informelles sur leur vie d'adolescente au collège, leur histoire de jeunes immigrées, leur intégration actuelle, ce qui les repoussait et les attirait dans la société française et son fonctionnement, leur avenir professionnel et personnel...

Une relation fraternelle s'est installée. Les jeunes filles progressaient doucement, mais prenaient surtout confiance en elle dans la langue de Molière, qui à l'origine n'était pas la leur. Je prenais beaucoup de plaisir à me rendre chaque semaine à leur domicile.

En effet, l'accompagnement se faisait chez les jeunes accompagnées. Ce qui apparaît dans un premier temps plutôt intimidant et intrusif. Néanmoins, très vite, la relation qui s'est installée entre la famille de Zhora et Hadjira et moi m'a permis de comprendre que cela n'aurait pas existé sans un accompagnement à domicile. J'ai souvent partagé des repas ou goûters familiaux, échangé avec les grands frères sur leur orientation post-bac ou post-CAP, ri avec la petite sœur amusée par mes habitudes vestimentaires, mes cheveux, mes bijoux... Ça me donnait aussi l'occasion de discuter avec la maman des adolescentes, qui, progressivement, voyant la langue française rentrer dans l'appartement, s'est lancée à dire quelques mots sans demander à se faire traduire... Elle s'est, en fin d'année, inscrite à un cours d'alphabétisation mis en place à destination des femmes immigrées du quartier.

Il me semblait important, dès le départ, de veiller à ne pas prendre une place indispensable dans leur quotidien scolaire. Les ados avaient 16 ans et ne bénéficieraient, en principe, plus d'un accompagnement l'année suivante... J'ai dès le début parlé de notre objectif commun : Zhora et Hadjira devaient prendre confiance en elles scolairement, mais pas seulement, et elles continueraient leur chemin ensuite en autonomie. Elles étaient donc tout à fait préparées à mon absence l'année suivante... Cela ne nous a pas empêchées de garder contact... Nous échangeons des textos... Elles m'ont appelée plusieurs fois pour me raconter leur rentrée au sein de leur nouveau lycée...

Lycée que nous avons découvert ensemble... Zhora et Hadjira devaient s'orienter en fin de troisième. L'orientation est une réelle difficulté et peut donc être un obstacle considérable à une réussite scolaire et personnelle. Le papa des ados ne pouvait pas les emmener aux portes ouvertes des différents lycées rennais, travaillant chaque jour de l'aube au soir tard. Leur maman, ne maîtrisant pas le français, n'osait pas s'aventurer dans des quartiers inconnus, à la rencontre de professeurs qui l'auraient sans doute questionnée pour engager la discussion... Nous nous sommes par conséquent organisé une journée entière pour visiter les lycées qu'elles avaient sélectionnés. Ce fut passionnant. Elles prirent beaucoup de plaisir à découvrir, fascinées, à questionner, à prendre leur avenir en main, actrice de leur vie future ! Elles choisirent le lycée profes-

sionnel des métiers de la mode, passionnées par les matières professionnelles proposées (dessin, couture...), parallèlement aux matières générales. Cette formation leur paraissait adaptée, car elles désiraient toutes les deux repartir en Algérie une fois leurs études terminées. Elles sont rentrées chez elles chargées de documentation à montrer, à expliquer à leurs parents.

Nous avons travaillé le brevet des collèges toutes les trois sur plusieurs jours au mois de juin. Je leur ai dit au revoir et leur ai souhaité bonne route, la veille de l'examen...

Quelle merveilleuse surprise j'ai eu le matin des résultats en découvrant leurs noms inscrits dans le journal local ! Elles avaient réussi toutes seules ! Elles m'ont appelée le jour même, très fières de leur succès !

Cet accompagnement m'a beaucoup apporté humainement, mais aussi professionnellement. J'étais étudiante cette année-là en licence de sciences de l'éducation. Je me suis passionnée pour l'intégration et le parcours scolaire des adolescents nouvellement arrivés en France. J'ai en effet par la suite réalisé un travail de recherche dans le cadre de mon master sur ce sujet. Je le leur ai dédié !

L'année suivante (2005-2006), de nouveau par l'intermédiaire de l'AFEV, j'ai rencontré Magnifique, 13 ans, adolescente nouvellement arrivée en France, originaire du Rwanda. Magnifique était scolarisée en CLA. Sa principale difficulté était qu'elle ne parlait presque pas le français, n'ayant pas été scolarisée les deux dernières années et n'ayant pas été inscrite au sein d'une école française auparavant au Rwanda. La priorité était donc plutôt l'échange culturel. Je voyais Magnifique chaque semaine. Nous passions presque tous les après-midis à l'extérieur, découvrant ensemble ce que proposait la société française. Nous avons pris le métro, étudié le plan de Rennes, bullé au parc, savouré des chocolats chauds avec gourmandise, été au cinéma, lu des BD à la FNAC, pris des photos, apprécié des spectacles de rue.

À la fin du premier trimestre, constatant un problème, j'ai décidé de mettre en place un projet dans le cadre de mon accompagnement. Magnifique séchait les cours d'éducation physique et sportive chaque semaine, avec l'autorisation de sa maman qui la comprenait. Le professeur emmenait en fait sa classe à la piscine. Magnifique angoissait, ne sachant pas nager et n'étant jamais entrée dans une piscine. Je lui ai donc proposé d'y aller avec moi régulièrement tout au long de l'année. Elle a accepté, non sans inquiétude, et a découvert le fonctionnement de la piscine, le passage au vestiaire, puis à la douche. Tout ce qui était évident à mes yeux ne l'était pas forcément pour Magnifique. La première entrée dans l'eau fut très émouvante. Elle était paniquée et heureuse à la fois. Nous avons passé les premières séances simplement à jouer dans l'eau. Puis elle m'a demandé comment je faisais pour nager. Progressivement je lui ai montré sans prétention, la laissant reproduire les gestes comme elle le sentait. Que de tasses ont alors été bues !!! Elle faisait quelques brasses en fin d'année, nous avons même testé ensemble le grand bain à sa demande !

Individualisation, interactions et partenariats

(AFEV Rennes)

*Propos recueillis auprès de Claire Ballero,
chargée de développement local, AFEV Rennes*

Le mode de fonctionnement de cette action est original en ceci que l'ensemble des dix élèves de la même classe d'accueil bénéficie d'un accompagnement individuel à domicile. L'accompagnement est donc à la fois individualisé (un étudiant/un élève) et global car s'adressant à tous les élèves de la classe. Cette approche, entre individualisation et travail collectif, s'est concrétisée en fin d'année par l'exposition « Regards d'ici et d'ailleurs », exposition de photographies prises individuellement par les enfants avec l'aide de l'étudiant bénévole, puis visionnées et sélectionnées en présence de tous les adolescents. En outre, de nombreuses réunions ont permis d'impliquer et rassembler tous les partenaires, favorisant un partenariat de qualité et un développement positif du projet.

Le territoire

Longtemps terre d'émigration, la Bretagne a récemment connu une augmentation des flux migratoires. Le nombre de personnes issues de l'immigration reste toutefois peu élevé si l'on compare les chiffres à ceux de la région parisienne, de Marseille ou de Lyon. Ainsi, parmi les académies accueillant un grand nombre d'élèves, seule l'académie de Rennes ne dispose pas d'un CASNAV. L'institution scolaire ainsi que les autres acteurs de l'intégration bretons ont toutefois eu à s'adapter à la nouvelle situation migratoire. À la rentrée 2006, 1 294 élèves nouvellement arrivés en France ont été accueillis en CLIN dans les écoles, en CLA dans les collèges, ou en classes du cursus ordinaire dans l'académie de Rennes pour un total d'environ 596 000 élèves. En Ille-et-Vilaine, l'un des quatre départements de la Bretagne, 323 enfants nouvellement arrivés en France sont scolarisés, 173 dans le primaire, 150 dans le secondaire. Dans ce département, quatre classes d'accueil (CLA) sont accessibles aux élèves nouvellement arrivés du second degré, ainsi qu'une classe d'accueil pour jeunes primo-arrivants non scolarisés antérieurement (CLA-NSA), toutes situées dans la ville de Rennes.

L'AFEV à Rennes

L'AFEV est présente à Rennes depuis 2004 seulement. Elle a tout de suite connu un grand succès. Ainsi, en 2005-2006, plus de 230 étudiants étaient bénévoles à l'AFEV Rennes, pour autant d'enfants accompagnés. En 2004-2005, sur 180 enfants accompagnés, 66 étaient de nationalité étrangère et 23 étaient français d'origine étrangère.

À la rentrée 2005, neuf étudiants bénévoles ont accompagné un groupe de dix jeunes ENA, non scolarisés antérieurement, de la CLA-NSA du collège Montbarrot (Villejean).

Contexte et historique

De quand date la mise en place du dispositif spécifique pour les élèves nouvellement arrivés ?

L'action a été mise en place à la rentrée 2005.

Qu'est-ce qui a amené la création du projet ?

Lors de la première année de fonctionnement, en 2004-2005, les responsables de l'AFEV Rennes ont noté une forte représentation des élèves nouvellement arrivés en France au sein du programme d'accompagnement individualisé. À l'époque, l'AFEV intervient déjà auprès de quatre des cinq collèges ayant une CLA ou CLA-NSA de Rennes dans le cadre de l'accompagnement individuel à la scolarité.

Une rencontre avec les partenaires concernés localement (FASILD, ville de Rennes, contrat de ville) a mis en exergue une volonté commune de mettre au point un suivi plus systématique de ce public spécifique, en particulier des collégiens, moins soutenus que les enfants nouvellement arrivés scolarisés dans le premier degré. Tous se sont entendus sur le fort besoin social de ces jeunes adolescents dont les difficultés sont multiples : méconnaissance de la langue et de la culture française, méconnaissance de leur nouvel environnement, difficultés sociales et économiques, accès aux services difficile. Dans un contexte de mise en place de projets AFEV s'adressant spécifiquement aux primo-arrivants dans différentes villes de France (Toulouse, Nantes, Lyon), l'AFEV Rennes décide alors de concevoir un dispositif spécifique pour enfants nouvellement arrivés.

Objectifs

- Accompagner les jeunes nouvellement arrivés dans la découverte de leur nouvel environnement et de la langue et de la culture françaises dans un contexte parascolaire.
- Individualiser l'accompagnement et l'adapter aux besoins de l'enfant.
- Valoriser les idées et actions des jeunes par l'intermédiaire d'une exposition de leurs travaux.
- Sensibiliser les étudiants à des problématiques relatives aux élèves nouvellement arrivés.
- Favoriser l'échange et le partenariat entre acteurs institutionnels et bénévoles.

Qui a été à l'initiative du projet ?

C'est l'AFEV qui a démarché le collège Montbarrot où un partenariat existait déjà. L'association a proposé au collège de mettre en place un dispositif spécifique d'accompagnement éducatif des élèves de la classe pour enfants non scolarisés antérieurement (CLA-NSA), ce à quoi le collège a répondu favorablement. L'AFEV a ensuite sollicité les partenaires financiers et autres collaborateurs (FASILD, contrat de ville, ville de Rennes).

Après accord préalable sur le principe de l'action, des rencontres individuelles ont eu lieu avec tous les partenaires afin de définir l'orientation et la mise en œuvre du projet (âge des collégiens, accompagnement à domicile/dans l'établissement, forme de l'action).

Qui sont les partenaires impliqués ?

Les partenaires impliqués sont particulièrement diversifiés : le collège Montbarrot du quartier Villejean, situé en zone d'éducation prioritaire, est le principal interlocuteur dans la mise en œuvre du projet.

S'y ajoutent le Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (FASILD), la ville de Rennes, le dispositif « Réussite éducative », ainsi que l'Union des associations interculturelles de Rennes (UAIR). Un partenariat avec la FNAC a également vu le jour dans le cadre du projet « Regards d'ici et d'ailleurs ».

L'AFEV Rennes a mis l'accent sur l'implication des partenaires dans la conception et le suivi du projet. Ainsi, un comité de pilotage rassemblant tous les partenaires a été créé. Une première

réunion a permis d'organiser le lancement du projet au début de l'année scolaire. La deuxième réunion du comité de pilotage en mars a été l'occasion de procéder à un bilan de mi-parcours de l'action. Le bilan de fin d'année est en cours : le bilan se fait sous la forme d'entretiens individuels entre l'AFEV et chacun des partenaires.

Spécificité de l'action

Quel est le public visé et pourquoi ?

Les actions d'accompagnement éducatif de l'AFEV s'adressent généralement à des élèves ciblés par les professeurs et sous réserve de l'accord des parents. L'action conçue par l'AFEV Rennes se démarque en ceci que presque tous les élèves de la classe d'accueil ont bénéficié d'un accompagnement. Ce choix se justifie par le type de la classe. En effet, aucun des élèves de la CLA-NSA n'avait été scolarisé antérieurement dans le pays d'origine, alors même que ces élèves sont à un âge proche de la limite de l'obligation scolaire. Ceux-ci se trouvent donc dans une situation particulièrement difficile en termes d'intégration et d'insertion professionnelle.

Élèves nouvellement arrivés et élèves des classes ordinaires sont tout de suite rassemblés en classes de sport, musique et d'arts plastiques. Les nouveaux arrivants sont progressivement intégrés dans les autres matières. Les contacts des enfants nouvellement arrivés avec leurs pairs restent cependant limités. Le caractère « ghettoisant » de ces classes peut ainsi représenter un frein à la bonne intégration sociale de ces jeunes.

En outre, cette classe est très diverse dans sa composition (Kosovars, Congolais, Roumains, Rwandais...). En effet, le fait que cette classe soit réservée aux élèves non scolarisés antérieurement étend le « recrutement » des élèves à toute l'Ille-et-Vilaine. La composition du public diffère donc de celle de la population migrante locale souvent plus homogène.

Dans le cadre du projet, dix élèves de la classe ont été accompagnés sur onze à seize jeunes.

Où se déroule l'action ?

L'accompagnement éducatif se déroule au domicile de l'enfant, ce qui peut également inclure des sorties en ville, à la bibliothèque ou au centre culturel. Chaque étudiant se rend au domicile de l'élève au minimum deux heures par semaine. Les partenaires craignaient qu'une intervention au sein du collège ne renforce la stigmatisation dont sont généralement victimes les élèves nouvellement arrivés. Intervenir à domicile doit également permettre d'effacer le caractère trop scolaire – « aide aux devoirs » – de l'accompagnement et renforcer au contraire l'ouverture culturelle.

Sous quelle forme se présente le projet ?

Les partenaires ont unanimement souhaité mettre l'accent aussi bien sur l'individuel que sur l'aspect collectif du projet.

Accompagnement individuel

L'accompagnement individuel a été préféré à un accompagnement en groupe. L'adolescent et l'étudiant se retrouvaient lors d'un moment privilégié où toute question pouvait être posée, tout sujet abordé selon l'envie et les besoins de l'enfant. Moment appréciable par la qualité de l'attention portée au seul jeune. Chaque étudiant avait la liberté de définir le contenu de la séance, sans plan imposé.

Formation spécifique préalable pour les étudiants bénévoles

Les étudiants bénévoles ont bénéficié au préalable d'une formation spécifique à l'accompagnement d'élèves nouvellement arrivés en France, dispensée par un professeur de l'IUFM. Celle-ci a permis aux étudiants de mieux appréhender les spécificités de ce public – les réactions des

enfants et jeunes face à leur scolarité et à l'institution scolaire, le processus d'adaptation à leur environnement...

Réunions mensuelles

En outre, les étudiants participant à l'action ont été conviés à des temps de réunion mensuelles consacrés à l'échange et la réflexion, parfois en présence d'intervenants extérieurs, sur des thématiques relatives aux enfants nouvellement arrivés. Ces réunions étaient en premier lieu conçues pour laisser la possibilité aux étudiants d'échanger autour de leurs expériences personnelles. La professeure de français langue étrangère de la CLA-NSA a participé à plusieurs réunions, permettant aux étudiants de poser des questions au sujet des élèves accompagnés, de leurs propres difficultés et des moyens de les résoudre. La directrice du FASILD Bretagne est également intervenue lors d'une des réunions mensuelles.

En outre, une réunion dite « d'échange de pratiques » a été organisée en présence de la responsable du pôle social de l'Union des associations interculturelles rennaises. Alors qu'à l'AFEV, ce type de réunion est normalement prévu pour permettre aux étudiants bénévoles de parler de leurs pratiques, le groupe d'étudiants s'est intéressé à des problématiques très spécifiques telles que la situation administrative des familles, l'instabilité des conditions de vie (déménagements fréquents, expulsions), les relations étudiants/parents, le rôle de l'étudiant en tant qu'accompagnateur d'un enfant nouvellement arrivé, l'attitude à adopter dans des situations délicates relatives au statut migratoire des familles.

Projet collectif : « Regards d'ici et d'ailleurs »

Le projet de départ a été complété en cours d'année par la préparation d'un projet collectif, plébiscité par les étudiants. Ces derniers avaient à cœur de monter un projet favorisant l'expression des adolescents et les faisant travailler en commun. Cependant, aucun projet collectif de grande ampleur ne pouvait être prévu étant donné que l'accompagnement n'était pas en groupe mais individuel, et les contraintes d'horaires très importantes.

Les étudiants AFEV de Rennes ont retenu l'idée du parcours photographique sur le thème « lieux à Rennes où je me sens chez moi ». Il s'agissait de permettre aux jeunes de poser leur regard sur leur nouveau lieu de vie et de photographier les endroits qu'ils aiment et/ou qui les intriguent. Le projet « Regards d'ici et d'ailleurs » devait ainsi faciliter la découverte par les élèves de leur nouvel environnement. Un projet photo de ce type, photographier la ville et ses habitants, a également une composante relationnelle importante : l'adolescent doit être capable d'expliquer le projet à autrui, demander la permission de photographier certains lieux, etc.

Au préalable, un photographe professionnel a été invité à expliquer les bases de la photographie dans la classe d'accueil, en présence de l'enseignante et des étudiants bénévoles. Durant deux heures, il a montré comment marche un appareil photo et a aussi expliqué comment expliquer leur projet, ce sur quoi ils devraient réfléchir avant de prendre des photos, comment demander la permission avant de les prendre.

Un appareil photo numérique a été confié à chaque adolescent. C'est lors des séances d'accompagnement individuel que l'élève et l'étudiant ont visité Rennes et que l'adolescent a pu photographier les endroits qui le rendent heureux, où il se sent chez lui. Le projet est devenu à proprement parler collectif lors du visionnage commun et de la sélection des photos devant faire partie de l'exposition par l'ensemble des élèves de la CLA. Les photographies sélectionnées et légendées par leur auteur ont été exposées à la FNAC Rennes, partenaire du projet. Cette exposition a vocation à être présentée dans les collèges rennais, en particulier dans les établissements où sont scolarisés des élèves nouvellement arrivés en France. Elle doit permettre de faire connaître les enfants nouvellement arrivés, de sensibiliser le public et de susciter l'intérêt de nouveaux bénévoles de l'AFEV.

Présenter l'exposition au sein des collèges du dispositif AFEV doit aider à présenter les primo-arrivants sous un autre jour, montrer aux autres collégiens que « les enfants nouvellement arrivés ne sont pas des extraterrestres ».

Leviers et freins

Quelles sont les réussites ?

L'amélioration de l'échange

Les formations et réunions mensuelles ont été particulièrement bénéfiques pour les étudiants. Ils ont eu l'occasion de poser des questions ayant trait à l'accompagnement éducatif d'enfants nouvellement arrivés et à ses implications, d'échanger autour de leurs expériences personnelles, d'approfondir des pistes de réflexion et ainsi d'aborder positivement leur engagement auprès de ce public. Au cours de l'année, les réunions mensuelles ont été très utiles pour tranquilliser les étudiants sur leur travail avec les adolescents. Elles ont permis à ceux qui démarraient l'action de bénéficier des conseils d'étudiants plus expérimentés (quatre avaient déjà fait de l'accompagnement à la scolarité).

La dynamique de groupe

Les réunions ont également permis de créer un esprit de groupe très fort et une très bonne dynamique de travail entre les étudiants, malgré le caractère individualisé de l'accompagnement. Elles leur ont permis de faire le lien entre leurs expériences et ainsi de ne pas se sentir isolés dans leur action. Cette dynamique de groupe s'est traduite par la mise en place du projet collectif.

La démarche de partenariat

Grâce à l'implication forte des partenaires, aux multiples réunions entre participants et intervenants extérieurs, le projet a pu être conçu et mis en œuvre en commun, enrichi par les nombreux échanges et la coopération entre acteurs. Les bilans et retours des partenaires vont ainsi permettre de revoir le projet en fonction des avis positifs, critiques et propositions d'amélioration.

Certains adolescents et leur famille ont créé des liens très étroits avec l'étudiant bénévole. Ce fut principalement le cas pour les familles dont le domicile était éloigné du collège : les bénévoles ont été amenés à passer des journées entières au sein de la famille. Il ne s'agissait alors plus du tout d'un accompagnement à la scolarité, mais du partage du quotidien et de la vie en famille. Si ces visites bimensuelles ont rendu possible un soutien aux familles dans les tâches administratives, ainsi que dans l'accès à des activités extrascolaires (centre culturel, bibliothèque), elles ont principalement contribué à étroitement lier familles et étudiants concernés.

Quels sont les facteurs de réussite ?

L'implication de l'enseignante

L'engagement de la principale de la CLA-NSA a été déterminant dans la réussite du projet. Celle-ci a eu une influence considérable sur la conception et la mise en œuvre du projet. Son implication et sa disponibilité ont représenté une grande source de motivation pour les élèves et étudiants tout au long de l'année.

L'engagement des étudiants

Dans ce contexte, les étudiants se sont montrés particulièrement engagés, tous ont poursuivi l'accompagnement à domicile jusqu'à la fin de l'année scolaire. Ils ont accepté le challenge

d'un emploi du temps contraignant : accompagnement, réunions mensuelles, travail additionnel pour l'exposition de photos.

Les moyens mis en place et le soutien des partenaires

Les partenaires se sont montrés particulièrement investis dans le projet, aussi bien au niveau de la conception qu'en matière de soutien financier. Ainsi, le FASILD a accepté de financer spécifiquement le projet. Le PRE, la FNAC et la ville de Rennes ont participé au financement ; la FNAC a fait les agrandissements et les supports.

Quelles ont été les difficultés ?

L'implication des parents dans le projet

Le point négatif principal se situe dans le manque de contact, avant et au cours de l'action, avec certains parents. Dans plus de la moitié des cas (six enfants sur dix), la communication avec les parents s'est avérée assez difficile. Les raisons sont multiples. Dans un certain nombre de cas, la situation familiale n'était pas suffisamment stable pour permettre une communication suivie. Ainsi, plusieurs enfants ne vivaient pas nécessairement avec leurs parents, mais avec des proches, dans des familles recomposées, etc. Certains étudiants ont fait état de leur difficulté à comprendre la situation parentale et familiale des jeunes qu'ils accompagnaient (qui étaient les membres de la famille présents en France, parents, frères, sœurs, interlocuteurs à privilégier) et la situation administrative des familles (demandeurs d'asile, réfugiés, migrants irréguliers, regroupement familial...).

Les sorties à l'extérieur ont parfois permis au jeune et à l'étudiant de s'éloigner de situations tendues.

En outre, l'accompagnement dans certaines familles a pu pâtir d'un problème de compréhension des objectifs, forme et fins du projet par les parents ou la famille. La communication limitée avec les adultes en charge du jeune a été la source de complication, comme dans un cas où une étudiante fut renvoyée de la maison par la belle-mère de l'enfant qu'elle accompagnait, alors même que l'enfant et l'étudiant étaient tout deux satisfaits.

Les questions pédagogiques

Après les premières séances, les étudiants ont exprimé leurs inquiétudes face au retard scolaire considérable des élèves accompagnés, qu'ils pensaient avoir pour tâche d'aider à rattraper. La responsable AFEV et la professeure de la CLA ont veillé à expliquer dès la première réunion mensuelle qu'il n'est pas du ressort des étudiants de remettre à niveau les adolescents. La question des devoirs à faire à la maison a également été sujette à débats en début d'années : plusieurs étudiants étaient d'avis que les devoirs étaient d'un niveau trop élevé pour les élèves de la CLA-NSA. Ce problème fut donc soulevé et ce fut l'occasion d'un échange pédagogique entre l'enseignante et les étudiants. L'enseignante a expliqué que l'important n'était pas que l'enfant réussisse parfaitement ses devoirs, mais qu'il acquière une méthode de travail, qu'il réfléchisse, avec l'aide de l'étudiant, aux moyens de résoudre les problèmes, au raisonnement à adopter. Elle a également souligné l'importance de l'individualisation du suivi de l'enfant selon ses besoins particuliers.

L'éloignement du domicile

Une difficulté supplémentaire tient à la spécificité de la classe dont le recrutement se fait à échelle départementale. En effet, cette classe s'adresse à des jeunes non francophones et non scolarisés antérieurement ne résidant pas nécessairement à Rennes. Cet éloignement de certains des élèves a des répercussions multiples. Tout d'abord, l'accompagnement de deux élèves résidant loin de Rennes n'a pas pu avoir lieu à domicile. Dans ces deux cas,

l'accompagnement s'est passé au collège. En outre, il a été impossible de prévoir une sortie collective en raison de la difficulté à coordonner élèves et étudiants du fait de leur lieu de résidence, de la diversité des jours et heures d'accompagnement, etc.

La compréhension par les adolescents des tenants et aboutissants du projet photos

Tous les élèves ont beaucoup apprécié le projet photo. Cependant, plusieurs n'ont pas compris l'objectif premier du parcours photographique et, surtout, n'ont pas envisagé qu'une exposition de photos naîtrait du parcours photographique. Finalement, l'exposition a été mise en place à la FNAC après la fin de l'année sans que les enfants aient pu la voir. Cependant elle sera exposée dans les collèges du dispositif AFEV, dont leur collège.

Bilan

En quoi l'action a-t-elle répondu aux objectifs ?

Il est difficile de mesurer les effets de l'accompagnement en termes de progrès de l'élève. Le lien de cause à effet n'est pas direct, même s'il est certain que des progrès ont été faits. Toutefois, il apparaît clair qu'enfants et étudiants ont lié un contact réel, une relation individuelle basée sur la confiance, particulièrement importante dans le processus d'intégration. Les étudiants semblent avoir offert un soutien très bénéfique pour les enfants.

Le souhait de plus de la moitié des étudiants bénévoles de continuer à travailler avec des élèves nouvellement arrivés est un signe que le projet a répondu aux objectifs fixés de sensibilisation des étudiants.

Quels effets inattendus ont éventuellement été produits ?

Les étudiants ont été particulièrement marqués par cette expérience psychologiquement et émotionnellement très forte. Tous ont été particulièrement affectés par la situation administrative, sanitaire et familiale des enfants accompagnés et avaient beaucoup de mal à accepter que les enfants vivent dans des conditions déplorables ou risquent d'être expulsés du fait de leur statut administratif. Leur engagement auprès d'enfants nouvellement arrivés les a d'autant plus sensibilisés aux problématiques d'immigration et d'intégration. Certains des étudiants ont ainsi décidé de parrainer des enfants risquant d'être expulsés et sont maintenant par exemple membres du Réseau éducation sans frontières.

Évolutions et perspectives

Quelle sera la démarche adoptée dans le futur ?

En termes d'implantation

L'AFEV prévoit d'étendre l'action aux cinq CLA de la ville de Rennes. La responsable AFEV a annoncé son intention aux principaux et enseignants des autres collèges présents lors des bilans. Chacun des quatre collèges où l'AFEV intervient a exprimé son intérêt.

En termes de publics ciblés

En 2005-2006, l'action a été proposée à tous les enfants d'une même CLA. Dans le futur, du fait de l'extension de l'action à plusieurs CLA, elle sera prioritairement proposée aux enfants dont les parents manifestent une réelle compréhension et adhésion au projet et sont motivés pour accueillir des étudiants à leur domicile.

En termes d'activités ciblées

Un projet commun sera de nouveau organisé en 2006-2007 sur le thème de la réussite. Chaque binôme travaillera sur ce que signifie pour l'enfant la notion de réussite. Des interviews audio des jeunes pourront être réalisées et peut-être un partenariat radio.

En termes de relations avec la famille

L'accent va être porté sur le recours à des médiateurs plus professionnels, traducteurs et interprètes pour présenter l'action aux parents afin qu'ils en comprennent les objectifs et les fins. Malgré des difficultés parfois de communication entre parents et étudiants, l'AFEV et ses partenaires considèrent qu'il est préférable de continuer à accompagner le jeune au sein de la famille. En effet, sans ces expériences relatives à la situation familiale ou administrative, les étudiants n'auraient pas pu appréhender la réalité des jeunes qu'ils accompagnent, leurs origines, leurs parcours et les problématiques se posant au sein de la famille.

**Témoignage de Valérie Faivre-Rampant,
enseignante de la CLA-NSA du collège Montbarrot**

Ce qui m'intéressait dans ce partenariat avec l'AFEV n'était pas tant l'accompagnement à la scolarité en tant que tel que la découverte du monde qui les entoure (les sorties éducatives), ainsi que la démarche d'implication des familles.

Le contenu n'est pas l'essentiel en termes de compétences scolaires, mais plutôt la connaissance du pays qui les accueille, de la ville, le partage culturel, le lien avec la famille en cohérence avec l'école et puis ce bain de langue française à chaque fois que l'étudiant et le jeune se rencontrent.

Il faut davantage travailler sur des habitudes à prendre dans le travail que sur le contenu en lui-même, travailler les compétences transversales comme l'autonomie, la présence à tous les cours, comprendre l'importance d'y assister.

Je trouvais également très intéressant de mettre en place un projet concernant tous les élèves de la classe, cela a permis aux élèves de voir le lien réel entre l'AFEV (et leur étudiant) avec leur enseignante et leur famille, tous ensemble pour les aider à trouver leur place et leur donner les moyens d'y arriver.

Il était très important que le projet soit une production dont la trace soit visible et mise en valeur pour que les élèves soient fiers et conscients du chemin parcouru.

Les étudiants sont des bénévoles et sont par conséquent très impliqués...

Il n'est pas toujours facile avec la fatigue et après quelques mois de relation duelle avec un enfant de prendre du recul. Les réunions de concertation que nous avons eues étaient essentielles. Nous pouvions échanger sur l'enfant en comprenant ensemble qui il était, ce que l'étudiant pouvait apporter de ces entrevues avec la famille, de ces moments privilégiés avec l'enfant qui se confie davantage, etc., nous pouvions recouper et comprendre son comportement en classe, au collège et inversement. Il y avait un véritable échange.

J'ai éprouvé des difficultés à un moment précis où, sans doute la fatigue aidant, j'ai mal pris certains propos d'étudiants. Il n'est pas toujours évident de représenter l'Éducation nationale (mise à mal puisque reconnue insuffisante) seule face à un groupe d'une dizaine d'étudiants, bénévoles et impliqués qui ne peuvent comprendre que la machine « collège » n'est pas aussi souple qu'on le voudrait. Il y a un moment où j'ai eu l'impression de rendre des comptes et j'en ai très rapidement discuté avec la responsable de l'AFEV, Claire, qui m'a complètement rassurée. Les étudiants avaient beaucoup de questions et j'y ai répondu, permettant en plus de comprendre ce que j'attendais de l'accompagnement, ce qui était possible et ce qui ne l'était pas.

Je ne fais pas ce travail par hasard et je me sens également très impliquée, ces moments de réunions étaient pour moi également du temps offert pour que ces enfants soient aidés, mais je sais aussi comment fonctionne le système, et qu'il faut faire avec ses imperfections.

Les étudiants ont eu des formations régulières et rassurantes... J'aurais bien aimé participer à certaines formations si cela avait été possible.

Je me souviens également de la déception relative des étudiants suite à l'intervention d'un professionnel en classe dont le discours n'était pas adapté pour les élèves... Je n'avais pas du tout le même regard sur cette intervention : ce professionnel n'était pas un pédagogue, il n'avait pas eu de formation pour intervenir auprès de ces élèves. En outre, si tout le monde s'adapte à la compréhension des élèves..., ils ne progresseront plus ! Ce qui fait plaisir aux jeunes est bien que ce soit un vrai professionnel qui intervienne, et son langage inadapté (aux élèves non francophones) est en un sens une preuve qu'il est professionnel.

Il fallait se satisfaire de cette intervention, les étudiants en attendaient plus, mais il fallait au final savoir à quoi elle servait, cette intervention devait motiver les élèves dans le cadre du projet, et tous étaient partants. Elle était donc adaptée, décevante, mais pour qui ?

C'est cette différence de regard qui est très riche dans l'échange.

Il est très difficile pour moi de savoir quels ont été les réels bénéfices palpables de ce suivi par l'AFEV. Comment comptabiliser ? Certes, les élèves gagnent en autonomie, etc. mais un an a passé également, et nous ne pouvons faire la comparaison avec et sans AFEV. Je crois que l'essentiel n'est pas tant dans les résultats quantitatifs visibles (les notes) mais plutôt dans le qualitatif et le non-palpable.

C'était une première et nous avons déjà tiré profit de nos erreurs.

Il faudra absolument maintenir les réunions de concertation. Et davantage présenter aux parents cet accompagnement pour permettre d'éviter les confusions (accompagnement = aide aux devoirs systématique).

En tout cas, les parents ne m'ont pas semblé plus impliqués, plus présents dans le collège, mais je sais maintenant qu'ils sont impliqués même s'ils ne sont pas plus présents.

Un problème qui existait l'an passé va encore se poser cette année : la CLA-NSA est unique sur le département, et les élèves ne viennent pas forcément de Rennes ; l'accompagnement à domicile à 30 kilomètres de Rennes, c'est beaucoup demander de l'étudiant ! De la même façon, s'il se fait au collège, ce n'est plus tout à fait ce qui était attendu...

L'accompagnement d'enfants et de familles en Centres d'accueil pour demandeurs d'asile

Trois projets (AFEV Lyon)

*Propos recueillis auprès d'Antoine Simon,
délégué territorial du pôle AFEV Rhône*

Les Centres d'accueil pour demandeurs d'asile (CADA) peuvent parfois apparaître comme des « petites villes dans la ville ». Comment ouvrir ces espaces, donner à la fois l'envie aux jeunes d'aller vers le monde tout en leur faisant sentir que la société d'accueil n'est pas hostile ? Comment et jusqu'où accompagner les familles afin que les enfants n'aient pas à assumer l'autorité parentale ? Comment travailler sur les codes culturels autour de la santé avec des enfants de 4 à 20 ans parfois non francophones ? D'où l'intérêt d'une action globale et plurielle sur une population ciblée : les enfants demandeurs d'asile en centre d'accueil dans l'agglomération lyonnaise.

Le territoire

Avec 471 600 immigrés en 1999, soit 8,4 % de sa population, Rhône-Alpes est la sixième région la plus concernée par l'immigration. Elle est la deuxième région accueillant le plus de demandeurs d'asile après l'Île-de-France, avec 11,6 % de l'ensemble des demandes. Ainsi, les enfants réfugiés et demandeurs d'asile comptent pour une part importante des enfants nouvellement arrivés en Rhône-Alpes. Ces familles sont hébergées dans des Centres d'accueil pour demandeurs d'asile. Sachant que le nombre de places est inférieur à la demande, des critères d'admission ont été définis. Sont en priorité hébergées les familles avec enfants mineurs.

Forum réfugiés, association œuvrant pour l'accueil des réfugiés et la défense du droit d'asile créée en 1982, gère un CADA réparti sur quatre sites de l'agglomération lyonnaise. La capacité totale est de 440 prises en charge, dont celles de nombreuses familles. Outre la prise en charge au titre de l'aide sociale de l'État, l'accompagnement se traduit par un suivi administratif, sanitaire et social ainsi que par des propositions d'animation.

Le pôle Rhône de l'AFEV

L'AFEV est implantée depuis longtemps dans la région Sud-Est. Le pôle Rhône est l'un des quatre pôles de l'AFEV dans la région. Les actions sont très nombreuses et diversifiées : accompagnement à la scolarité classique, accompagnement vers la lecture en maternelle, promotion de la santé, promotion des cultures, lutte contre l'illettrisme, aide à l'insertion... En

2001, une nouvelle action s'est ajoutée aux actions précitées. Ainsi, depuis cinq ans, des étudiants de l'AFEV interviennent dans les CADA gérés par Forum réfugiés de Lyon et Vaulx-en-Velin.

Projet 1 : l'accompagnement éducatif en CADA

De quand date la mise en place de l'accompagnement éducatif individuel en CADA ?

L'AFEV et Forum réfugiés ont décidé de mettre en place un projet d'accompagnement éducatif individuel en 2003.

Qu'est-ce qui a amené la création du projet ?

L'idée de l'accompagnement individuel à la scolarité est née de discussions informelles entre des salariés de Forum réfugiés et des salariés de l'AFEV au cours de réunions et d'activités communes. À l'époque, en 2003, Forum réfugiés se montrait très ouvert à l'intervention de bénévoles extérieurs à même de prendre en charge un accompagnement éducatif pour les enfants et jeunes du CADA. Le concept d'accompagnement individuel de l'AFEV a beaucoup plu à Forum réfugiés. L'accompagnement éducatif individuel en CADA a été la première action en partenariat de l'AFEV et de Forum réfugiés.

Objectif

Faciliter le processus d'intégration des enfants nouvellement arrivés des familles accueillies dans des CADA à travers un accompagnement individuel centré sur les besoins de l'enfant.

■ Spécificité de l'action

Quel est le public visé et pourquoi ?

Dix à quinze enfants sont accompagnés individuellement dans deux CADA de l'agglomération lyonnaise. Ces enfants sont tous scolarisés au sein de dispositifs d'accueil de l'Éducation nationale.

Où se déroule l'action ?

L'action se déroule au sein même des chambres/appartements des familles dans le CADA. Les partenaires sont conscients qu'un CADA s'apparente à une ville dans la ville, et que mener des activités en son sein peut contribuer à enfermer les enfants dans un monde séparé de la société d'accueil. En réponse à ce constat, des activités sont organisées par l'AFEV pour que les enfants du CADA puissent rencontrer des enfants hors CADA également accompagnés par des étudiants.

Témoignage de Rémi Court, employé du CADA Forum réfugiés, Vaulx-en-Velin

Au CADA de Vaulx-en-Velin, une dizaine d'enfants et jeunes jusqu'à 16 ans sont suivis dans le cadre du partenariat avec l'AFEV. L'accompagnement éducatif a lieu chaque semaine dans les chambres des familles en CADA. Les accompagnateurs deviennent des personnes référentes durant la période d'adaptation des jeunes. C'est un suivi individuel qui offre la chance aux enfants de ne pas se sentir complètement perdus alors qu'ils arrivent dans des classes où les professeurs ont des exigences élevées. Les publics au sein du CADA sont très variés : certains enfants scolarisés sont très studieux et ont une grande envie de réussir. Dans ce cas, l'accompagnement individuel, en se concentrant sur l'apprentissage de la langue, peut être très efficace rapidement. D'autres enfants, souvent les adolescents plus âgés, se retrouvent rapidement en situation d'échec scolaire. Dans un tel contexte, il peut être dur pour l'étudiant de le relancer

et de savoir comment trouver les mots pour qu'ils progressent ensemble. Dans ces cas-là, la maturité de l'étudiant joue beaucoup pour lui permettre de se sentir à l'aise. Beaucoup trouvent qu'avoir fait de l'animation les aide à trouver des activités éducatives et ludiques durant l'accompagnement.

L'accompagnement a lieu dans la famille. Il arrive donc que l'étudiant s'occupe des différents frères et sœurs en même temps. Si l'enfant suivi est en difficulté, l'étudiant se concentre seulement sur lui. Bien souvent, les parents sont juste à côté pendant que l'étudiant suit l'enfant. Ainsi, l'accompagnateur rentre un peu dans l'univers de la famille. Dans certains cas, familles et accompagnateurs peuvent devenir très proches. La famille a envie de se confier à l'étudiant et partage avec lui ses interrogations et parfois ses problèmes. Dans d'autres cas, une certaine distance persiste entre l'accompagnateur et les parents. Cela dépend aussi bien du positionnement de la famille que de celui de l'étudiant. Si l'un fait l'effort d'avoir des échanges avec l'autre, alors les liens se créent... Ce qui est positif, en CADA, c'est que nous sommes là en tant que personnes relais pour assurer un suivi de l'accompagnement éducatif, nous sommes toujours en lien soit avec les étudiants, soit avec les familles. À partir du moment où les familles déménagent, nous ne pouvons pas nous assurer qu'elles sont vraiment accueillantes avec les étudiants.

Les parents viennent parfois me voir pour me dire qu'ils aimeraient eux aussi pouvoir avoir un étudiant « pour eux » qui les aiderait à apprendre le français. Plusieurs n'ont pas été scolarisés antérieurement, ce qui fait qu'il leur est très difficile de participer à des cours de français. Les adultes peuvent avoir accès à des cours de français dans des centres sociaux ou par le biais d'associations. Mais, même dans ce cas, l'apprentissage se fait en groupe et non en individuel comme dans le cadre de l'accompagnement par les étudiants de l'AFEV. C'est une grosse différence.

Je rencontre chaque étudiant de manière individuelle au début de l'année scolaire. Je leur présente le CADA, le travail de Forum réfugiés et la situation des enfants et familles. Puis, durant l'année, on organise une réunion d'information pour l'ensemble des quinze/vingt étudiants intervenant sur le CADA de Vaulx-en-Velin. Cette réunion aborde les problématiques de l'asile et des réfugiés, le contexte actuel en France. Les étudiants apprécient à chaque fois. Il faudrait, à mon sens, que ce type de projet soit pérennisé et généralisé avec éventuellement d'autres structures telles que la Cimade ou France terre d'asile.

**Témoignage de Blandine
ayant accompagné Verdan, Arménien de 14 ans,
au CADA de Vaulx-en-Velin en 2005-2006**

J'ai commencé avec l'AFEV quand j'étais en première année de psychologie. Ça m'attirait d'apporter quelque chose de positif à un enfant. J'ai commencé l'accompagnement éducatif individuel auprès de Verdan, jeune Arménien de 14 ans, en novembre. Les rencontres se passaient toujours à heure fixe, deux heures le mercredi. On faisait ensemble ce qu'il avait à faire, je l'aidais à réviser. Ensuite, quand on avait fini, on discutait. Il parlait très bien le français. Ça faisait déjà deux ans qu'il était en France. L'année d'avant, il avait été accompagné par une fille de l'AFEV. Il avait apparemment bien progressé grâce à elle. Il avait été scolarisé en classe d'accueil l'année précédente, mais était en classe ordinaire l'année où je l'ai suivi.

Nous ne travaillions pas dans la chambre de la famille, mais dans une salle tout seuls. Je n'ai pas rencontré la famille, ni les parents, ni les frères. Nous n'étions toujours que tous les deux, jamais avec d'autres enfants et accompagnateurs. Sauf pour l'arbre de

Noël au CADA auquel nous avons assisté Verdan et moi. Un magicien est venu pour les plus petits. Il y avait beaucoup de monde du CADA, les jeunes et les familles. C'était bien de voir tout le monde.

On a plusieurs fois évoqué son pays ensemble. On faisait des comparaisons par rapport à la France, on se posait mutuellement des questions sur la France et l'Arménie : les traditions de Noël, les mariages. Souvent je lui posais des questions, en retour il m'en posait sur la France et demandait des explications sur ma ville, où j'habitais, comment c'était, ce que je faisais. Nous n'avons pas parlé des raisons qui les ont fait fuir, il a évoqué la chose, mais sans entrer dans les détails.

Au départ, j'avais eu, comme tous les autres étudiants, un entretien individuel avec une personne du CADA pour parler de mes motivations, pour qu'il puisse voir si je me sentais capable d'intervenir en CADA, etc. Il m'a brièvement donné des informations sur l'enfant et également sur le statut de la famille, des demandeurs d'asile et réfugiés en général. C'est important de savoir où ils en sont dans leur demande d'asile. Le fait d'avoir été informée m'a vraiment bien aidée, parce qu'à la base, j'en savais très peu sur les questions d'asile, de CADA, etc. Je n'étais pas du tout au courant. Maintenant, j'en sais plus, je suis repartie avec quelque chose de concret.

J'aurais aimé avoir des réunions où partager expériences et difficultés avec les autres étudiants. Nous avons eu des temps d'échange au sein de l'AFEV. Mais nous étions avec l'ensemble des étudiants, pas seulement ceux qui intervenaient auprès des enfants en CADA. Or, quand on intervient avec des enfants migrants, il y a d'autres difficultés qui s'ajoutent, une réunion entre accompagnateurs en CADA aurait permis d'échanger entre nous sur des questions plus spécifiques.

Ça a été une très bonne expérience, c'était très enrichissant d'être avec quelqu'un d'une autre culture. L'ennui, c'est que le CADA de Vaulx-en-Velin a brûlé en février. Du coup, la famille a dû être relogée et l'accompagnement a été malheureusement interrompu. J'ai donc commencé à accompagner un autre petit garçon à l'extérieur de Lyon.

Projet 2 en développement : l'accompagnement des familles statutaires récemment installées en logement privatif (projet pour 2007-2008)

Le public présent en CADA est constitué de demandeurs d'asile en attente de la décision concernant leur demande de protection et également de réfugiés statutaires dans l'attente d'un logement. En effet, dans certaines régions, et particulièrement en Rhône-Alpes, il y a une forte pénurie de logement, qui en rend difficile l'accès pour des familles en difficultés sociales. Autrefois présents en nombre limité, les réfugiés statutaires constituent maintenant 20 % de la population du CADA de Vaulx-en-Velin. Ainsi, depuis la mise en place d'un accompagnement à la scolarité en CADA en 2003, les étudiants ont été amenés à suivre un grand nombre d'enfants de réfugiés statutaires. Cet accompagnement prend toutefois fin une fois que la famille a trouvé un logement. Or paradoxalement, c'est au moment où les familles ont obtenu le statut de réfugiés et deviennent indépendantes qu'elles deviennent également particulièrement vulnérables : à l'issue de la période de soutien (un mois) assuré par Forum réfugiés dans l'agglomération lyonnaise, elles doivent faire face seules aux difficultés d'inscriptions scolaires et autres démarches administratives rencontrées.

Dans un tel contexte, les enfants de la famille peuvent être amenés à revêtir, malgré leur jeune âge, le rôle de chef de famille du fait de leur maîtrise plus aisée de la langue française. Ils sont parfois amenés à traduire pour leurs parents ou à s'occuper des formalités administratives. Cela rompt la structure familiale de base dans laquelle les parents sont les piliers de la famille

et met un poids supplémentaire sur des enfants subissant eux-mêmes les changements dus à l'immigration et les difficultés d'adaptation. Sur la base de ce constat, l'AFEV et Forum réfugiés ont décidé que les étudiants accompagnant des enfants de réfugiés statutaires en CADA pourront prolonger, si cela s'avère nécessaire, leurs activités au sein de la famille une fois que celle-ci sera installée en appartement indépendant. L'accompagnement ne consistera plus seulement en un soutien auprès des enfants, mais sera complété par une aide apportée aux parents.

L'objectif de l'accompagnement des familles statutaires est d'aider la famille dans sa prise d'indépendance, tout en accompagnant les enfants en individuel. Cela devra permettre de rétablir un certain équilibre familial en remettant les parents au centre de la prise de décision. L'action est basée sur la conviction que si la famille réussit la transition, alors l'enfant en ressort plus fort pour réussir son parcours scolaire et son intégration.

Ce projet sera mis en place conjointement par l'AFEV et Forum réfugiés, à partir de la rentrée 2007. L'action se déroulera d'abord en CADA puis dans le lieu d'habitation privé des familles statutaires. L'action peut également impliquer des déplacements à la mairie ou à l'école des enfants.

L'action consistera en un accompagnement éducatif individuel des enfants des familles statutaires deux heures par semaine, puis pourra se poursuivre sous forme d'accompagnement et soutien aux parents de la famille. Les étudiants prolongent le travail de suivi administratif auparavant fourni par Forum réfugiés pour faciliter la transition et l'adaptation à un nouvel environnement. Les étudiants deviendront de véritables relais entre les parents et les structures administratives et scolaires de la société d'accueil. Ils pourront ainsi être amenés à accompagner les parents à la sécurité sociale ou les suivre dans d'autres démarches administratives. L'engagement des étudiants, en termes de volume horaire, sera probablement supérieur aux deux heures normalement prévues dans le cadre de l'accompagnement à la scolarité.

Cette action nécessitera un fort engagement des étudiants. La réussite du projet dépendra également de l'implication des familles. Il sera sans doute important de prendre du temps pour expliquer les objectifs de l'action aux familles, afin qu'aucune d'elle ne se sente mise en doute dans sa capacité d'autonomie.

La question de l'éloignement des familles est également à prendre en considération. En effet, elles ne sont pas toutes en mesure d'emménager dans la ville où est situé le CADA. Cela peut présenter des difficultés pour un étudiant n'ayant pas de moyen de locomotion.

Projet 3 : « Les Volontaires de la santé » en CADA

■ Contexte et historique

De quand date le projet « Volontaires de la santé » au CADA de Lyon ?

Le projet « Volontaires de la santé » avait été développé au niveau national en 2000 suite aux enquêtes montrant que les enfants scolarisés en zone prioritaire étaient les victimes d'inégalités d'accès à la santé, génératrices d'exclusion et d'échec scolaire. Au-delà des objectifs en matière de santé, c'est la question de la citoyenneté qui est en jeu dans la mesure où se préoccuper de son capital santé, en parler, trouver les ressources permettant de l'entretenir, c'est, pour les enfants comme pour leurs parents, « prendre soin de soi » et de l'effectivité de son insertion dans la cité.

Dans le cadre du partenariat noué entre l'AFEV de Lyon et le CADA Forum réfugié, « Volontaires de la santé » a été expérimenté en 2002, un an après la mise en place de l'action d'accompagnement individuel.

Qu'est-ce qui a amené la création du projet ?

L'idée d'un projet santé en CADA, tout comme celui d'un accompagnement individuel à la scolarité, est née de discussions informelles entre des salariés de Forum réfugiés et des salariés de l'AFEV au cours de réunions et activités communes. Il paraissait intéressant d'adapter les objectifs et les modalités d'intervention de volontaires de la santé au public de demandeurs d'asile.

Par ailleurs, du fait de l'ampleur de sa mission d'intervention, Forum réfugiés se montrait très ouvert à l'intervention de bénévoles extérieurs à même de prendre en charge l'animation d'activités pour les enfants et jeunes du CADA. Les questions relatives à la santé et l'accès au soin se posent de manière aiguë au sein des familles réfugiées. Du point de vue épidémiologique, parents et enfants migrants ne présentent nullement des maladies particulières, mais leurs expériences passées et leur parcours migratoires induisent parfois des fragilités psychologiques importantes. En raison de leur précarité, sans maîtrise de la langue et face à un système de santé qui leur échappe, les migrants peuvent se sentir démunis. Les conditions de vie en CADA (taille restreinte des chambres et appartements, situation d'attente de ces familles...) ne favorisent pas le développement d'un bien-être physique, psychique et social. Sur la base de ce constat, l'AFEV et Forum réfugiés se sont donc entendus sur l'élaboration d'un projet visant à sensibiliser les jeunes en travaillant sur les représentations et codes culturels liés à la santé. Ils ont pu s'inspirer des projets « Volontaires de la santé » mis en œuvre par différents pôles de l'AFEV depuis 2000. Ces actions ont pour objectifs de faire de ces jeunes qui y participent des « vecteurs de santé » auprès de leur famille et proches.

Sur l'exemple d'actions similaires de promotion de la santé, l'AFEV a proposé de faire intervenir des étudiants du champ sanitaire en l'occurrence des étudiants de l'Institut de formation en soins infirmiers (IFSI) formés spécialement pour l'action aux principes d'éducation à la santé, auprès des enfants et jeunes du CADA. La direction de l'IFSI a donné son accord, ouvrant la voie à la mise en œuvre du projet.

Objectifs

L'objectif général du projet est d'arriver à rapprocher les populations les plus en fragilité par rapport à la santé (dont les migrants nouvellement arrivés) à travers l'intervention d'étudiants qui ne sont pas perçus comme des professionnels de la santé, ce qui facilite une réappropriation de la notion de « capital santé ».

Pour les enfants

- Sensibiliser les enfants et jeunes (entre 4 et 20 ans) à la santé.
- Aider l'enfant à prendre en charge sa santé de manière autonome et le rendre vecteur de santé auprès de sa famille et de son environnement.
- Valoriser les potentialités des enfants, les investir dans une dynamique de projet en leur offrant des activités pédagogiques et ludiques hors temps scolaire.

Pour les étudiants de l'IFSI

- Offrir une formation incluse dans le programme de formation de l'IFSI.
- Compléter une formation hospitalière et médicale par une formation dans l'intervention sociale.
- Mettre l'accent sur l'éducatif et non le prescriptif.

Qui sont les partenaires impliqués ?

Trois organisations sont impliquées dans la mise en œuvre du projet :

- Forum réfugiés gère la scolarisation, le contact avec les écoles et l'animation au sein du CADA. Dans le cadre du projet santé, l'association fournit les locaux pour l'action santé et met

à disposition du personnel d'animation durant les séances, selon les besoins des étudiants ;

- l'IFSI met à disposition des étudiants devant intervenir auprès des enfants et jeunes du CADA Ces interventions sont validées par l'établissement sous forme de stage de santé publique ;
- l'AFEV fait le lien entre Forum réfugiés et l'IFSI et fait bénéficier les autres partenaires de son expertise en matière d'encadrement d'étudiants bénévoles chargés de l'accompagnement d'enfants et jeunes. Elle propose aux étudiants bénévoles un parcours de formation qui va leur permettre d'acquérir des notions théoriques et des clés d'intervention pratiques en éducation pour la santé. (Ces formations sont assurées par des professionnels de la santé, en l'occurrence la Caisse primaire d'assurance maladie de Lyon).

■ Spécificité de l'action

Quel est le public visé et pourquoi ?

Le projet s'adresse à l'ensemble des enfants et jeunes du CADA de Vaulx-en-Velin. Avant la première séance, les enfants sont mis au courant de la possibilité de participer à cette action le mercredi après-midi. Ainsi, la première séance est toujours très prisée : plus de trente enfants y participent. L'écart d'âge (parfois de 4 à 20 ans) peut être problématique. Cette mobilisation en début d'année s'explique également par le fait que l'action santé est l'une des seules activités de mercredi après-midi auxquelles les enfants peuvent participer. Les activités extrascolaires sont souvent trop excentrées pour que les jeunes du CADA y participent. Durant l'année, les plus âgés perdent en assiduité, si bien que la taille du groupe oscille généralement entre dix et vingt enfants.

L'origine des enfants est variée : ces dernières années, la majorité des familles viennent des Balkans, de Tchétchénie, du Maghreb également mais en moins grande proportion, rejointes par plusieurs familles roms en cours d'année dernière.

Des étudiants de l'IFSI interviennent également sur une action santé auprès d'enfants du voyage sédentarisés et semi-sédentarisés dans la ville de Mions.

Où se déroule l'action ?

L'action a lieu dans la salle d'activités des CADA de Vaulx-en-Velin et de Lyon.

Sous quelle forme se présente l'action ?

L'action se déroule en groupe à raison de deux heures par semaine tous les mercredis.

Durant chaque séance, un groupe de cinq étudiants intervient auprès d'un groupe d'enfants et de jeunes du CADA oscillant entre dix à vingt enfants.

Les étudiants adaptent les séances en fonction du nombre d'enfants participant chaque semaine. Ils prévoient pour chaque semaine une séance basée sur des petits ateliers dans le cas où beaucoup d'enfants participent. Si peu d'enfants participent à la séance, les étudiants proposent des activités plus individualisées basées sur le dialogue et des interventions personnelles.

Les thèmes sont développés sur des périodes de quatre semaines. Ce format est dû à la grande rotation ayant lieu dans les CADA dans lesquels les familles, reconnues ou non, peuvent partir très rapidement. Traiter un thème en quatre semaines permet aux étudiants d'aborder toutes les questions relatives à un sujet précis sans qu'il y ait trop de départs d'enfants.

Ce sont les enfants qui choisissent les thèmes abordés, souvent en lien avec l'actualité. Les étudiants intègrent ensuite les thèmes proposés, souvent très spécifiques, au sein de domaines de santé plus larges. Des thèmes récurrents depuis 2002 sont l'hygiène et l'alimentation. Peuvent également être abordés des thèmes tels que les premiers secours, le sommeil, l'alcool, la sexualité, la drogue. Les interventions des étudiants sont donc orientées sur des problématiques médico-sociales, et non sur des pratiques liées aux soins infirmiers.

■ Leviers et freins

Quelles sont les réussites ?

- La sensibilisation des élèves aux questions de santé.
- L'ouverture des étudiants aux problématiques sociales, la découverte de populations ayant des représentations sur la santé parfois très éloignées.

Quels sont les facteurs de réussite et de pérennité ?

La flexibilité de la forme et du contenu des séances

Les intervenants ont fait en sorte que la forme et le contenu des séances soient adaptés à la situation d'importante rotation des familles dans les CADA. La répartition des thèmes en séquence de quatre séances rend possible le suivi de la totalité des séances sur un sujet précis par un enfant le souhaitant. Il est en effet rare qu'une famille reste moins d'un mois dans un CADA.

D'autre part, les étudiants ont réussi à s'adapter aux importantes variations en termes de participation des enfants. Les étudiants ont donc prévu des formes d'intervention modulables en fonction du nombre d'enfants présents, en petits ateliers s'il y a beaucoup d'enfants, ou plus individualisées s'il y a moins d'enfants.

L'autonomie des étudiants dans l'élaboration des séances

Les partenaires ont laissé toute la liberté aux étudiants dans l'orientation à donner aux séances. Les étudiants peuvent, s'ils le veulent, avoir recours à des intervenants extérieurs, secouristes, médecins, dans le cadre de leur action. Les interventions des étudiants sont reconnues par l'IFSI dans le cadre de leur formation en soins infirmiers. Cette validation de leur expérience est une réelle source de motivation et une incitation à l'assiduité pour les étudiants.

L'accord des parents

Les parents n'ont pas du tout hésité à laisser leurs enfants participer à une action relative à la santé. Cependant, des questions comme celles relatives à la sexualité ont été abordées avec attention et retenue afin de ne pas froisser les sensibilités et les cultures des familles. Les parents apprécient beaucoup que les étudiants soient élèves infirmiers. Les familles leur font plus facilement confiance : leur avis prend une envergure particulière.

La rapidité dans la mise en place en début d'année

Contrairement aux actions classiques d'accompagnement, aucun démarchage auprès d'étudiants n'est nécessaire du côté de l'AFEV. En effet, c'est au sein même de l'IFSI que la mobilisation des cinq étudiants se fait : l'action santé est ainsi proposée sous forme de stage de santé publique. L'action démarre plus tôt dans l'année que les autres actions, dès la première semaine d'octobre.

L'intégration de l'action au sein des animations de Forum réfugiés

L'équipe salariale de Forum réfugiés s'est particulièrement bien adaptée à l'action santé menée par les étudiants de l'IFSI. Les animateurs essaient constamment de faire le lien entre l'action santé et les autres actions qu'ils mènent : en sortie à la piscine, en ville ou à la bibliothèque, ils veillent à rappeler aux enfants les thèmes abordés lors des séances de promotion de la santé et à les sensibiliser au quotidien sur des thèmes liés à la santé, ce qui, en retour, incite les enfants à participer à l'action santé.

Les financements

L'association Forum réfugiés, reconnue comme un pilier dans le dispositif associatif de la région, reçoit des financements qui permettent la mise en place de l'action. D'autre part des financements spécifiques santé ont été obtenus par l'AFEV au niveau régional (DRASS).

La démarche de partenariat

L'AFEV et Forum réfugiés sont des associations ayant des valeurs et un engagement sociaux et associatifs similaires. Cette confiance mutuelle et une implication similaire en faveur des publics en difficulté ont considérablement facilité le partenariat entre les deux associations. Le partenariat AFEV/Forum réfugiés/IFSI nécessite une excellente coordination, une claire répartition des compétences, de la clarté dans la communication : chacun des partenaires doit être en mesure de savoir qui fait quoi à quel moment. Forum réfugiés est très satisfait du partenariat et souhaiterait pouvoir étendre cette action aux deux CADA restants.

Quelles ont été les difficultés ?*Les priorités de l'IFSI*

L'IFSI est un centre de formation en soins infirmiers. À ce titre, la priorité de la direction de l'institut est de permettre aux étudiants de pratiquer en milieu hospitalier durant leur formation. La priorité accordée par l'IFSI à la formation pratique des étudiants en hôpital restreint considérablement les perspectives de développement de l'action santé. C'est la raison pour laquelle malgré sa réussite, le projet n'a pas encore été étendu aux deux autres sites du CADA.

L'absence de « projet de fin d'année »

La répartition des thèmes par séquence de quatre semaines se justifie par la courte durée du séjour des familles en CADA et la grande rotation qui en découle. Cette répartition a l'avantage de permettre à la majorité des enfants de suivre la totalité d'un thème spécifique abordé. Mais ce format rend également impossible l'élaboration d'une grande production de fin d'année comme cela se fait généralement pour les actions « Volontaires de la santé » : sous forme de journal, jeu proposé aux habitants du quartier, journée porte ouverte...

Le financement

Les financements vont avoir tendance à dépendre fortement de la ville dont dépend le CADA, donc sont sujets à changements électoraux.

■ Bilan**En quoi l'action a-t-elle répondu aux objectifs ?**

Les retours des personnes impliquées (partenaires et enfants) ont tous été très bons. Les enfants participant aux actions s'investissent beaucoup durant les séances, exprimant leur grand intérêt pour les questions abordées.

Le fait que Forum réfugiés veuille étendre cette action à l'ensemble des CADA de l'agglomération lyonnaise est également un signe de réussite du projet.

■ Évolution du projet et perspectives**Quelle sera la démarche adoptée dans le futur ?**

Forum réfugiés et l'AFEV souhaiteraient pouvoir étendre l'action à l'ensemble des CADA gérés par Forum réfugiés dans l'agglomération lyonnaise. Si le blocage exercé par l'IFSI en termes d'effectifs perdure, l'AFEV devra chercher de nouveaux terrains de mobilisation d'étudiants. Il serait aussi intéressant de mobiliser des étudiants qui ne sont pas en IFSI, voire de constituer

des groupes mixtes (étudiants en filières médicale/sanitaire et sociale et autres filières). C'est ce qui se fait sur d'autres territoires (comme Albi) : la non-professionnalisation des étudiants renforce l'idée que chacun est à même de s'occuper de sa propre santé. La formation en éducation pour la santé serait bien entendu maintenue.

Mieux connaître l'autre: la dynamique de l'action collective

(AFEV Toulouse)

*Propos recueillis auprès de Rémi Olivier,
délégué territorial, AFEV Agen*

À Toulouse, des étudiants interviennent auprès d'un groupe d'enfants non francophones d'une classe d'accueil. En étroite partenariat avec les personnels du collège, avec une coordination assurée par le CASNAV, les étudiants, particulièrement investis, articulent les temps passés au collège avec des sorties régulières qui permettent aux jeunes de découvrir leur nouvel environnement. Animer, gérer le groupe (ses dynamiques, ses tensions...) tout en individualisant le soutien : c'est le défi qu'ont relevé les étudiants en se ménageant de nombreux temps d'échange et d'analyse de leurs pratiques avec les autres partenaires.

Le territoire

La région Midi-Pyrénées est depuis longtemps une terre d'immigration. Avec 4 % de la totalité des immigrés vivant sur le territoire français, la région Midi-Pyrénées se situe au cinquième rang des régions françaises. Entre 1999 et 2002, les entrées ont augmenté de 67 %. La concentration des arrivées, principalement dans la ville de Toulouse, se caractérise par un grand nombre de dispositifs mis en place par l'Éducation nationale afin d'accueillir les élèves nouvellement arrivés. Ainsi, dans ce département, neuf classes d'accueil, cinq dispositifs d'accueil et deux CLA-NSA sont à disposition des enfants nouvellement arrivés.

L'AFEV sur Toulouse

L'AFEV est présente sur Toulouse depuis 1993. Historiquement, du fait des partenariats locaux, les accompagnements ont été ciblés très largement sur les collégiens et se déroulent généralement dans les établissements scolaires. Depuis quelques années, elle a été fortement sollicitée sur la question des enfants nouvellement arrivés en France. Ainsi, l'AFEV Toulouse fut le premier pôle à mettre en place des actions d'accompagnements d'enfants nouvellement arrivés en 2001.

Contexte et historique

De quand date la mise en place du dispositif spécifique pour les élèves nouvellement arrivés ?

L'action a été mise en place à la rentrée 2001 après un an de préparation du projet par les partenaires en 2000-2001.

Où se déroule l'action ?

En accord avec le responsable de l'établissement, l'action se déroule au sein même du collège Bellefontaine à Toulouse, les mercredis. Le collège est situé en zone d'éducation prioritaire et classé « ambition réussite ».

Le projet

Qu'est-ce qui a amené la création du projet ?

Des établissements scolaires de Toulouse, démunis face aux besoins scolaires et sociaux très diversifiés des élèves nouvellement arrivés, ont sollicité l'AFEV Toulouse en 2000. L'AFEV a conditionné son accord à la participation du CASNAV dans le dispositif en tant que partenaire central qui puisse réguler le projet et coordonner les acteurs impliqués. Il s'agissait ainsi de concevoir une action permettant aux jeunes d'acquérir des repères et des informations facilitant leur prise d'autonomie.

Objectifs

- Contribuer à l'intégration scolaire et sociale des enfants nouvellement arrivés.
- Rendre visible et compréhensible la société d'accueil, avec ses codes et son fonctionnement particulier.
- Considérer et faire reconnaître le jeune nouvellement arrivé comme un individu avec des besoins spécifiques, des envies et centres d'intérêt personnels.
- Accompagner le jeune dans l'élaboration de son projet individuel d'insertion dans la société d'accueil.
- Contribuer à la prise d'autonomie de l'adolescent.

Qui sont les partenaires impliqués ?

L'AFEV est le porteur de projet. Le collège Bellefontaine met à disposition une salle pour les séances d'accompagnement et s'occupe de la communication entre les différents acteurs du projet (famille, AFEV, responsables pédagogiques, enseignants, enfants). Les interlocuteurs principaux au sein du collège sont les professeurs de FLE, le principal du collège, l'infirmière scolaire et la conseillère principale d'éducation. Le CASNAV joue un rôle clé dans la « régulation pédagogique » de l'action.

Qui sont les financeurs ?

Le conseil régional, le conseil général, la mairie de Toulouse (politique de la ville), la préfecture, mais aussi la CAF, la DDASS et le FASILD. L'établissement met à disposition une salle de cours pour les séances d'accompagnement et fournit du matériel de fonctionnement. Les sorties culturelles sont financées par les subventions accordées à l'établissement par le FASILD.

Spécificité de l'action

Quel est le public visé et pourquoi ?

Le groupe accompagné est composé exclusivement d'enfants nouvellement arrivés inscrits en classe d'accueil (CLA) du collège Bellefontaine. La constitution du groupe dépend de critères définis par l'équipe (autonomie dans la lecture, niveau scolaire, maturité).

Sous quelle forme se présente le projet ?

Interventions hebdomadaires des étudiants bénévoles

Les interventions des étudiants ont lieu un après-midi par semaine. Les séances servent de relais aux cours de FLE. Au fur et à mesure de l'année, une fois qu'une certaine relation de confiance a été établie entre étudiants et jeunes, les séances portent sur la prise de repères spatiaux, temporels, sociaux et administratifs. Une grande importance est accordée aux documents usuels qui sont utilisés comme supports éducatifs : plan de la ville, plan du métro, tickets, monnaies..., afin d'acquérir du nouveau vocabulaire, des nouveaux repères linguistiques et sociaux.

Sorties mensuelles

Les sorties sont conçues comme un moyen de réinvestir le vocabulaire acquis lors des séances dans une situation de communication réelle en milieu « non protégé » (c'est-à-dire hors encadrement au sein de l'établissement scolaire). Les adolescents devaient à chaque fois préparer la sortie, contacter les lieux de visite à l'avance pour se renseigner, ce qui les faisait travailler leur communication orale. Les principales sorties ont pris la forme de visites de la ville, de sorties au cinéma ou à la bibliothèque, ainsi que de visites de fermes pédagogiques...

Réunions de formation et d'échange entre partenaires

Les réunions entre le chef d'établissement, le responsable AFEV et le représentant du CASNAV ont pour but d'assurer le suivi du projet et de permettre d'éclairer chacun des acteurs au sujet de problématiques internes à l'établissement ou relatives au dispositif. Un autre niveau d'échange est celui des stages d'établissement réunissant professeurs, étudiants et autres partenaires. Ces stages avaient lieu à raison d'une journée par mois. Une première réunion de début d'année est organisée, à laquelle sont conviés les principaux acteurs impliqués dans le projet (professeur de FLE, étudiants, responsable AFEV, conseiller principal d'orientation, infirmière), ainsi que les personnes travaillant avec les élèves de la CLA (professeurs des matières autres que le français), en présence des parents. Ce moment permet également de prendre un premier contact avec les familles et de présenter tous les partenaires.

Les réunions suivantes étaient l'occasion de créer un lien pédagogique entre le contenu des cours des professeurs de FLE et les séances d'accompagnement délivrées par les étudiants. Professeurs, étudiants et autres acteurs pouvaient exprimer leur point de vue, s'exprimer sur leur perception de chacun des enfants, les problèmes qu'ils avaient pu noter chez certains et les moyens de les résoudre.

Des réunions d'accompagnateurs (étudiants, responsable AFEV et le formateur du CASNAV), menées par le formateur du CASNAV, avaient lieu à la demande des étudiants. Ces réunions constituaient un temps de régulation permettant aux étudiants de s'exprimer librement sur le dispositif, sur leurs relations avec les enfants et avec les autres partenaires. Y étaient abordées des questions propres à la fonction d'accompagnateur et d'animateur : comment gérer un groupe, comment faire en sorte que chacun des animateurs soit reconnu et respecté par l'ensemble des adolescents...

Leviers et freins**Quels sont les facteurs de réussite et de pérennité ?***La démarche de partenariat*

La démarche de partenariat a été très bien comprise par la majorité des acteurs impliqués dans le projet. Les partenaires s'entendent pour dire que c'est principalement cet engagement fort de certaines personnes, et non « d'institutions », qui a rendu possible la longévité de ce projet. Dans un projet de ce type, il est primordial que le professeur de FLE/FLS se sente impliqué. Il est donc primordial que professeurs et personnels de l'Éducation nationale accordent aux étudiants bénévoles la considération qui leur est due en tant qu'accompagnateurs.

Le choix des étudiants

L'AFEV et le CASNAV ont très tôt insisté sur la nécessité d'avoir non pas des techniciens spécialistes en FLE et formés à l'enseignement, mais bel et bien des animateurs capables de motiver un groupe d'adolescents durant trois heures un après-midi par semaine. Les étudiants devaient faire preuve d'une grande motivation, de compétences en animation ainsi que de

grandes qualités d'empathie. Les partenaires ont mis l'accent sur la nécessaire diversité d'origine et de formation des étudiants, ainsi que sur la mixité (garçons/filles) du groupe d'intervenants.

Le financement

Le projet s'inscrivait dans le cadre des contrats locaux d'accompagnement à la scolarité. En outre, les crédits ZEP du collège ont permis de financer les journées de « stages d'établissement » permettant de réunir tous les partenaires durant les quatre ans de mise en œuvre du projet.

Le contact avec les parents

Le projet ayant lieu au collège et non au domicile, il aurait été possible que les parents ne se sentent pas inclus dans l'accompagnement. Les partenaires ont donc eu à cœur de convier les parents à plusieurs réunions d'information. Les parents furent invités à voir l'exposition et à prendre la mesure des progrès faits par leurs enfants. En outre, la conseillère principale d'éducation appelait régulièrement les parents, en coordination avec l'assistante sociale, pour les maintenir informés des avancées du dispositif et discuter de la situation de leurs enfants.

Quelles sont les difficultés rencontrées ?

Le problème de coordination et de motivation

Un projet de ce type est impossible à mettre en place s'il n'est pas conçu en complémentarité de l'action des professeurs de FLE. L'absence de volonté marquée et de dynamisme de certains professeurs a pu représenter un frein à la bonne mise en œuvre du projet. Les réticences semblaient être en partie liées aux peurs des enseignants que les étudiants veuillent les juger sur le travail qu'ils effectuent.

L'hétérogénéité du groupe d'ENA

L'écart d'âge entre les jeunes peut être très important (élèves souvent entre 12 à 18 ans), le niveau scolaire est lui aussi très hétérogène. Les jeunes sont originaires de pays différents, se trouvent souvent dans des situations familiales, administratives et sanitaires très complexes et diverses. Le travail en groupe rend plus difficiles les discussions et confidences personnelles, ayant facilement lieu dans le cadre d'un accompagnement individuel. Toutefois, les adolescents se sentaient souvent suffisamment en confiance avec un ou plusieurs des accompagnateurs pour oser confier leurs soucis ou difficultés.

Le dispositif relativement contraignant

Le dispositif nécessite un engagement fort de la part des étudiants : ils acceptent d'intervenir une demi-journée par semaine auprès des enfants nouvellement arrivés et doivent préparer ces interventions, participer aux réunions d'établissement... Un engagement fort est aussi attendu de la part des enseignants. Au final, ce dispositif mobilise des moyens humains et financiers pour un groupe réduit d'enfants.

Bilan

En quoi l'action a-t-elle répondu aux objectifs ?

Durant les quatre ans de fonctionnement, les retours des adolescents, partenaires et parents ont été très positifs. Des changements significatifs ont été notés pour la plupart des jeunes (comportement en classe ou par rapport à leur environnement). Ils osent plus vite et plus tôt dans l'année s'exprimer et montre un intérêt à ce qu'ils font. En outre, le travail effectué sur la connaissance des lieux administratifs (visites, repérages, décodages) leur a permis de gagner en autonomie.

Évolutions et perspectives

Quelle sera la démarche adoptée dans le futur ?

Après quatre ans de mise en œuvre, le projet a été interrompu à la fin de l'année scolaire 2005-2006 suite au transfert de la CLA du collège Bellefontaine dans un autre établissement qui, lui, n'a pas sollicité l'AFEV.

Témoignage de Sophie, étudiante bénévole à Bellefontaine en 2005-2006

J'ai toujours été intéressée par l'éducation. Très tôt, j'ai souhaité être enseignante. J'avais déjà fait de l'accompagnement à l'AFEV en individuel, mais ce qui m'a attirée dans le projet de Bellefontaine, c'était d'être face à un groupe. C'est un peu un défi quand même, parce qu'au départ, aucun des enfants ne parlait français. Le nombre de jeunes suivis a varié au cours de l'année. Au départ, il y avait huit ou neuf enfants, puis il y a eu des nouveaux arrivants en cours d'année, donc le groupe a évolué, d'autres enfants ont ensuite décroché. Il y avait des enfants d'origines très diverses, quatre Maghrébins, deux Turcs, deux Bangladais, une Russe. Nous n'avions qu'une partie des élèves de la CLA, les élèves non francophones. Je dois dire que ceux qui m'ont le plus impressionnée, ce sont les enfants originaires de Turquie. Lorsqu'ils sont arrivés, ils ne comprenaient pas un seul mot de français. Alors la communication est beaucoup passée par le regard pour créer un climat de confiance.

Les enfants ont bien compris la démarche du projet et le rôle qu'on avait. Notre relation était vraiment d'un autre ordre que la relation professeurs/élèves. Il y avait une autre confiance, c'était complètement différent. Ils venaient se confier à nous pour parler de leurs relations avec les autres élèves. Parfois, ils se sentaient soit agressés, soit jugés, parce qu'ils ont des cultures très différentes. Par exemple, les Turcs parlaient peu, il fallait respecter ça. Et à l'inverse, les Maghrébins, très extravertis, avaient tendance à prendre toute la place. On a essayé de faire respecter l'espace de chacun, de rétablir l'équilibre. Il y a quelques fois eu des tensions dans le groupe, notamment entre jeunes originaires du Maghreb et Bangladais. C'est la raison pour laquelle, au départ, on a vraiment travaillé sur la découverte de l'autre : apprendre à se connaître et surtout, apprendre à s'aimer. Tout le travail s'est articulé autour de ça. On a fait beaucoup d'exercices d'entraide au cours desquels on imposait les binômes. Ensuite, la tension entre les deux groupes s'est un peu réduite, sans toutefois qu'elle disparaisse : ça nécessite un travail sur le long terme. Au sein du groupe, on a également dû veiller sur les fratries. Il y avait par exemple deux frères dans la classe, qui, selon nous, avaient des tendances dépressives. Le frère aîné « sursollicitait » le cadet, qui se débrouillait beaucoup mieux. Ils avaient pris l'habitude que le petit frère agisse et réfléchisse pour deux. On a vraiment essayé de travailler dessus pour que le petit frère puisse s'épanouir. On essayait de ne pas les mettre ensemble, et de faire bien comprendre au petit frère qu'il ne fallait pas qu'il donne directement la réponse, parce que c'était devenu quasiment instinctif pour lui.

Le problème dans les classes d'accueil, c'est que les élèves sont tous de niveaux et d'âges très différents. Or, il faut réussir à considérer chaque enfant individuellement et personnaliser le soutien. Cela requiert vraiment un investissement très important. Ça nécessite une grande motivation des professeurs, ainsi qu'une bonne cohésion entre eux, la CPE et les étudiants. Cela a été la difficulté principale cette année-là puisque la professeure de FLE s'est très peu investie. Au début, la communication par l'intermédiaire du cahier marchait bien, on écrivait tout ce qu'on faisait avec les enfants, mais après ça s'est interrompu. Heureusement que la CPE était là. Elle a véritablement joué

un rôle essentiel durant l'année, c'était elle qui faisait le lien entre nous, la prof et les parents particulièrement.

Il est arrivé que nous nous sentions un peu perdus puisque aucun de nous n'avait eu affaire à un public comme celui-là. On a réussi à décoincer les choses par le biais de l'expression corporelle et du théâtre. On était deux à avoir déjà fait du théâtre et de l'animation, ce qui a beaucoup aidé ! Et puis surtout on a beaucoup échangé entre nous (étudiants) sur tous les moyens qu'on pourrait mettre en œuvre pour que le projet réussisse. On se rencontrait à chaque fois avant la séance. On restait aussi à chaque fois au moins une demi-heure après la séance pour discuter de ce qu'on y avait vécu, ce qu'on avait ressenti. On discutait aussi des problèmes d'autorité qui se posaient. On était tous dans une démarche personnelle profonde, avec chacun l'envie de se dépasser dans le cadre du projet. Nous avons décidé qu'on se soutiendrait entre nous trois (les trois accompagnateurs) en cas de problème. On a eu des conflits à plusieurs reprises avec certains élèves. Certains poussaient le bouchon à tel point qu'il nous est arrivé de leur dire que s'ils se comportaient comme ça à la prochaine séance, on ne leur permettrait plus de revenir. Dans le même temps, on savait qu'ils ne voulaient pas partir et que, donc, ils essaieraient de faire en sorte de mieux se comporter. On a vraiment cherché à montrer que nous n'étions pas trois individus séparés, mais véritablement un groupe soudé travaillant en commun. À ce niveau-là, la réunion avec le formateur du CASNAV nous a beaucoup aidés. C'était vraiment super, c'est simplement dommage qu'on n'ait pas pris le temps d'en faire d'autres. Cela nous a beaucoup aidés à communiquer entre étudiants, à nous souder.

Une fois, nous avons fait appel à un intervenant spécialisé dans le conte. Il est venu raconter un conte aux enfants. La séance d'après, les enfants ont créé leur conte à l'oral. Le travail de recherche a bien fonctionné, mais après ils ont eu beaucoup de mal à s'écouter entre eux, à prendre chacun leur place. Certains enfants se moquaient beaucoup de la manière dont les autres parlaient français. On leur a alors expliqué qu'on avait le droit de rire de quelqu'un, mais pas quand c'est à son détriment, et qu'il y a une grande différence entre rire et se moquer. Il ne faut pas oublier que ces enfants sont dans un contexte difficile, qui peut même apparaître hostile. La mère d'un des enfants a été expulsée en cours d'année, il a été placé en foyer. C'était un élément moteur au départ, il était très impliqué, ensuite il a complètement changé, il a décroché. Il ne croyait plus en rien, n'avait plus d'espoir.

J'ai pu mesurer les différences avec l'accompagnement à domicile. À domicile, il y avait un lien avec les parents beaucoup plus fort. Quand c'était fini avec l'enfant, je passais beaucoup de temps à parler avec les parents. Ils comprenaient très bien ce que je venais faire là. Au collège Bellefontaine, on a eu très peu de contact avec les parents. On les avait conviés à une réunion après la troisième séance. La CPE était présente aussi, pour expliquer ce qu'on allait faire durant l'année, les élèves ont présenté aux parents ce qu'ils avaient déjà fait. Lors de la réunion, ça s'est très bien passé, on a pu créer du lien, mais ça a vraiment été le seul moment d'échange. Malheureusement, peu de parents sont venus. Pour moi, la difficulté d'un projet de ce type, c'est de réussir à atteindre les parents et leur faire envisager la pertinence du projet alors qu'ils ont tellement d'autres problèmes à résoudre. Je pense qu'il est primordial d'avoir un relais à la maison. Il faudrait investir plus les parents, les convier aux réunions de projets. Parce que s'ils ne savent pas ce que c'est, ils ne vont pas prendre le temps de s'y intéresser. Au niveau des acquis scolaires, c'est plus facile de travailler en individuel parce qu'on peut s'adapter aux difficultés de l'enfant et essayer de décoincer petit à petit chaque problème. En groupe, c'est délicat, il n'y a pas le même degré d'individualisation. Par

contre, le groupe permet vraiment de travailler sur l'intégration en société, l'acceptation de l'autre. Et, pour moi, c'est essentiel.

Avant de faire ce projet, j'étais déjà très sensibilisée aux causes politiques et humanitaires. Maintenant que je suis en formation de professeur des écoles, j'envisage de travailler avec des enfants nouvellement arrivés. Le bénévolat s'inscrit toujours dans une démarche, c'est souvent à l'intersection d'une envie, d'un intérêt universitaire et professionnel. Je crois qu'il est important de garder ça en tête, parce que le bénévolat ne prend du sens pour l'enfant que si ça prend du sens pour le bénévole.

Témoignage d'Aimé André, formateur 1^{er} degré au CASNAV de Toulouse

Lorsque l'AFEV a été sollicitée par la principale du collège, j'étais déjà en relation de partenariat avec cette association puisque j'intervenais dans la formation des salariés et des étudiants. Le coordinateur AFEV a donc demandé que le CASNAV soit partenaire de l'opération.

Nous avons posé comme principe que l'Éducation nationale ne devait se décharger d'aucune de ses missions sur les étudiants et que les étudiants ne devaient pas « jouer aux profs ». Il n'était pas dans l'intérêt des élèves qu'ils fassent un cours de vocabulaire ou de grammaire.

Nous n'avions pas de modèle en tête en commençant le projet, mais nous avons des objectifs. Nous voulions faciliter l'entrée de ces enfants dans la langue en favorisant leur intégration scolaire, sociale et culturelle ; les aider à développer des moyens de communication courante. Plutôt que faire de l'aide aux devoirs, nous voulions consacrer du temps au décodage de l'école et de la vie en France. Le contenu des séances prenait en compte les centres d'intérêt des jeunes : grèves, manifestations, choses étonnantes... Nous avons donné une grande place aux sorties comme support privilégié pour ces enfants scolarisés dans un quartier excentré de Toulouse. Pour eux comme pour les autres jeunes du quartier, aller dans le centre-ville, c'est un peu s'aventurer « à l'étranger ». La préparation de ces sorties amenait les jeunes à discuter de beaucoup d'autres choses, en lien avec leur histoire et leur expérience.

La première année, nous avons monté une exposition pour informer toutes les personnes de l'établissement de l'existence du projet, réalisée par les enfants et les étudiants et présentée en salle des professeurs. Nous l'avons reprise en deuxième année. Nous avons fait en sorte de programmer l'exposition à un moment de l'année où les enfants seraient capables de communiquer en langue française avec moins de difficultés pour la présenter aux adultes. Ce moment a été très marquant pour les enfants. Les parents ont été conviés à l'inauguration de l'exposition. Ce contact avec les parents faisait partie du projet.

Durant ces années, nous avons travaillé sur différents types de liens pédagogiques entre les accompagnateurs et les enseignants : liens occasionnels, projets concomitants, convergents, ou coordonnés. Un des projets coordonnés a été une sortie à la ferme. Les enfants ont travaillé sur le vocabulaire de la ferme en classe avec l'enseignante. Les étudiants sont allés à la ferme avec les enfants après avoir préparé la sortie durant les séances. La coordination entre tous s'est faite par téléphone, par mail et par un casier réservé aux étudiants dans la salle des professeurs. Il était important que les étudiants ne se sentent pas au service des professeurs, mais s'inscrivent dans une relation de coopération.

La nécessité d'un accompagnement des étudiants est vite apparue. C'est pourquoi nous avons organisé des temps de régulation, dont une partie à leur demande. Ces séances

nous ont permis de cadrer certains aspects du projet selon les nécessités et d'apporter aux étudiants une aide selon les problèmes et les souhaits qu'ils avaient. L'équipe d'accompagnateurs était différente chaque année, aussi en début de chaque année avons-nous demandé à d'anciens animateurs de venir expliquer aux nouveaux le déroulement de l'action et de leur transmettre ce qui leur semblait important. Nous avons essayé de faire en sorte que les profils des animateurs soient variés et complémentaires.

Ce projet a nécessité un investissement conséquent de la part de nombreux acteurs. Mais au fil des années, les réflexes acquis, les relations établies ont permis de gagner du temps par exemple en divisant par deux le nombre de réunions plénières. Il peut servir de point de départ pour développer ce même partenariat dans d'autres établissements.

L'enfant acteur de son apprentissage

L'atelier journal de la classe allophone (AFEV Nantes)

Fiche rédigée à partir des informations transmises par Élise Charpentier, chargée de développement local, AFEV Nantes

L'élaboration d'un journal par des jeunes non francophones peut apparaître comme un défi. Cependant, le projet mené par des étudiants de l'AFEV Nantes, en étroite collaboration avec l'enseignant de CLA, montre que c'est possible. En outre, au-delà du résultat, c'est tout le processus, de la réflexion à la réalisation, qui est à retenir. Il s'agit de développer l'autonomie, éveiller la curiosité, mettre les jeunes en mouvement (physiquement) dans la ville, leur permettre de travailler sur l'expression orale et écrite sans être dans la peur de la sanction. Ce projet d'atelier journal est original à plusieurs égards : il a été mené par des étudiants en FLE et avait lieu sur le temps scolaire, sur la base de décloisonnement avec le professeur. Ce projet, dans lequel se sont fortement investis étudiants et enseignant, a permis aux enfants de découvrir leur environnement proche (ville et collège) et de produire un résultat concret, ensuite valorisé et diffusé auprès de leurs camarades et professeurs. Au final, ce projet a donc été l'occasion de présenter les jeunes de la classe d'accueil sous un jour nouveau.

Le territoire

De 1968 à 1999, le nombre d'immigrés a plus que triplé dans la région Pays de la Loire : 42 % des nouveaux immigrés (1990-1999) ont moins de 25 ans, ce qui représente un certain défi pour l'Éducation nationale et les missions d'insertion. Durant l'année scolaire 2005-2006, près de 185 élèves nouvellement arrivés ont été accueillis et inscrits dans le premier et second degré dans l'académie de Nantes. L'appellation utilisée dans cette académie pour définir les élèves nouvellement arrivés est celle « d'élèves allophones », « élèves nouvellement arrivés en France dont la langue maternelle n'est pas le français » (site Internet de l'inspection académique Loire-Atlantique). Ainsi, les deux classes d'accueil de Nantes sont généralement identifiées par l'appellation « classes allophones ».

L'AFEV à Nantes

L'AFEV est présente à Nantes depuis 1998. 250 étudiants y sont impliqués. L'accompagnement à la scolarité est le principal projet mené à Nantes. Un partenariat existe depuis 2003 entre l'AFEV et la classe allophone du collège du Breil. Chaque année, des étudiants accompagnent des jeunes scolarisés au sein de cette classe dans la découverte du français et de leur nouvel environnement.

Contexte et historique

De quand date le projet de journal de la classe allophone ?

Les premières réflexions relatives à la mise en place d'un atelier d'écriture « Français langue des enfants » remontent à l'année scolaire 2004-2005, sans que celles-ci aient été mises en

pratique. Le projet d'atelier journal (écrit par les élèves allophones) est alors repris à la rentrée 2005. Après plusieurs mois de conceptualisation par les étudiants, le projet a été effectivement mis en pratique entre le 30 janvier et le 30 juin 2006.

Qu'est-ce qui a amené la création du projet ?

Comment proposer un autre type d'accompagnement à la scolarité pour des enfants nouvellement arrivés, autour de la question de l'interculturel et de l'intégration de ces enfants dans un nouvel environnement ?

À la rentrée 2005, quatre étudiants impliqués à l'AFEV, inscrits en première année du master FLE, ont opté pour la création d'un journal scolaire au sein de la classe allophone du collège du Breil. Ce projet, de son élaboration à sa mise en œuvre, a fait l'objet du stage de validation de première année de master de ces quatre étudiants.

Le projet

Objectifs

Pour les étudiants

- Mettre en application leurs apprentissages universitaires.
- Avoir une expérience auprès d'enfants allophones.
- Élaborer et mettre en œuvre un projet personnel.

Pour les enfants

- Permettre l'appropriation de la langue française au travers d'outils ludiques.
- Valoriser leurs acquis et leurs connaissances.
- Valoriser leur place dans la société.
- Travailler l'expression de ressentis grâce à une langue d'échange : le français.
- Mener un projet en groupe en répartissant les rôles et en cherchant les complémentarités.
- Développer leur autonomie.
- Les conduire à découvrir et à réfléchir sur leur nouvel environnement.
- Développer leurs facultés langagières et les mettre en pratique dans un cadre ludique.

Objectif de la publication

Valoriser le travail des élèves, motiver leur apprentissage de la langue française et leur intégration et mettre en relation différentes populations (élèves allophones, étudiants, habitants...) n'étant pas facilement amenées à se rencontrer.

Qui a été à l'initiative du projet ?

Ce sont les étudiants bénévoles et l'AFEV Nantes qui ont démarché le collège du Breil. Deux étudiants du master1 FLE ont contacté Pierre Berger, le professeur de la classe allophone, pour lui présenter l'ébauche du projet et lui proposer de le réaliser avec les élèves de sa classe.

Qui sont les partenaires impliqués ?

Le collège du Breil (classé zone d'éducation prioritaire) et plus particulièrement le professeur de la classe allophone sont les principaux interlocuteurs des étudiants et responsables de l'AFEV.

Au partenaire porteur du projet s'ajoutent les partenaires financiers que les étudiants ont démarchés : le Fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiants (FSDIE), la Direction régionale de la jeunesse et des sports et la mairie de Nantes.

Spécificité de l'action

Quel est le public visé et pourquoi ?

L'ensemble des élèves de la classe allophone de 12 à 16 ans.

Où se déroule l'action ?

La particularité de l'atelier journal c'est qu'il se déroule au sein du collège du Breil dans la classe accueillant les enfants nouvellement arrivés en France, pendant le temps scolaire.

Sous quelle forme se présente le projet ?

L'atelier journal

Les ateliers avaient lieu une à deux fois par semaine pour une durée d'une heure et demie dans l'enceinte du collège, au sein de la classe accueillant les enfants allophones. Il est rare que des étudiants non formés à l'IUFM aient l'occasion d'intervenir sur le temps effectif d'apprentissage des élèves au sein de l'établissement scolaire.

En début d'année, alors que le groupe classe était limité à huit élèves, l'ensemble des enfants participait à l'atelier en présence des quatre étudiants. Peu à peu, le nombre d'élèves a augmenté du fait d'arrivées successives pour atteindre un maximum de quinze élèves, si bien que la classe a été divisée en deux groupes de niveau linguistique. Pendant que les étudiants prenaient un groupe en atelier, le professeur poursuivait son enseignement avec l'autre groupe et inversement. Les étudiants ne venaient pas à date fixe, mais s'adaptaient en fonction des plages horaires libres, de l'emploi du temps des élèves et de la disponibilité des intervenants. Les séances n'étaient fixées qu'une semaine à l'avance. Il n'y avait pas de séances types, elles étaient prévues en fonction de la thématique abordée et des outils à utiliser.

Dans ce contexte d'étroite coopération entre le professeur et les étudiants, ces derniers ont veillé à définir la forme et le contenu du projet en fonction du projet pédagogique de la classe allophone, en cohérence avec les cours dispensés. Durant toutes les séances, l'accent a été mis sur le développement des capacités orales et surtout écrites du français.

Il a eu plusieurs étapes dans la mise en œuvre de l'atelier journal, définissant le contenu des séances.

La première étape a été de poser les bases de l'atelier journal. On a donc défini :

- ce que l'atelier n'était pas : une succursale de l'école, du soutien scolaire, un lieu de réflexion sur la langue ;
- ce qu'était l'atelier : un lieu d'échange et de construction d'un projet collectif, un lieu où l'on cultive des valeurs (le droit à la différence, le respect de l'autre...), un lieu où on utilise le média de la langue (oral et écrit).

La seconde étape a été l'analyse du support « journal » : qu'est-ce qu'un journal ? Quelles sont les rubriques d'un journal ? Que veut-on communiquer dans un journal ?

La troisième étape consistait à choisir les thématiques des articles et leur rédaction.

Le contenu du journal a ainsi été largement alimenté par les sorties et visites effectuées dans le cadre de l'accompagnement éducatif, ainsi que par les centres d'intérêt des élèves de la classe d'accueil.

Sorties

Une visite de Nantes a été organisée avec les élèves, juste un mois après le début des séances. Cette sortie dans la ville de Nantes devait permettre de leur faire découvrir leur nouvel environnement et les initier à la recherche d'informations et la prise de photographie.

Plus tard dans l'année, une visite du collège a été organisée. Elle a permis aux élèves non présents lors de la première sortie de participer au journal. En plus des articles sur Nantes et sur le collège, les élèves ont eu l'opportunité d'écrire sur leurs loisirs, goûts musicaux, artistiques et littéraires, en français et dans leur langue maternelle.

Les séances de rédaction des articles ont été l'occasion d'initier les élèves à la recherche documentaire sur Internet et dans les bases de données.

Une présentation en public du journal a été organisée à l'université. Les jeunes ont été très impliqués dans la préparation : rédaction des invitations sur ordinateur, réalisation des panneaux d'exposition, présentation officielle du journal...

Réunions hebdomadaires entre étudiants

Des réunions de préparation et de bilan hebdomadaires entre étudiants étaient nécessaires pour assurer la cohérence des interventions, échanger sur les séances précédentes et faire en sorte de résoudre les difficultés survenues.

Leviers et freins

Quelles sont les réussites ?

Les différentes sources de motivation

La sortie dans la ville de Nantes s'est avérée être un très bon moyen d'impliquer les enfants dans le projet du journal. En effet, c'est réellement à partir de la sortie qu'ils ont pu s'approprier le projet et lui donner une direction cohérente sur le long terme. C'est une chance que cette sortie ait eu lieu seulement un mois après le début du projet.

L'objectif de publier le journal à l'issue du projet est rapidement apparu comme une source de motivation supplémentaire pour les élèves. Les enfants ont eu à cœur de s'impliquer jusqu'au bout.

La valorisation des efforts

L'atelier journal a également eu un effet positif en termes de relégitimation des adolescents accompagnés. La réalisation du journal a été un moyen pour eux de se fixer un objectif dans une période où l'enfant nouvellement arrivé se sent peu capable de satisfaire les tâches qu'on lui demande de remplir. La présentation de leur journal, « le journal de la classe allophone », a permis de valoriser leurs efforts et leur implication. En outre, l'accent porté par les étudiants sur l'aspect citoyen de l'activité (vote sur le nom du journal, écoute de l'autre, débats...) a contribué à transmettre des valeurs démocratiques fortes.

La coordination

En outre, la coordination entre les étudiants et le professeur de la CLA a été particulièrement réussie. Le professeur, s'il était présent dans la classe, épaulait les étudiants, et surtout réutilisait dans ses cours des éléments de grammaire, orthographe, syntaxe, abordés, ainsi que des supports présentés lors des ateliers menés par les étudiants. Cette réactivation était particulièrement bénéfique pour les enfants et représentait également une forme de légitimation du travail des étudiants par le professeur, ce qui, en retour, a positivement influencé la construction de l'autorité des étudiants auprès des jeunes.

Les étudiants, qui ne se connaissaient pas avant de commencer le projet journal, ont également réussi à se coordonner avec professionnalisme, aussi bien durant les interventions, par le biais d'un meneur de séances, que lors de la préparation de ces séances et de leur bilan.

Quels sont les facteurs de réussite ?

Les compétences et la motivation des étudiants

Les quatre étudiants ayant conçu et mis en œuvre le projet ont fait preuve d'une grande motivation, de fortes capacités d'autonomie dans le travail et d'un grand professionnalisme. Ils ont pu se baser sur leur spécialisation universitaire et l'utiliser comme un outil de développement

pédagogique du projet. D'ailleurs, cette action qu'ils ont conçue et développée a été validée par les professeurs de master FLE comme stage de première année.

En outre, l'enseignant a réussi à adapter le fonctionnement de sa classe en fonction du projet, des séances, des sorties prévues par les étudiants.

Enfin, et surtout, les enfants ont été très réceptifs au projet du début à la fin et ont eu à cœur de s'impliquer dans la création du journal.

Quelles ont été les difficultés/défis ?

L'implication inégale de l'ensemble des élèves

Un défi particulier a été de réussir à maintenir un fort degré de motivation parmi les élèves tout au long de l'année. Une des plus grandes difficultés a été d'intégrer au projet les sept nouveaux enfants arrivés dans la classe tout au long de l'année. Ces arrivées échelonnées d'enfants ayant des écarts d'âge importants ont rendu difficile la constitution d'un groupe classe cohérent. Une autre variable délicate a été la tendance à l'absentéisme de certains élèves.

Le manque de temps

Les étudiants ont déploré un certain manque de temps dans la réalisation du journal. D'après eux, une année, et non six mois, aurait été nécessaire pour que les enfants puissent participer du début à la fin à la réalisation du journal : recherches, visites, rédaction, publication, lancement, alors que la publication du journal n'a eu lieu qu'après la fin de l'année scolaire.

Enfin, tous les partenaires ont mentionné la difficulté d'adapter l'accompagnement en fonction des impératifs de chacun des acteurs impliqués (étudiants, professeur).

Les étudiants ont mentionné quelques difficultés dans la répartition des rôles, en particulier sur la question de la discipline lors des sorties.

Bilan

En quoi l'action a-t-elle répondu aux objectifs ?

L'action a permis aux enfants de découvrir et de mieux connaître leur environnement tout en développant leurs capacités langagières. Elle leur a permis à travers une approche motivante et dédramatisée de l'écrit de se familiariser avec l'expression écrite. Ils ont pu valoriser leur potentiel de création

Évolution du projet et perspectives

Quelle sera la démarche adoptée dans le futur ?

Des projets sous forme d'ateliers pourront être reconduits au sein de la classe allophone du collège du Breil à partir du moment où des étudiants sont prêts à les encadrer. Ainsi, un numéro 2 du journal pourra sortir. La reprise de l'atelier a été proposée aux étudiants de master FLE de cette année. Quatre étudiantes ont donc décidé de travailler autour des pratiques théâtrales. D'autre part, des projets similaires pourraient voir le jour avec d'autres classes allophones.

Quelles seront les améliorations à apporter ?

Il s'agira, pour les prochaines éditions, d'imaginer un calendrier qui permette le lancement du journal à la fin de l'année scolaire, et des temps d'échanges entre les différents jeunes accompagnés à partir de la réalisation finale. Il est important que les enfants puissent, à l'avenir, garder une trace du projet par le biais d'un plan de communication.

Il serait intéressant de reconduire le projet « Un autre regard », expo photo réalisée par des enfants nouvellement arrivés et des étudiants étrangers autour du regard qu'ils portent sur la ville qui les accueille.

Témoignage de Solenn, étudiante en master FLE 2005-2006

Il y a quelques années, avant de faire le projet, je suivais une élève portugaise nouvellement arrivée en France, avec l'AFEV.

L'atelier journal a été une très bonne expérience pour moi. Pour le journal, on est parti sur la base commune d'une sortie sur Nantes. Comme ça, une fois en classe, ils pourraient écrire leurs impressions sur ce qu'ils avaient vu, légèrer des photos. On leur a donc prêté des appareils photos, en leur laissant toute la liberté de photographier ce qui les intéressait dans la ville (monuments, lieux spécifiques). Ça nous a également permis de travailler le rapport à l'image, la demande d'autorisation, l'autonomie. Et ça a vraiment servi de base pour l'écriture du journal. Pour le reste, on a conçu le journal comme quelque chose de libre, dans lequel ils pouvaient se tourner vers ce qui les intéressait. On ne leur a jamais demandé d'écrire sur des thèmes précis comme par exemple leur pays d'origine et leurs expériences passées. Ils n'en ont pas parlé, donc nous ne leur avons pas demandé d'en parler.

Les élèves arrivés en janvier n'ont pas participé à la sortie sur Nantes. Mais ensuite, à chaque fois que nous venions, ils semblaient contents de participer, de nous voir une fois par semaine et de travailler avec nous. Après, je ne sais pas s'ils ont vraiment compris qu'on faisait un journal, s'ils adhéraient au projet ou non, mais au moins ils étaient présents. Comme ils venaient juste d'arriver, c'était très difficile pour eux de s'exprimer. Ils ont participé à leur manière : dessiner le drapeau de leur pays avec une devinette, écrire des phrases simples. C'est déjà un geste énorme !

Une classe, c'est quand même un grand groupe dans le cadre d'un accompagnement éducatif. Il n'y avait pas spécialement de conflit au sein du groupe. Et quand il y en avait, ça passait vite. C'était surtout quand on ne s'était pas bien calé entre nous avant la séance qu'on ressentait un manque de concentration chez les enfants. On les faisait aussi travailler en individuel, chacun pouvait faire ce qu'il avait à faire à son rythme. C'est sûr qu'on a moins le temps de se poser qu'en accompagnement individuel. Ils ont toujours besoin de soutien, on est moins disponible pour chacun des élèves. Mais, comme on était quatre, on réussissait à avoir des moments où on pouvait prendre un quart d'heure en individuel avec un enfant qui en avait besoin. Dans le cadre de l'accompagnement éducatif tel qu'il est envisagé à l'AFEV, on se situe vraiment dans l'interindividuel. C'est très différent. En accompagnement individuel, la relation entre l'accompagnateur et l'enfant est très forte. Dans le cadre du projet collectif, on a mis l'accent sur l'entraide au sein du groupe. Tous les enfants n'étaient pas arrivés au même moment, certains ne parlaient pas du tout français. Alors certains, s'ils parlaient la même langue, pouvaient les aider à comprendre, leur traduire. On insistait vraiment sur l'entraide, sur le fait qu'il ne faut pas laisser tomber l'autre quand il ne comprend pas.

Je ne sais pas si ça nous a tellement aidés d'être en master FLE. Il est possible qu'on ait intériorisé des choses en cours à la faculté et qu'on les ait appliquées ensuite durant les ateliers. En tout cas, on avait tous envie de faire un travail sur la langue. On réfléchissait beaucoup sur les jeux qu'on pouvait faire en rapport avec la langue et puis d'autres jeux également. Ça nous a vraiment montré l'importance d'avoir fait de l'animation. On était deux étudiants à en avoir déjà fait et ça nous a beaucoup aidés. Être en master FLE, ça ne suffit pas ! On jouait vraiment le rôle d'animateurs : on était quatre à intervenir en même temps, on était beaucoup plus jeunes que leurs professeurs. Je pense que ça les changeait vraiment. On n'avait pas l'image que renvoie l'enseignant classique. Mais pour autant, on se faisait respecter !

Je pense qu'actuellement, j'aurais du mal à mettre les deux pieds dans l'institution de l'Éducation nationale en tant qu'enseignante. Mais s'il y avait d'autres structures,

plutôt associatives, alors là, oui, je me verrais très bien travailler avec des nouveaux arrivants en tant que formatrice FLE. Disons que les classes allophones qui regroupent tous les enfants nouvellement arrivés, ça peut être une bonne aide pour eux, comme ils ne peuvent pas aller au même rythme que les autres enfants, mais c'est quand même très stigmatisant. Ils ont du mal à s'intégrer avec les autres, même en sport, c'est difficile. C'est dommage qu'on n'ait pas eu trop le temps de travailler l'aspect intégratif au sein du collège, auprès des autres élèves. Mais déjà, notre projet a pu aider à faire connaître les élèves de la classe allophone auprès des professeurs. Au moins, ça a été super-valorisant pour eux, et puis on a aussi diffusé le journal dans les maisons de quartier, les bibliothèques... Je ne sais pas quel a été le réel impact à plus grande échelle.

Nous n'avons pas rencontré beaucoup de parents. On a fait un pot d'inauguration au pôle étudiant, en présence des élèves, auquel les parents ont été conviés. Certains parents sont venus, mais la plupart travaillaient ou ne pouvaient se libérer, vu que l'inauguration avait lieu durant la journée. Chaque enfant a pu avoir jusqu'à 10 exemplaires, ce qui fait que leurs parents ont pu le voir et en avoir un. Le journal était vraiment conçu dans cet esprit, comme un outil qu'ils pourraient s'approprier et utiliser comme ils le veulent.

J'aimerais ajouter une chose qui me semble importante : quand on veut faire un projet, on oublie parfois que les enfants ont également leur mot à dire dans la conception du projet. Souvent on conçoit le projet dans sa tête avant même de rencontrer les enfants. Or, eux-mêmes peuvent avoir des envies précises. Je pense donc qu'il faut réussir à ne pas établir tout le projet au préalable. Il faut que les enfants puissent exprimer leurs envies, qu'on leur donne les outils pour vraiment réaliser un projet dans lequel ils se reconnaissent.

Témoignage du professeur de FLE de la classe allophone du collège du Breil

On travaillait depuis quelques années avec l'AFEV sur l'accompagnement scolaire des enfants allophones. Donc, à la présentation du projet par les étudiants et étant donné notre connaissance de l'association, ça nous a tout de suite intéressés. Nous trouvions intéressant que ce soit des étudiants de l'AFEV qui tiennent des ateliers de groupe au sein de la classe. Certains suivaient déjà les enfants à l'extérieur, cette fois-ci ils allaient participer au projet en classe, si bien que certains enfants connaissaient déjà les intervenants quand le projet a commencé. On a énormément de sollicitations pour des stages au sein de la classe, toute l'année. Alors pourquoi ces étudiants plus que les autres ? Parce que le climat de confiance était là dès le départ de par « l'étiquette » et l'encadrement AFEV. À défaut, je n'aurais certainement pas accepté des « stagiaires » sur un projet aussi lourd. On a un lien de coopération très fort avec l'AFEV. Notre collège est situé en ZEP, et l'AFEV y intervient déjà depuis plusieurs années. La première année, ça a débouché sur une expo photo à la FNAC. De fil en aiguille, j'ai pris l'habitude d'inclure ce projet AFEV dans mon fonctionnement de classe.

J'ai accepté ce projet tout d'abord parce qu'il a débuté à un moment dans l'année où la classe était scindée en deux. Donc j'ai trouvé que c'était un bon moyen de relancer un groupe classe sur quelque chose d'un peu moins classique. Le groupe d'élèves arrivés en septembre et l'autre groupe se sont bien retrouvés autour du journal, ça leur a permis de faire mieux connaissance. Ça a été un bon moyen de cohésion. Dans la configuration où on était à l'époque, c'était complètement adapté. Ça nous a permis de mettre en œuvre des décroissements correspondant aux deux groupes de niveau.

Pendant que je travaillais avec l'un des groupes sur des questions scolaires, les étudiants travaillaient avec l'autre groupe sur le journal. Et puis, cela représentait un autre mode d'encadrement. Ce projet a seulement pu être mené à bout sous cette forme parce qu'il y avait un nombre d'accompagnateurs suffisamment important. Parce que faire un journal, pour des enfants non francophones, c'est extrêmement difficile. Les enfants avaient des choses à dire, mais certains étaient là depuis un mois et n'avaient donc pas encore les moyens linguistiques de le faire. Dans le cadre du projet, nous avons pratiquement un accompagnateur pour deux enfants. Ça a permis de mettre en place un accompagnement quasi individuel au sein du projet journal, de faire des choses un peu plus fines que si j'avais été tout seul, où les productions auraient été plus globales.

Ce que je trouve vraiment intéressant dans ce type de projet, c'est ce lien entre l'accompagnement individuel et l'intervention en classe. Je crois beaucoup en l'accompagnement individuel ; mais, même si on a une idée de ce qui se passe, on n'a pas un retour à 100 %. L'accompagnement individuel, c'est quelque chose de plus vaste, c'est une véritable ouverture linguistique et culturelle sur le monde par différents moyens. Avec les enfants allophones, il y a très peu de travail scolaire dans l'accompagnement individuel. Certains ont des très petits niveaux scolaires, c'est donc un peu prématuré de parler de soutien scolaire ou de quelque chose de la sorte. Il y a la conversation avec les étudiants, des jeux. C'est vraiment une socialisation et un accompagnement dans l'ouverture à la langue française. Il est possible de les emmener à la patinoire, de faire des choses que les enfants ne feraient pas eux-mêmes. Ceux-ci sont souvent confinés dans leur lieu d'habitation ou leur quartier, ils n'ont pas nécessairement cette ouverture-là. C'est vraiment une ouverture au sens large du terme. Alors qu'en petit groupe comme dans le cadre de notre projet, c'est déjà un peu plus scolaire, on est sur un projet commun avec des productions accompagnées d'apprentissage. C'est déjà plus classique, mais c'est complémentaire.

Je pense que c'est un petit plus que les étudiants soient spécialisés en FLE : l'approche linguistique est assez intéressante. Mais ne pas l'être n'est pas du tout éliminatoire. Dans le travail au jour le jour, ça leur a permis de cibler leur projet autour des difficultés de langue des enfants, tel qu'ils l'ont appris à la faculté. Ils ont pu avoir un encadrement théorique et pratique leur permettant de construire un projet adapté au niveau de langue des enfants. Les étudiants ne se posaient toutefois pas en enseignants. Il n'y avait pas de représentation classique de l'enseignant. C'était plus un travail de groupe accompagné, comme ça aurait pu l'être par des aides-éducateurs...

On a parlé un petit peu avec les étudiants de ce que l'Éducation nationale fait pour les enfants nouvellement arrivés en France. Les étudiants ont au départ une vision un peu angélique de la situation. C'est une question très compliquée, et il est certain que les étudiants ne se rendent pas nécessairement compte de ce qu'implique une classe allophone et des contraintes qui pèsent sur ce type de classe : quinze enfants, c'est quinze emplois du temps individuels. Je n'ai pas toujours ce luxe-là ! Mais je n'ai pas spécialement senti de critique de leur part, c'était plus une découverte de notre travail en classe allophone au jour le jour.

Cette année, on a recommencé un projet, c'est quelque chose de beaucoup plus classique. Ce n'est pas aussi ambitieux que la création d'un petit journal parce que ce type de projet prend beaucoup de temps. Donc cette année (2006-2007), je norme un peu plus les interventions des étudiants en classe pour des questions de temps. Un groupe d'étudiants vient une heure par semaine. Ils font un projet autour du théâtre, suivi d'une sortie au théâtre en fin d'année. Je trouvais ça intéressant de continuer à travailler avec

l'AFEV, puisque les enfants sont suivis en individuel. Sur des petits projets comme ça, je trouve intéressant qu'à un moment donné dans la semaine, les enfants aient un autre interlocuteur que moi, parce que, dans un premier temps, je suis le seul référent au niveau de l'école. Il faut qu'ils aient affaire à quelqu'un d'autre, qu'ils aient une ouverture. Pour conclure, j'aurais trouvé intéressant de rencontrer des étudiants qui font du soutien individuel. Ce serait vraiment bénéfique d'institutionnaliser ce type de rencontre dans le cadre de protocoles.

Et puis il y a une chose à améliorer en urgence : nous avons de plus en plus d'enfants qui ne peuvent pas recevoir les étudiants chez eux : il y a vraiment un problème de logement. Il faut, dans ces cas, creuser pour que l'échange se fasse quand même. Il faudrait pouvoir trouver un lieu neutre : peut-être considérer la médiathèque de quartier...

Raconter son histoire pour faciliter l'intégration

*Deux projets,
« Histoires de couleurs » (AFEV Lyon)
et « Les petits voyageurs » (AFEV Toulouse)*

Deux projets en écho où des enfants nouvellement arrivés (en CLIN à Lyon et CLA à Toulouse), encadrés par des étudiants, élaborent et publient un ouvrage à partir du récit de leurs parcours migratoires. Deux initiatives qui posent la question du récit, de l'intime, du rapport au réel et au fictionnel. Il y sera aussi abordé, en filigrane, la question de projet de vie : passé, présent et futur. Les enfants ont surtout la possibilité d'alterner un travail plus individualisé (accompagné d'un étudiant bénévole ou d'une écrivaine professionnelle) avec la sensation galvanisante de participer à un projet collectif. La valorisation, auprès des pairs, des familles, des enseignants, d'une production finale pour ces jeunes, qui ont souvent l'impression de ne pas répondre aux attentes et exigences de leurs professeurs, les renforce dans l'estime de soi.

Le projet « Histoires de couleurs », action menée par les étudiants de l'AFEV Lyon depuis 2002 (témoignage d'Antoine Simon, délégué territorial du pôle AFEV Rhône)

Le projet « Histoires de couleurs » a commencé au début de l'année 2002. Une étudiante intervenant à domicile auprès d'un enfant nouvellement arrivé a proposé aux responsables de l'AFEV de faire un travail collectif sur l'écriture, en coopération avec une de ses amies écrivaines. Le projet a plu aux responsables de l'AFEV, qui ont pensé qu'il serait intéressant d'aller plus loin et d'écrire un ouvrage composé d'histoires écrites par les enfants nouvellement arrivés. Pour le premier ouvrage, il fut décidé de mélanger histoires fictionnelles et expériences des enfants.

En tout, quatorze enfants ont participé au premier ouvrage. Tous étaient scolarisés dans une même classe de CLIN de l'école primaire Audrey-Hepburn de Lyon et étaient accompagnés de manière individuelle à domicile par des étudiants de l'AFEV. Le fait de travailler exclusivement sur une école a eu l'avantage de faciliter les interventions de l'écrivaine sur le temps scolaire, avec l'accord et en présence de l'enseignante de la CLIN.

L'auteure pour enfants est intervenue à deux reprises auprès des enfants de la CLIN. Elle est venue une première fois pour expliquer en quoi consiste son travail d'écrivain. Cette rencontre a été une grande source de motivation pour les enfants. Ceux-ci ont alors commencé à écrire leur histoire avec leur étudiant durant les séances d'accompagnement à domicile. L'écrivaine est intervenue une seconde fois à l'école pour mener un travail plus individualisé, une fois que les enfants avaient bien avancé dans la rédaction de leurs histoires. Ce jour-là, chaque enfant a été déchargé une demi-heure pour voir l'écrivaine et retravailler son histoire en individuel

avec elle, suivi d'un temps d'échange collectif. Après cette deuxième rencontre, les séances d'accompagnement ont servi à retravailler les histoires sur la base des commentaires et conseils donnés lors des rencontres individuelles. Certains frères et sœurs étant scolarisés dans la même classe, des histoires ont également été co-écrites par des fratries.

Après l'écriture des histoires, la deuxième étape a été de prendre les enfants en photo pour l'ouvrage *Histoires de couleurs*. C'est un photographe professionnel, travaillant pour le journal local lyonnais, qui a accepté de le faire. Après avoir été photographiés, les enfants sont venus à l'atelier du photographe pour observer son travail de développement des photos. Il était important que le projet puisse également contribuer au développement d'une culture de l'image chez les enfants.

La dernière étape a été le travail avec la graphiste, chargée d'éditer le livret. Tout un travail a été fait sur la présentation et la reliure. La graphiste a travaillé sur le livre durant les vacances scolaires. Une fois édité, en septembre 2002, un exemplaire a été offert à chacun des enfants ayant participé au projet, ainsi qu'aux écoles, collèges, médiathèques, etc., afin de présenter et valoriser le travail des enfants nouvellement arrivés. Des exemplaires ont également été envoyés aux universités pour présenter le travail effectué par les étudiants impliqués. Enfin, après la sortie du livre, un travail a été mené par les enseignantes de l'école Audrey-Hepburn avec les enfants. Alors que les enfants venaient d'arriver en classe ordinaire, les institutrices leur ont proposé de présenter leur histoire aux autres enfants de la classe par l'intermédiaire du livre, ce qui a permis d'introduire les enfants nouvellement arrivés auprès de leurs camarades, tout en les valorisant.

Dès la première année, il avait déjà été décidé qu'il y aurait une suite au premier *Histoires de couleurs*. Pour l'année 2002-2003, l'action de l'AFEV auprès d'enfants nouvellement arrivés s'était étoffée, impliquant plus d'établissements scolaires, écoles primaires et collèges. Pour ce second ouvrage, il a donc été décidé de travailler, non pas avec une seule école, mais avec des enfants nouvellement arrivés scolarisés en écoles et collèges, toujours accompagnés individuellement à domicile. Ce sont vingt et un enfants au total qui ont participé à l'écriture du livre. Au départ, il avait été prévu d'impliquer les parents dans l'ouvrage. Il avait été demandé aux parents, par l'intermédiaire des étudiants, de faire une présentation de leur pays pour le livre. Mais ça n'a pas marché. Peut-être leur avait-on mal expliqué, peut-être n'avaient-ils pas bien compris nos objectifs et nos intentions. Quoi qu'il en soit, certains n'ont pas voulu participer, d'autres ont seulement présenté une recette, croyant que c'était ce qui leur était demandé. Suite à cette mésaventure, le projet s'est orienté vers un travail sur le « passé, présent, futur ». Durant les séances d'accompagnement éducatif, les enfants ont donc travaillé avec leur étudiant sur leur passé dans leur pays d'origine, leur vie en France et comment ils voyaient leur futur. Une rencontre fut organisée entre les enfants et la graphiste, ayant déjà réalisé le premier ouvrage, à sa demande. Cela a été l'occasion pour elle d'expliquer son travail sur l'image aux enfants. Le deuxième livre a, lui, été publié en mars 2004, après un gros travail fait par la graphiste. Là encore, un livre fut offert à chacun des enfants.

Le troisième ouvrage n'a pas encore vu le jour. Il devrait être publié en 2007-2008, regroupant textes et images préparés en 2005-2006 et 2006-2007. En 2006, un projet innovant a été lancé : il s'agissait de faire travailler en binôme « virtuel » des adultes migrants, principalement des mères de première et deuxième générations, et des enfants nouvellement arrivés, scolarisés en CLA, tous suivis par des étudiants de l'AFEV. Il avait tout d'abord été demandé à chacun des adultes d'écrire une histoire et de donner une photo qui était importante pour

eux. Il était prévu que chaque enfant reçoive un texte et une image préparés par la même personne. La tâche des enfants était alors d'illustrer avec une image le texte qui leur avait été transmis et d'écrire un texte sur ce que leur évoquait l'image. Ensuite, il était prévu de faire une exposition de ces travaux en binôme « virtuel ». Ça aurait été l'occasion de faire se rencontrer adultes et enfants afin qu'ils puissent échanger leurs impressions sur les images et textes réalisés.

Cependant, nous avons sous-estimé la violence de certaines histoires personnelles racontées par les adultes. Certains ont, certes, produit des textes simples et utilisables par les enfants, mais d'autres ont choisi de retracer leurs histoires, leur vécu, les difficultés auxquelles ils/elles avaient été confronté(e)s durant leur vie, dans leur pays d'origine, à leur arrivée et durant leur séjour en France. Certains textes étaient tellement durs qu'ils n'ont pas été envoyés aux enfants, d'autres textes n'ont pas du tout inspiré les enfants, si bien que seuls trois « binômes » ont véritablement fonctionné.

Nous allons donc essayer de faire une compilation à partir de tous les travaux faits en 2005-2006 et des activités de 2006-2007, comprenant des productions d'enfants et d'adultes.

Les financements pour « Histoires de couleurs » ont été nombreux et diversifiés. Pour le premier ouvrage, la DRAC (Direction régionale de l'action culturelle) et le FASILD ont été les principaux partenaires financiers. La Fondation Air France, le FASILD et la DRDJS (Direction régionale et départementale de la jeunesse et des sports) ont largement financé le deuxième ouvrage. Ce sont la DRDJS et la DRAC qui financent la publication du troisième ouvrage, il est possible que l'ACSE participe.

Il est important d'ajouter que toutes les séances d'accompagnement éducatif ne sont pas consacrées à l'ouvrage. Ce type de projet ne peut commencer qu'au bout de quelques mois, une fois que les enfants se sont habitués au système et maîtrisent un peu mieux la langue.

Le travail auprès des parents doit être pensé et réfléchi pour assurer un soutien et une implication forte de leur part. La question de la « relation avec les parents » dans l'accompagnement éducatif est trop souvent sous-estimée, ce qui entrave alors la réussite des projets. C'est à nous, responsables de la coordination de l'accompagnement éducatif, de faire ce travail. En effet, les parents se sentent mis en confiance si les personnes représentant les structures d'accompagnement font l'effort d'aller les voir et de leur expliquer les objectifs, la forme et le sens que l'on veut donner à nos actions d'accompagnement éducatif.

Pour des enfants et adolescents, obtenir un résultat tangible à l'issue d'une action d'accompagnement est vraiment très valorisant. Il est toujours impressionnant de voir la réaction des jeunes lors de la présentation du produit fini, que ce soit une exposition photo, un livre, un site Internet, un journal. Alors que beaucoup de ces jeunes ont souvent l'impression de ne pas répondre aux attentes et exigences de leurs professeurs, ce type d'activités, aboutissant sur un résultat concret, les aide beaucoup dans l'estime de soi. En outre, ces supports peuvent ensuite être réutilisés à d'autres fins. Par exemple, les livres peuvent être utilisés en classe afin que l'enfant puisse se présenter par l'intermédiaire de ce qui a été produit en accompagnement éducatif, incitant les autres enfants à poser des questions et à s'intéresser au parcours de l'enfant nouvellement arrivé. Tout ce qui contribue à la valorisation et la reconnaissance des jeunes nouvellement arrivés auprès de leurs camarades et enseignants est un pas de plus vers l'intégration.

Le projet « Les petits voyageurs », action menée par les étudiants de l'AFEV Toulouse en 2004-2005 (informations transmises par Sandra Dupouy, chargée de développement local, AFEV Toulouse)

En 2004-2005, des étudiants de l'AFEV Toulouse, intervenant auprès des enfants de la classe d'accueil du collège Émile-Zola, ont décidé de mettre en place un projet d'écriture autour du pays d'origine des enfants et de leurs parcours migratoires à partir de photographies. Durant la conception du projet, les étudiants ont fortement bénéficié de l'expérience des enfants et étudiants de l'AFEV Lyon ayant réalisé « Histoires de couleurs ».

L'objectif du projet était de promouvoir la diversité culturelle et l'échange entre enfants de cultures très différentes, tout en les accompagnant dans l'apprentissage de la langue de façon ludique.

De janvier à juin 2005, cinq étudiants, dont trois étudiants étrangers, et quatorze enfants ont ainsi travaillé sur la diversité des cultures d'origine à partir du média photographique, de l'échange oral et de l'écriture. Cette action se passait au sein du collège Émile-Zola, à raison d'une heure le vendredi après-midi, une fois tous les quinze jours. Le collège Émile-Zola avait spécialement réservé cette heure à l'accompagnement éducatif collectif des enfants nouvellement arrivés.

Lors de la première rencontre avec les jeunes de la classe d'accueil, étudiants et collégiens ont fait connaissance. Les bénévoles leur ont expliqué le but des rencontres et les objectifs de travail. Ils leur ont également demandé d'amener chacun une photo prise dans leur pays d'origine pour la prochaine séance. Ensuite, à la demande des bénévoles, une formatrice en FLE est venue donner des pistes pour que le travail d'écriture soit à la fois ludique et productif.

Ainsi les trois séances suivantes ont été consacrées respectivement aux acrostiches, aux portraits chinois et au texte libre.

Les enfants ont pu apprendre comment ils pouvaient présenter leurs idées par le biais de ces exercices littéraires. À chaque fois, la réflexion se concentrait sur les pays d'origine des jeunes. Lors d'une des séances, les jeunes ont également travaillé sur des souhaits pour leurs pays d'origine, du type : « Si j'avais une baguette magique, pour mon pays je ferais... ». Les séances suivantes ont ensuite été consacrées à l'écriture de textes et au choix des photos.

Ensuite, les textes et photos ont été mis en pages par un infographiste, puis envoyés chez l'imprimeur où le livret a été tiré en mille exemplaires.

Grâce au partenariat financier avec la FNAC, les enfants nouvellement arrivés en France et les bénévoles ont eu l'opportunité d'exposer leur travail au Forum FNAC de Toulouse. Enseignants et personnels du collège avaient été conviés à l'inauguration « Les petits voyageurs » le 11 mai 2005. À cette occasion, enfants et étudiants ont pu expliquer le déroulement de l'action, de l'idée de départ à la réalisation du projet. Les jeunes ont été heureux de pouvoir présenter le projet et faire partager leur culture. Cette rencontre a grandement aidé à valoriser le travail effectué par les jeunes.

À la fin de l'année scolaire, le 24 juin 2005, le projet « Les petits voyageurs » a été associé au spectacle de fin d'année de la section européenne du collège Émile-Zola. Ainsi, jeunes et étudiants ont à nouveau pu présenter les résultats du travail réalisé à leurs camarades et au personnel du collège.

Sur les quatorze jeunes, huit nous ont rendu le questionnaire de bilan fourni par l'AFEV. Il en ressort que six jeunes sur huit ont participé volontairement au projet. Pour les autres, c'était sur la demande des parents ou de l'établissement scolaire. Dans tous les cas, tous les enfants disent être contents d'y avoir participé et sont satisfaits du résultat final. Il semble que le projet ait aidé les jeunes à mieux connaître les habitudes et coutumes, croyances et traditions propres au pays et à la culture d'origine des autres enfants participant au projet. Sur les huit jeunes, sept ont montré le livret à leurs parents. Les parents semblent avoir apprécié le travail réalisé. À l'occasion du Forum FNAC et de la présentation au collège, deux mamans sont venues remercier l'AFEV pour avoir aidé leur enfant.

Cette action a été rendue possible grâce aux financements conjoints du FASILD, de l'université Toulouse-Le Mirail et de la FNAC. Cette dernière a en particulier financé la publication du livret et a mis à disposition le Forum FNAC pour la présentation du livret en mai 2005.

**Témoignage de Nathalie, étudiante franco-colombienne
ayant participé au projet « Les petits voyageurs »
en 2004-2005**

En 2004-2005, quand j'ai participé au projet « Les petits voyageurs », j'étais étudiante en deuxième année de psychologie. J'avais commencé l'accompagnement à l'AFEV l'année précédente. Comme, en deuxième année, j'avais envie de m'orienter vers la psychologie interculturelle, il m'a paru intéressant de travailler auprès d'enfants nouvellement arrivés. Je suis moi-même arrivée de Colombie à l'âge de 19 ans, donc je suis très sensibilisée à ces questions. Toutefois, je suis bien consciente que ce n'est pas du tout pareil d'arriver dans un nouveau pays à 19 ans ou au moment de l'adolescence, moment beaucoup plus difficile. Mais le fait d'être arrivée toute seule en France est certainement ce qui m'a incitée à faire de l'accompagnement d'enfants en difficulté.

À la base, nous avions prévu de faire une exposition à partir de photos prises dans le pays d'origine des enfants. Mais nous nous sommes rendus compte qu'il n'était pas trop réalisable de faire l'exposition parce que peu d'enfants avaient des photos de leur pays. Nous avons donc décidé de travailler sur l'écriture en français à partir d'une photo qu'ils auraient rapportée, quelle qu'elle soit.

Toutes les séances ont été centrées sur le livre. Nous ne pouvions pas nous permettre de travailler sur autre chose puisque le projet avait commencé en janvier 2005 et que la date de publication était prévue pour avril 2005, la salle du Forum FNAC n'étant libre qu'en mai.

Je dois dire que ça a été très dur au départ de faire parler les enfants de leur pays. Plusieurs enfants ne voulaient pas parler de leur passé et pays d'origine. Ils préféraient rire ou jouer pendant l'heure allouée. Il y avait une différence très marquée entre filles et garçons en termes de comportement. Avec les filles, ça s'est passé sans problème, nous avons pu parler de tout avec elles, de leur pays, de politique, voire de la pression familiale alors qu'elles n'avaient que 13-14 ans. Par contre, les garçons étaient beaucoup plus réticents. Alors on a d'abord été assez directifs avec eux. Mais quand on a vu que ça ne marchait pas, on a changé notre manière de travailler avec eux et ça a mieux marché. Parmi nous, il y avait un étudiant. Alors quand nous avions des difficultés de communication avec les garçons, c'est généralement l'étudiant qui intervenait et ça a souvent permis de résoudre les problèmes. Malgré les réticences de départ, les jeunes ont alors accepté d'apporter des photos.

Pour certains enfants, on s'est rendu compte que ce n'était pas qu'ils n'étaient pas intéressés, mais plutôt parce qu'ils avaient peur de parler. En particulier un jeune originaire d'Afrique ne voulait pas se confier parce que son pays lui faisait peur à cause de la

sorcellerie. Il s'est complètement bloqué et s'est mis de côté. Alors, une des étudiantes, elle-même d'origine africaine, est allée lui parler en individuel. C'est ensuite, en travaillant en confiance avec elle, qu'il s'est confié à elle et lui a fait part de sa peur de la sorcellerie. Une fois que nous avons compris la raison de son blocage, ça s'est très bien passé.

On a également remarqué que la participation était très différente selon les nationalités. Certains n'avaient aucun problème à parler d'eux. Mais d'autres enfants, particulièrement ceux des pays asiatiques, Corée, Vietnam, parlaient très peu. On essayait quand même de les faire participer aux mêmes activités que les autres, mais ce n'était pas facile !

L'avantage, c'est que nous étions cinq étudiants, dont trois étaient étrangers. Je viens de Colombie, une autre venait du Venezuela et la troisième d'un pays africain. Et les deux étudiants français étudiaient la psychologie interculturelle ! Donc nous étions tous très sensibilisés aux questions et aux parcours migratoires et à la diversité des cultures. Et puis, ça a aussi intensifié les échanges. Les enfants eux-mêmes avaient envie de nous poser des questions sur notre pays d'origine. Par exemple, il y avait une petite Brésilienne dans la classe, voisine de la Colombie, qui aimait beaucoup parler avec moi de nos pays d'origine. Il y avait aussi une petite Angolaise (on parle portugais en Angola comme au Brésil) qui m'a raconté qu'elle regardait toutes les émissions pour enfants de la télévision brésilienne quand elle était petite !

Nous devons bien sûr veiller à ne pas raviver des événements traumatisants. Mais déjà, nous savions que les enfants présents, contrairement à ceux du collège Bellefontaine (voir le chapitre « Mieux connaître l'autre », AFEV Toulouse), n'avaient pas fui leur pays, mais avaient migré parce qu'un de leurs parents avait obtenu un emploi en France. Ce sont des circonstances qui rendent plus aisées des discussions autour du pays d'origine !

Une fois que le projet a été lancé, les enfants ont semblé heureux de pouvoir échanger avec les autres. Le travail en groupe leur a permis de découvrir la culture de leurs camarades. Ils ont beau être en cours ensemble, ça ne leur arrive jamais de parler de leur culture, de mettre en avant cette différence culturelle qui fait la richesse d'une classe. Ces séances en groupe ont vraiment permis de laisser de la place à l'échange entre les enfants sur leur vie passée, les coutumes et traditions de leur pays.

On a essayé de faire des présentations des photos personnelles devant les autres. Nous l'avons fait une fois. Mais quand l'enfant les a présentées devant tous les autres, ça n'a pas marché. Ils n'étaient pas prêts à l'écouter. Par contre, quand, une fois, nous avons préparé des textes sur notre pays pour leur montrer ce qu'on voulait obtenir à l'issue du projet, tous nous ont écoutés très attentivement. Après l'échec de la présentation individuelle devant le groupe, nous avons décidé de procéder autrement. Nous leur avons demandé d'apporter chacun une photo et de se mettre en groupe de deux ou trois, ou bien en individuel s'il le voulait, pour écrire un texte sur leur pays d'origine.

En fin d'année, nous avons eu la chance de présenter le livret au Forum de la FNAC à Toulouse. Nous, les étudiants, avons brièvement présenté le projet, mais nous leur avons rapidement laissé la parole. En plus, plusieurs professeurs de leur collège avaient pris la peine de venir, ainsi que certains parents et des passants. Alors, nous voulions que les enfants soient vraiment au premier plan. Les moins timides ont osé parler, ils ont expliqué ce qu'ils avaient fait, comment ils avaient écrit les textes et les échanges qu'il y avait eu durant les séances. Ils étaient vraiment fiers de présenter ce qu'ils avaient fait et surtout d'être valorisés comme ça, surtout les plus jeunes, mais également les plus vieux. Ils ont également présenté le livre au collège à la fin de l'année, devant tous leurs camarades. Ça a été un grand moment pour eux.

C'est vraiment au moment où on a présenté le projet, que ce soit à la FNAC ou au collège, qu'on a vu à quel point ils étaient contents de mettre en avant leurs différences pour des raisons positives, et non pour être stigmatisés. De voir que même les plus réticents, ceux avec qui on avait eu le plus de mal, qui ne voulaient tout d'abord pas apporter de photos ou écrire de textes, étaient contents, heureux de présenter le fruit de leur travail, ça nous a beaucoup émus et fait très plaisir.

Les professeurs qui sont venus à la présentation à la FNAC ainsi que le professeur de la classe d'accueil ont fait des commentaires très positifs. D'ailleurs, le nouveau principal voulait refaire un projet du même style l'année suivante. Mais, parmi les étudiants, personne ne souhaitait ou ne pouvait participer au projet l'année suivante. J'ai donc continué avec un enfant d'origine algérienne, en individuel ; j'aurais bien continué avec les enfants nouvellement arrivés, mais je ne pouvais pas à cause de mon emploi de temps.

J'ai trouvé très intéressant de travailler en groupe avec des adolescents, parce que ça crée une véritable dynamique. Un des enfants était parfois très agité, mais quand l'étudiant garçon était là, ça se passait beaucoup mieux.

Si jamais quelqu'un souhaitait mettre en place ce type de projet, je lui conseillerais de ne pas forcer les jeunes à parler de leur pays s'ils n'en ont pas envie. Ensuite, une chose primordiale est l'engagement des intervenants dans le projet. Il ne faut surtout pas que les enfants aient l'impression qu'un des accompagnateurs n'est pas intéressé par ce qu'ils font ou ne s'investit pas au maximum.

C'est aussi la raison pour laquelle il faut toujours préparer à l'avance les séances afin qu'il n'y ait pas de moments de flottements. Je pense qu'il est important de veiller à la mixité aussi bien dans le groupe d'intervenants que parmi les enfants. C'est également une bonne chose d'avoir des accompagnateurs eux-mêmes originaires de pays étrangers.

Valoriser le regard des enfants nouvellement arrivés

Le projet « Ethnologues en herbe » d'Ethnokids

Fiche rédigée à partir des informations transmises par Agathe Lopez, association Ethnologues en herbe – Ethnokids, responsable des ateliers « Jeunes Ethnologues »

Aiguiser le regard : des enfants nouvellement arrivés sont amenés, tels des ethnologues, à observer la vie de la société dans laquelle ils sont récemment arrivés et recueillir des informations. Les enfants ne travaillent pas sur le spectaculaire ou l'événementiel, ils sont invités à scruter et décrire le quotidien, confronter et comparer ce qu'ils ont vu et ce qu'ils en ont compris. Au-delà : l'action travaille sur l'apprentissage de la citoyenneté et l'être ensemble.

L'association

L'association Ethnologues en herbe est une association loi 1901. Elle a été fondée par Chantal Deltenre et Frédéric de Goldschmidt, en 2000, avec pour objectifs de :

- sensibiliser les jeunes à la diversité des cultures contemporaines ;
- apprendre aux jeunes à mieux connaître et respecter les enfants d'origines diverses qu'ils côtoient chaque jour à l'école ou dans leur vie quotidienne ;
- enrichir le cursus scolaire (apprentissage de la langue, de la géographie, de l'histoire) par les méthodes de l'ethnologie contemporaine et grâce aux outils multimédias ;
- favoriser l'appropriation des apprentissages de la citoyenneté et la compréhension du monde dans lequel vivent les enfants et les jeunes.

Pour atteindre ses objectifs, l'association a mis en place différents sites Internet (www.ethnokids.asso.fr et www.ethnokids.net), des outils pédagogiques en ligne et les ateliers « Jeunes Ethnologues ».

Le territoire

L'association Ethnologues en herbe intervient sur toute la France mais les ateliers « Jeunes Ethnologues » se sont surtout développés à Paris, et notamment dans les classes de nouveaux arrivants – l'académie de Paris étant une de celles qui scolarisent le plus grand pourcentage d'enfants nouvellement arrivés en France.

Le projet

De quand date la mise en place du projet « Ateliers "Jeunes Ethnologues" » dans les classes d'accueil ?

Le partenariat avec le CASNAV de Paris a commencé en 2003. Le projet était d'adapter les ateliers aux publics nouveaux arrivants.

Qu'est-ce qui a amené la création du projet ?

L'association a imaginé en partenariat avec le CASNAV de Paris de proposer aux élèves nouvellement arrivés de réaliser une étude ethnographique sur la vie quotidienne dans leur périmètre de curiosité. Ensemble, les élèves de chaque classe ont tenu un carnet de voyage sur le quartier.

Depuis 2003, les ateliers « Jeunes Ethnologues » ont été accueillis dans une vingtaine de classes de l'académie de Paris.

Le principe de l'action repose sur l'étude ethnographique de la vie quotidienne. Comme des ethnologues, les enfants et les jeunes sont amenés à observer la vie d'une société et recueillir des informations auprès des intéressés eux-mêmes. Ce sont eux qui décrivent leurs observations en textes, listes, dessins commentés, photos légendées, schémas, interviews pour aboutir à un grand carnet collectif. Les thèmes abordés sont ceux de la vie de tous les jours : se repérer dans l'espace, les repas, les manières de faire et d'être, les fêtes, les rues, les loisirs, les transports, les bâtiments. Ils sont invités à décrire, confronter et comparer ce qu'ils ont vu et ce qu'ils en ont compris.

L'ethnologue intervient six fois dans chaque classe mais l'enseignant assure un relais et une continuité avec ses propres cours. Au fur et à mesure les travaux réalisés sont mis en ligne sur le site www.ethnokids.net. Le site permet de prendre connaissance de ce qui a été fait par d'autres classes, dans d'autres quartiers, villes ou pays. Il est un outil important de la motivation des élèves qui réalisent un carnet sur la vie quotidienne ici pour être lus par d'autres élèves d'ailleurs. Ils peuvent également visiter les classes de leur pays d'origine et en parler avec leur classe actuelle.

Qui sont les partenaires impliqués ?

Le CASNAV de Paris, la Commission européenne, la Fondation RATP pour la citoyenneté, la mairie de Paris, la DRAC Île-de-France, l'Agence de la francophonie.

Objectifs et résultats

Dans les classes de nouveaux arrivants comme dans les autres classes, les objectifs sont de proposer un projet de classe qui motive chacun des élèves et favorise les apprentissages du français à l'oral et à l'écrit, la géographie, le dessin et la représentation dans l'espace, la citoyenneté et l'être ensemble. Le carnet collectif favorise les échanges et valorise les élèves par la réalisation de quelque chose d'abouti, le carnet de voyage. Le site Internet leur permet de montrer leurs travaux à l'extérieur de l'école. Les thèmes abordés dans les ateliers le sont de toute manière en classe non francophone pour traiter des champs lexicaux, la grammaire, la lecture... Chaque enseignant articule ses cours comme il le souhaite autour du projet. En revanche, s'il n'y a pas de relais entre les ateliers, le projet ne fonctionne pas car ce n'est pas en douze heures que les élèves peuvent réaliser un carnet de voyage et le mettre sur Internet.

Évolutions et perspectives

Depuis 2003, les ateliers « Jeunes Ethnologues » ont été accueillis dans une vingtaine de classes de l'académie de Paris grâce à un financement de la Commission européenne et la Fondation RATP pour la citoyenneté. Le financement européen prend fin. La Direction des affaires scolaires (DASCO) de Paris a ouvert deux « classes Découverte » pour les classes de primaires, dont les CLIN, alors qu'une dizaine de classes a manifesté son souhait de mettre en place des ateliers à la rentrée prochaine. Un projet de réalisation d'outils pédagogiques pour les CLIN est en discussion. Il serait souhaitable de trouver des financements afin que le projet puisse s'étendre. Des contacts avec les autres CASNAV de France ont été pris.

Témoignage d'Agathe Lopez, ethnologue et animatrice des ateliers

Ce projet est développé aussi bien avec des enfants nouvellement arrivés que des enfants scolarisés dans les autres classes. Les effets produits sont différents selon les contextes, selon les âges... L'objectif de l'action est d'initier des élèves à l'ethnologie du « proche » en tant que science. Partir du proche, cela veut dire comprendre le quartier, son organisation. S'y repérer concrètement, lire des plans...

Les enfants observent le quartier : les habitants, les agents de la ville, les rues, les transports, les commerces, les monuments, les lieux de loisirs, de détente... En lisant des textes authentiques, en comparant des pratiques sociales, en réfléchissant sur des modes de vie différents ou semblables, ils arrivent à mieux comprendre la société moderne. C'est important qu'ils puissent faire la différence entre le descriptif (dans une démarche d'objectivation) et le subjectif. Les enfants apprennent à observer, décrire, restituer un événement, une situation de la vie quotidienne sans les juger.

Dans le cas des enfants nouvellement arrivés, cela prend une résonance particulière parce qu'ils sont souvent sollicités sur une dimension de « témoignage » sur leur parcours, leur histoire personnelle. Ce qui est intéressant, c'est le fait que pour une fois ce qui est visé ce n'est pas le récit subjectif, mais plutôt leur expérience d'une vie ailleurs qui leur donne un recul sur ce qu'ils vont observer. En fait, leur parcours migratoire devient une expérience capitalisée, une compétence, un outil qui va leur donner plus de finesse d'observation. Le fait qu'ils viennent d'ailleurs leur fait percevoir la ville différemment. Pour des élèves scolarisés à Belleville, Paris c'est : les restos turcs, la découverte du ketchup/sauce blanche plutôt que la choucroute... Leur image de la France est intéressante : elle va naturellement refléter une mixité culturelle qui est flagrante pour eux. Au contact des enfants nouvellement arrivés, il y a un effet de surprise, de décentrage très fort.

Une des dimensions particulièrement intéressantes du projet est celle de mutualisation. Les enfants travaillent individuellement et collectivement sur un projet de classe. Ils découvrent le monde en l'observant seul, mais aussi à travers la lecture de textes documentaires d'autres enfants ethnologues en herbe (qui sont disponibles en tant que ressources sur le site). Les enfants observent les ressemblances et les différences à travers les textes et les photos prises par d'autres ethnokids.

Au-delà du proche, du familier, du quartier le monde s'ouvre à eux : pour cela, il leur faut circuler sur un site Internet, trouver l'information demandée, se repérer sur un planisphère... Les enfants sont donc dans une dynamique d'autonomie.

Très concrètement, le projet constitue aussi une initiation aux outils multimédia : ordinateur, appareil numérique, scanner, traitement de textes...

Ils sont aussi amenés à développer leurs compétences langagières à l'oral (poser des questions, demander son chemin dans la rue, parler de soi et des autres...) et à l'écrit (décrire, c'est-à-dire enrichir son vocabulaire de la ville, synthétiser, rédiger...).

Ils se confrontent aussi à l'Autre, pas seulement le « natif » (*i.e* le « Français »), mais « aux autres ». La sensibilisation à d'autres cultures, à d'autres habitudes de vie soutient un travail de prévention des comportements d'exclusion, ce qui est très important dans une classe d'accueil par exemple où il y a entre dix et quinze nationalités. Le projet leur permet de repérer leurs préjugés, leurs stéréotypes afin de comprendre les différences culturelles et de les accepter.

Concrètement, voici comment les séances s'organisent.

Séance 1 : présentation du projet et mise en commun de pistes pour explorer le quartier et le thème de la vie quotidienne.

Séance 2 : aspects méthodologiques. Qu'est-ce que l'ethnographie ? Comment observer et repérer les *a priori* que l'on peut avoir ? Première utilisation du carnet de voyage individuel et du carnet collectif à la classe. Description d'un trajet quotidien (texte et dessin).

Séance 3 : présentation de ce qui a été fait entre les deux séances. Discussion sur le site Internet des ethnokids qui a été visité par la classe entre-temps. Identification des choses que l'on peut observer pour comprendre un quartier.

Séance 4 : sortie photo et observation dans le quartier. Chaque élève prend plusieurs photos d'une rue, d'une situation, d'une personne interviewée, etc. Réalisation de plusieurs interviews (spontanées) de professionnels (pharmacie, centre d'animation, boulangerie).

Séance 5 : travail sur la base des photos. Organisation des clichés par thèmes. Les élèves produisent un texte sur trois ou quatre photos thématiques. La mise en commun des textes permet un approfondissement. Le relais est pris ensuite en classe avec l'enseignant. Tout au long de l'atelier, le carnet de voyage est mis à jour avec des textes, dessins et photos prises par les élèves qui sont invités à observer, lors de leurs déplacements, les changements dans le quartier (végétation, travaux, décoration, etc.). Ils écrivent des textes descriptifs et narratifs individuellement ou collectivement sur les thèmes suivants :

- le quartier : comment circuler dans le quartier, les différents trajets, marcher dans la rue, l'expression artistique sur les murs du quartier, l'hétérogénéité dans le quartier, la vie quotidienne des personnes qui y vivent ou y travaillent ;
- le déroulement d'une journée (la semaine et le week-end) ;
- les écoles, le collège ;
- les loisirs organisés par un centre d'animation, les manifestations sportives ;
- les fêtes de fin d'année (Noël et le nouvel an) : la tradition ;
- les décorations dans la ville, les chants de Noël, les repas de fête ;
- les commerces, les marchés, le marché de Noël ;
- les pratiques religieuses ;
- les monuments historiques...

Exemple de texte rédigé par Areg du lycée Paul-Valéry à Paris

Maison et quartier

À la maison je suis libre et je peux faire tout ce que je veux. Mais ça ne veut pas dire que mes droits sont illimités. Quand je sors dans mon quartier qui se trouve dans le 19^e arrondissement, je n'ai pas la même liberté que chez moi, parce que je suis dans la société et je dois la respecter. Pas seulement moi, on doit tous se respecter les uns les autres. Dans le quartier, je me sens comme dans une ruche parce qu'il y a beaucoup de monde qui marche, de voitures qui roulent... Je vois des gens qui ont l'air très content et d'autres qui ont l'air triste. Le matin quand je vais au lycée j'en vois qui vont au travail en marchant très vite pour ne pas être en retard. À midi les restaurants sont bondés. Le soir il y a moins d'animation ; seulement le samedi et le dimanche, après cinq jours de travail, les jeunes se reposent en s'y promenant. Il y a une différence entre les quartiers riches et pauvres : la vie quotidienne n'y est pas la même ; dans les quartiers riches, la discipline est plus élevée. Mais ça ne veut pas dire que les jeunes qui habitent dans les quartiers pauvres n'ont pas de discipline, au contraire il y a des jeunes qui sont très bien élevés, mais ils n'ont pas d'autres moyens qu'y habiter. Si on compare avec d'autres pays du monde, c'est toujours la même chose.

Texte rédigé collectivement par des jeunes nouvellement arrivés au collège Jacques-Decour, Paris**Notre vie de tous les jours**

Le matin nous nous réveillons et puis nous prenons un petit bain et après nous déjeunons par exemple du pain, du lait, du fromage, de la confiture, du chocolat, du thé, des céréales... Quand nous avons fini de manger nous mettons les habits. On se prépare pour partir à l'école. Nous allons au métro pour aller à l'école. Quand nous sommes dans l'école, nous apprenons le français avec Madame Ravel, elle est très gentille, elle parle beaucoup. Nous restons à l'école jusqu'à 17 heures. Après nous rentrons chez nous. Mais pour rentrer, nous devons aller au métro pour aller à la maison. Dans la maison nous faisons les exercices et nous répétons encore une fois tout ce que nous avons fait aujourd'hui à l'école. C'est pour mieux apprendre le français. Après nous mangeons le déjeuner, nous faisons quelque chose dans la maison par exemple laver les affaires, ranger, regarder la télévision, écouter de la musique. Nous mangeons le dîner et puis nous allons dormir parce que demain nous avons encore l'école pour apprendre des nouveaux mots français.

Aïcha, Angelina, Agnès, Suzanne

Pour plus d'infos

www.ethnokids.asso.fr : présentation de la démarche, les objectifs, les actions et les méthodes

www.ethnokids.net : présentation des groupes d'enfants du monde entier ayant participé au projet (140 classes à ce jour dans 25 pays).

Trois films réalisés par le CASNAV de Paris présentent la démarche et l'intérêt du projet. Ils sont visibles sur le site de l'association www.ethnokids.asso.fr et sur celui du CASNAV de Paris : <http://casnav.scola.ac-paris.fr>

Créer des liens entre les parents migrants et l'institution scolaire

*Le projet parents-relais
(Service d'aide en milieu ouvert, Belgique)*

*Propos recueillis auprès de Christophe Parthoëns,
directeur de l'AMO Reliance de Visé*

Pour favoriser l'intégration scolaire de l'enfant nouvellement arrivé, il convient aussi de considérer la place et le rôle à jouer par sa famille. Place d'autant plus difficile à déterminer pour des parents qui ont une telle confiance en l'institution scolaire qu'ils ne cherchent pas forcément à s'immiscer dans un domaine qu'ils méconnaissent et que les enseignants, eux, maîtrisent. En Belgique, des parents qui ont, eux-mêmes, fait l'expérience de la migration, accompagnent et fournissent des clés de compréhension de l'institution scolaire aux parents plus récemment arrivés, suite à une formation d'un an réunissant enseignants et parents volontaires.

Le territoire

Visé est une ville de Basse-Meuse en Wallonie, au nord de la province de Liège, proche de la frontière néerlandaise. C'est une ville de 18 000 habitants, dont plus de 10 % de la population est musulmane d'origine turque. C'est une commune étirée entre la cité bourgeoise de Visé et la cité minière de Cheratte où vit une communauté d'origine turque de près de 2 000 personnes. Dans les années 1960, des travailleurs turcs ont été recrutés pour venir travailler dans les mines. Après la fermeture de la mine en 1977, ces travailleurs sont toutefois restés sur Cheratte-Bas, rejoints par leur famille. Ainsi, actuellement 90 % des habitants de Cheratte-Bas sont d'origine turque. En effet, c'est toujours une zone qui attire les nouveaux migrants du fait du bas prix des locations. En outre, l'immigration matrimoniale (un jeune d'origine turque habitant en Belgique se mariant à une personne du pays d'origine qui le rejoint en Belgique) entraîne un constant renouvellement de cette communauté.

La structure AMO Reliance

Le Service d'aide en milieu ouvert (AMO) est un service agréé par la communauté française de Belgique par le décret du 4 mars 1991, relatif à l'aide à la jeunesse, visant à protéger les enfants en difficulté de 0 à 18 ans. Il apporte une aide aux jeunes dans leur milieu habituel de vie (famille, école...). Non mandaté par le juge, il ne peut intervenir qu'à la demande des personnes elles-mêmes. Tout jeune de moins de 18 ans qui a besoin d'aide ou éprouve des difficultés, de même tout parent ou proche ayant des difficultés dans l'éducation de l'enfant peut faire appel aux services de l'AMO. Les salaires des travailleurs sociaux sont payés par la communauté française, mais personne au niveau de l'État ne peut donner l'injonction d'intervenir. L'AMO est donc relativement libre dans le choix du mode d'intervention. Cette liberté a permis à l'AMO Reliance de Visé, d'après le directeur Christophe Parthoëns, d'être très créative dans la conception et mise en œuvre de projets sur Cheratte.

Les AMO ont trois axes de travail principaux : l'individuel, le collectif et le communautaire (travail sur la communauté). Ainsi, une aide individuelle peut être apportée aux jeunes sous forme d'écoute, d'accompagnement, d'orientation et d'intervention sociopédagogique. L'action collective vise, elle, à élaborer et apporter des réponses collectives à des problématiques globales ou individuelles. Cette approche est centrée sur la pédagogie du projet, dans le but de restaurer une dynamique de solidarité sociale et de prise de responsabilité. Enfin, l'action communautaire vise à améliorer l'environnement social des jeunes, à apporter une réponse globale à des problèmes individuels et à développer une dynamique de réseau et de communication sociale.

Depuis 1980, de nombreux micro-projets se sont succédé pour venir en aide à la communauté turque de Cheratte. Ces projets se sont diversifiés au cours du temps, basés sur un réseau de personnes de plus en plus étendu. C'est en 2004 qu'a été créée l'AMO Reliance de Visé.

Le projet

De quand date la mise en place du projet parents-relais ?

C'est en septembre 2005 qu'est née l'idée d'un projet d'action communautaire impliquant les parents et qu'un protocole a été créé. Ce protocole est en cours de mise en œuvre.

Qu'est-ce qui a amené la création du projet ?

On assiste à Cheratte à un constant renouvellement de la communauté turque par le biais de l'immigration matrimoniale. Le turc est souvent la langue principale parlée, que ce soit dans les familles de nouveaux arrivants ou dans les familles « mixtes » dans lesquelles l'un des parents vit depuis longtemps en Belgique et l'autre s'y est récemment installé. Les parents nouvellement arrivés ont eu leur propre expérience de l'école dans leur pays d'origine, un système scolaire souvent très différent du système scolaire belge. Ceci représente un problème particulier quand c'est la mère qui est nouvellement arrivée, puisque ce sont principalement les mères qui sont chargées de l'éducation et de la scolarisation des enfants.

Lors d'un précédent projet impliquant des élèves de plusieurs écoles sur Cheratte, l'AMO Reliance a remarqué qu'il n'y a peu ou pas de contact entre les enseignants et les parents. En outre, quand ils sont en contact, il peut exister des climats de tensions entre les équipes éducatives et les parents, du fait d'une importante confusion des rôles. Chacune des parties nourrit des attentes précises envers l'autre sans toutefois oser ou juger nécessaire de les exprimer. De nombreux parents ont une profonde confiance en l'institution scolaire et ne cherchent donc pas à s'immiscer dans un domaine que les enseignants maîtrisent, alors que les enseignants peuvent prendre ce comportement pour du désintérêt. Certains parents considèrent qu'il est du ressort des enseignants d'intervenir dans certains domaines, qui, pour les professeurs, relèvent du rôle des parents. Ces nombreux malentendus et incompréhensions dans la relation parents nouvellement arrivés/enseignants empêchent le dialogue et ce, au détriment du bien-être des enfants/adolescents alors déchirés entre l'institution scolaire et la famille. Chacun a en effet tendance à responsabiliser l'autre des difficultés scolaires vécues par les enfants.

De nombreux parents et des instituteurs ont déploré cette situation et ont souhaité changer la nature de ces relations.

C'est sur cette base qu'il a été décidé de venir en aide aux parents nouvellement arrivés, par le biais de la mise sur pied d'un réseau parents-relais en partenariat avec les écoles de Visé, dans le but d'améliorer les conditions d'accueil des enfants nouvellement arrivés.

Objectifs

– Élaborer et expérimenter un protocole d'accueil pour enfants nouveaux migrants dans lequel des représentants des parents (les parents-relais) seraient impliqués.

- Favoriser les interactions entre enseignants et parents anciens migrants par le biais de formations.
- Analyser la gestion et le partage des différents territoires de l'établissement scolaire avec les familles lors de formations.
- Travailler sur les représentations et sur les valeurs des parents et instituteurs.
- Transformer les peurs en partenariat éducatif avec les parents.
- Former les parents anciens migrants à servir d'interface entre le milieu scolaire et les familles de nouveaux arrivants et assurer une meilleure communication entre ces deux mondes.

Qui a été à l'initiative du projet ?

C'est l'AMO Reliance qui a été à l'initiative du projet, sur la base d'observations et d'interpellations par certains parents et enseignants.

Qui sont les partenaires impliqués ?

Ce projet est effectué en collaboration avec l'IRFAM (Institut de recherche, de formation et d'action sur les migrations). Cet institut de recherche a été créé en 1996 par des intervenants de terrain expérimentés dans le domaine des actions interculturelles et des chercheurs universitaires spécialistes des populations issues de l'immigration et de la gestion de la diversité. L'IRFAM vise, entre autres, à promouvoir les relations interculturelles en tant qu'instruments d'une intégration de qualité.

C'est avec cet organisme que l'AMO Reliance a créé le protocole d'accueil pour enfants nouvellement arrivés dans les écoles de Visé. C'est également l'IRFAM qui forme les parents-relais et les enseignantes.

Ce projet est en partie financé par la Fondation Roi Baudouin. L'AMO Reliance a en effet répondu au troisième appel à projets « Accueil et entraide des migrant-e-s » dans le cadre de l'initiative Migrations et hospitalités nouvelles. Le projet parents-relais a été sélectionné pour l'édition 2005 ; la Fondation Roi Baudouin a octroyé une subvention à l'AMO Reliance pour la mise en place de formations.

Spécificité de l'action

Quel est le public visé et pourquoi ?

Le projet s'adresse en premier lieu aux enfants nouvellement arrivés dans les classes de Cheratte, afin d'améliorer l'environnement scolaire et social de ces jeunes. Pour obtenir ce résultat, les responsables du projet interviennent auprès de parents anciens migrants et des instituteurs des écoles, ce qui doit en retour permettre d'améliorer la situation des parents nouvellement arrivés.

Où se déroule l'action ?

Ce projet se déroule dans deux écoles se situant dans le même quartier où 90 % de la population est d'origine turque. Les formations se sont déroulées dans les locaux de l'AMO.

Sous quelle forme se présente le projet ?

Le projet s'est développé en plusieurs phases :

La préparation collective du projet

Des rencontres avec les institutrices ont eu lieu afin de connaître et de prendre en compte leurs attentes pour ce projet visant à créer un protocole d'accueil pour enfants nouvellement arrivés. Les travailleurs de l'AMO Reliance ont également rencontré des parents des deux écoles pour leur expliquer le projet et proposer à ceux que cela intéressait de s'y impliquer et

même d'y jouer un rôle important. L'AMO jugeait essentiel de faire des parents des véritables partenaires du protocole afin qu'ils puissent à terme être de véritables multiplicateurs et servir d'interface entre le milieu scolaire et le milieu familial. D'autre part, consulter les parents, c'est déjà créer un projet tranchant avec le cadre scolaire où les décisions pédagogiques sont généralement prises sans consultation des parents.

Cet engagement des parents et des enseignants à porter le projet dans le futur faisait partie du contrat de base sous-tendant l'accès à la formation délivrée par l'IRFAM. Ceci démontre une certaine formalisation du travail de partenariat entre l'AMO, l'IRFAM, les enseignants et les parents.

Les formations pour les instituteurs et « parents-relais »

C'est l'IRFAM qui a délivré les formations pour instituteurs et parents-relais. Il s'agissait, par le biais de ces formations de réfléchir en commun aux principales difficultés auxquelles enseignants et parents nouvellement arrivés font face dans leur relation au quotidien.

Des réunions ont tout d'abord eu lieu seulement en présence des parents pour leur permettre d'exprimer leur pensée. Ensuite, des réunions communes ont eu lieu. La première réunion a servi à établir une forme nouvelle de communication entre parents et enseignants rassemblés dans une démarche de partenariat et non dans le cadre de l'école.

Sur la base d'un modèle de formation préalablement défini par l'IRFAM, la formatrice, les parents et enseignants se sont attachés à analyser les peurs et *a priori* de chacune des parties face à la diversité (culturelle, de genre, d'âge...). Puis, les parents ont pu s'exprimer sur leurs attentes vis-à-vis de l'institution scolaire. De même, les enseignants ont pu présenter leur vision de ce qu'est leur rôle dans l'éducation des enfants et celui des parents. Cette analyse du rôle des établissements d'éducation vis-à-vis des familles et des enfants, tel que vu par chacune des parties, a permis aux parents et enseignants de mieux cerner les raisons des malentendus qui ont pu avoir lieu par le passé. Ces réunions ont donné l'occasion à l'ensemble des acteurs d'analyser et de « décortiquer » les malentendus et incompréhensions passés sur la base des connaissances acquises lors des formations.

L'ébauche et la mise en place du protocole d'accueil : phase « relais » des parents-relais

Enfin, durant ces formations, l'ensemble des acteurs a pu commencer à élaborer un protocole d'accueil commun, dans lequel les parents-relais sont appelés à jouer un rôle pilier. L'application de ce protocole va être spécifique à chaque école. C'est une démarche de projet dans laquelle parents et enseignants se sentent impliqués sur un pied d'égalité et qu'ils ont envie de mettre en œuvre puisqu'ils ont été consultés en amont.

Ces protocoles sont actuellement en cours d'application dans les écoles. Au moment de l'entretien avec le directeur de l'AMO Reliance, la rentrée des classes n'avait eu lieu qu'un mois auparavant. Il ne pouvait donc en dire plus sur le rôle joué par les parents-relais depuis la formation. Cependant, il exprimait l'espoir que les informations partagées lors des formations aient d'ores et déjà été communiquées à d'autres parents dans le cadre de contacts informels au sein de la communauté turque : café, fêtes du ramadan et séances de cuisine communes. De même, le conseil de quartier peut s'avérer être un bon moyen de partager ces informations.

Leviers et freins

Quels sont les facteurs de réussite ?

L'implication des enseignants et des parents-relais

Ce projet ne dépend pas exclusivement, mais fortement de l'implication des enseignantes et des parents-relais. L'AMO Reliance n'étant pas dans les écoles au quotidien comme eux le sont, il lui est impossible de s'assurer de l'application au quotidien du protocole d'accueil.

Ainsi, étant donné que le projet n'est pas encore mené à terme, il est encore prématuré d'évaluer sa réussite.

Une interaction entre les enseignants et quelques parents

Toutefois, il est certain que les formations ont d'ores et déjà créé des réflexions communes entre enseignants et parents. Cette approche leur a permis de mieux se connaître et a eu un effet déclic du côté des enseignants, comme du côté des parents.

Une responsabilisation des parents dans le cadre d'un projet

Par le biais de cette formation, les parents ont apprécié d'être considérés comme de véritables porteurs du projet, au même titre que les enseignants. Ces formations ont représenté un profond changement pour les parents. En effet, ils ne se trouvaient pas en situation d'infantilisation. Au contraire, on leur proposait des outils pour analyser les difficultés auxquelles eux-mêmes et d'autres personnes peuvent être confrontés. Le fait que ces formations s'adressent en même temps aux parents et aux enseignants, personnes « reconnues » au sein de leur famille et de la communauté, étaient également une source de satisfaction pour les « parents-relais ».

Quelles ont été les difficultés ?

Obtenir la confiance des acteurs impliqués

Il a été compliqué d'obtenir la confiance de certaines institutrices. En effet certaines enseignantes sont dans ces écoles depuis plus de quinze ans et ont déjà connu des essais, des ébauches de projets qui sont tombés à l'eau ou qui n'ont pas fonctionné. Dans un tel contexte, il est possible de comprendre leur réticence à s'impliquer de nouveau dans un projet.

Témoignage de la formatrice de l'IRFAM, Dina Sensi

Le projet parents-relais s'inspire d'un plan d'accueil élaboré en Espagne en juillet 2001 : « El Plan d'acollida del centre docent, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament », juillet 2001. Ce plan visait à faciliter l'entrée à l'école des enfants et de leurs familles, à créer à l'école un climat de soutien tant des enfants et de leurs familles que des enseignant(e)s, à entrer en relation de confiance avec l'ensemble des parents grâce à la présence active de parents-relais, à permettre aux parents de mieux comprendre le fonctionnement du système scolaire en général et de l'école en particulier, à créer au sein de l'école, tant chez les adultes que chez les enfants, des attitudes favorables de sensibilité, d'ouverture, d'empathie, de respect, de connaissances des autres cultures, d'une éducation au vivre ensemble...

Enfin il visait à créer un climat de recherche et d'innovation pour relever ensemble, enseignant(e)s, parents et élèves, les défis générés par la multiculturalité dans une école, tels que l'apprentissage des langues, les obstacles culturels aux apprentissages, la révision des contenus scolaires en clés interculturels...

C'est ce que nous avons décidé de mettre en place dans les écoles de Cheratte-Bas. Dans le cadre de ce projet, diverses actions ont été proposées et mises en œuvre.

Quelques rencontres préalables entre les professionnels de l'AMO et les équipes éducatives ont permis de déterminer les besoins et les problèmes existant dans les relations entre les parents et l'école.

Un groupe de mamans-relais volontaires a été constitué dans chaque école. Trois séances de formation conjointes des mamans et d'un groupe d'enseignantes ont été animées par l'IRFAM.

Un protocole d'accueil a été élaboré afin de structurer les démarches à suivre lorsque de nouvelles familles arrivent à l'école.

Le contenu des séances de formation s'est articulé autour des questions suivantes :

- Pourquoi est-il important de créer un climat de communication entre les parents et l'école ?
- Que signifie une école accueillante ?
- Que signifie la notion de « Maman-relais » ?
- Que doit contenir un protocole d'accueil ?
- Quelles actions peut-on mettre en place durant l'année scolaire pour assurer une bonne entente entre parents et enseignants ?

Aujourd'hui, les mamans-relais sont très présentes dans les écoles, elles assurent un lien rassurant tant pour les enseignantes que pour les autres parents. Le protocole d'accueil s'inscrit dans les valeurs proposées par le décret « Missions de l'école fondamentale », à savoir l'intégration des diversités dans le « vivre ensemble », la création d'un climat d'ouverture et d'accueil et l'égalité des chances pour tous.

Il fournit des orientations aux équipes éducatives pour faciliter l'accueil et la scolarisation de tous les enfants, et spécialement des enfants provenant d'autres pays et d'autres cultures. Il cherche à offrir un premier contact qui dépasse une simple inscription et orientation administrative qui, trop souvent, laisse à l'enseignant(e) seul(e) dans sa classe le soin de résoudre les problèmes rencontrés.

Favoriser la communication entre enseignants et parents : le projet « Pictogrammes »

Pour l'année scolaire 2006-2007, l'AMO Reliance a également décidé de s'associer à une autre association pour mettre en place une deuxième action visant à améliorer la communication entre enseignants et parents migrants. Ce projet consiste en un dictionnaire de pictogrammes figurant les outils éducatifs et visant à faciliter l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant. En passant par les symboles – langage universel –, ce projet vise à réduire l'angoisse des parents face à la communication écrite avec les enseignants, la peur de faire des fautes ou de ne pas comprendre ce que l'enseignant veut leur dire, etc. Cette peur peut inciter les parents à moins s'investir dans la relation parents-école ou à avoir recours à l'enfant pour communiquer avec l'instituteur. Cette angoisse est d'autant plus importante parmi les parents non lettrés, qui sont alors dans l'incapacité d'entrer en communication écrite.

Pour remédier à cela, une association a décidé d'élaborer un dictionnaire de pictogrammes, élaboré avec les familles et les enseignants. Dans un premier temps, il a fallu identifier les pictogrammes. C'est ce que se sont attachés à faire des parents, lettrés et non lettrés, et enseignants volontaires de mêmes écoles lors de réunions communes. À l'issue de ces rencontres, c'est un véritable dictionnaire illustré qui a vu le jour : à chaque pictogramme correspond une phrase. Ce recueil d'outils va ensuite être diffusé auprès des parents et enseignants d'une même école. Si le parent souhaite s'adresser à l'enseignant, il n'a qu'à consulter le dictionnaire, et recopier la phrase écrite à côté du pictogramme correspondant à son intention. De la même manière, le professeur collera le pictogramme dans le cahier de l'élève, pouvant ainsi se faire comprendre sans ambiguïté par les parents. Grâce à ce dispositif, il ne devrait plus être nécessaire de « sur-responsabiliser » l'enfant dans la communication avec l'enseignant, les parents retrouvant petit à petit le réflexe d'ouvrir le cahier de correspondance. Ce nouveau mode de communication accessible pour tout parent va être expérimenté cette année.

Accompagner les mineurs isolés

« Befriending Unaccompanied Minors Project » (BUMP), projet d'accompagnement des mineurs isolés (Save the Children, Royaume-Uni)

Propos recueillis auprès de Hannah Newth, coordinatrice du projet BUMP

Montrer aux jeunes mineurs isolés récemment arrivés au Royaume-Uni que, dans un contexte en apparence hautement hostile, il y a des jeunes gens qui ont véritablement envie de les accueillir dans leur nouvel environnement et de les connaître : voilà l'objectif à la base du projet BUMP. Des mineurs isolés de 14 à 18 ans sont accueillis et accompagnés par des jeunes adultes de 18 à 25 ans, les « befrienders », intervenant à la fois en amis et « grands frères/grandes sœurs ». Accompagnateurs et mineurs isolés se retrouvent dans un centre de rencontres prévu à cet effet pour de nombreuses activités (jeux, musique, cuisine) et participent de manière collective à des sorties culturelles et sportives organisées par les mineurs isolés. Des experts interviennent également pour répondre aux besoins spécifiques des jeunes (santé, immigration...). À terme les jeunes accompagnés sont incités à s'investir à leur tour dans d'autres associations, une façon de s'intégrer encore davantage dans la société d'accueil.

Le territoire

La région des Midlands de l'Ouest, rassemblant les comtés du centre de l'Angleterre, est au quatrième rang des régions accueillant le plus grand nombre de demandeurs d'asile au Royaume-Uni. Birmingham, capitale de la région, accueille à elle seule 1 700 demandeurs d'asile pour une population de 977 000 habitants. En outre, d'après le recensement de 2001, presque 30 % des habitants de Birmingham sont d'une origine ethnique autre que « blanche » (critère mesuré lors du recensement), alors qu'à l'échelle nationale, ce chiffre ne dépasse pas les 10 %. Birmingham est donc reconnu comme étant une ville très multiculturelle.

La structure Save the Children UK

Save the Children UK est membre de l'Alliance internationale Save the Children (Sauver les enfants), première organisation indépendante mondiale dédiée aux droits de l'enfant, avec des adhérents dans vingt-sept pays et des programmes opérationnels dans plus de cent pays. Au Royaume-Uni, Save the Children intervient dans les cinq régions principales de l'Angleterre : Londres, les Midlands, le Nord-Ouest, la région de York et le Nord-Est. L'objectif de Save the Children UK est de contribuer à améliorer durablement la vie d'enfants en situation de vulnérabilité : enfants grandissant dans la pauvreté, victimes d'abus physiques et sexuels, exclus du système éducatif et non scolarisés et enfin les enfants demandeurs d'asile, accompagnés ou non accompagnés. Dans un environnement de plus en plus hostile aux

demandeurs d'asile, les mineurs isolés représentent un groupe particulièrement vulnérable, que Save the Children a décidé de soutenir et d'aider par le biais de campagnes à échelle nationale et de projets locaux, tels que le projet sur Birmingham.

Le projet

De quand date la mise en place du projet BUMP ?

Le projet BUMP (Befriending Unaccompanied Minors Project) a débuté en 2002, juste après la publication de deux rapports alarmants sur la situation des mineurs isolés au Royaume-Uni, commandés par Save the Children.

Qu'est-ce qui a amené la création du projet ?

En 2001, une recherche nationale sur les mineurs demandeurs d'asile isolés a été réalisée à la demande de Save the Children UK. Le rapport, intitulé *Cold Comfort [confort froid] : la situation des jeunes réfugiés isolés au Royaume-Uni*, présente les résultats de cette recherche s'intéressant aux vides et insuffisances relevés dans les services d'aide et de protection des mineurs non accompagnés. En outre, la même année, un rapport a été publié sur les services offerts aux mineurs isolés dans la région des Midlands Ouest. Un des résultats communs à ces deux études est que les jeunes trouvent souvent très difficile de surmonter les barrières linguistiques, sociales et économiques. Celles-ci les empêchent de se lier d'amitié avec des jeunes de la société d'accueil. En outre, parce qu'ils ont peu d'argent et qu'ils vivent isolés, ils ont peu d'occasions de faire des activités qui contribuent à leur bien-être psychologique et physique. Il nous a paru nécessaire de trouver un moyen pour que les jeunes puissent se lier d'amitié avec d'autres jeunes de la communauté, s'insérer dans un réseau où ils se sentent soutenus, tout en leur permettant de faire des activités intéressantes et variées.

Objectifs

- Permettre aux jeunes mineurs isolés de développer les compétences, connaissances et la confiance dont ils ont besoin pour s'intégrer.
- Accroître les chances d'accès des jeunes demandeurs d'asile à des activités sociales et de loisir.
- Réduire le sentiment d'isolement et d'exclusion des jeunes en leur permettant de se faire un réseau d'amis.
- Développer la connaissance et la compréhension de cultures diverses.
- Soutenir et former toutes les personnes impliquées dans chacune des étapes du projet.

Qui a été à l'initiative du projet ?

C'est Save the Children qui a été à l'initiative du projet BUMP. Il a ensuite été développé en partenariat avec la Croix-Rouge britannique. La première année, le projet était encore sous une forme pilote, seulement un travailleur à temps partiel en était responsable. Maintenant, cinq personnes travaillent dessus, quatre à temps plein et une à temps partiel.

Qui sont les partenaires impliqués ?

La Croix-Rouge a été la seconde organisation porteuse du projet pendant deux ans. Depuis la fin du partenariat, Save the Children est l'organisation principale.

Un partenariat formel existe entre Save the Children et les services sociaux de la ville de Solihull, qui financent le poste de coordinateur du projet BUMP. Un partenariat formel existe également avec le Système national de santé. Le ministère de l'Intérieur britannique finance le poste de coordinateur des bénévoles.

Le Service de conseils sur l'immigration va, à partir de janvier, également être impliqué dans le projet : un juriste viendra donner des conseils individuels en matière d'immigration, de prestations sociales, etc.

Save the Children est également en contact informel avec de nombreuses associations de volontariat. Le Refugee Council (organisation de la société civile de défense du droit des réfugiés et demandeurs d'asile) va bientôt devenir un partenaire privilégié.

Save the Children a, depuis le début, réellement cherché à inclure l'ensemble des acteurs des secteurs statutaires et de volontariat dans le développement du projet. Ainsi, un comité de pilotage a été formé, réunissant tous les deux mois l'ensemble des professionnels intervenant auprès de mineurs isolés de la région des Midlands Ouest. Ils se rencontrent pour discuter de l'orientation à donner au projet et échangent sur leurs difficultés.

Tout comme les partenariats, les financements sont multiples. La commune de Solihull finance un emploi, tout comme le Système national de santé. Le ministère de l'Intérieur en finance un autre. Enfin, la « big lottery » (loterie nationale aidant à financer des projets de solidarité) permet de financer les animateurs chargés d'encadrer les jeunes.

Spécificité de l'action

Quel est le public visé et pourquoi ?

Le travail se fait auprès de mineurs isolés de la région de Birmingham, Solihull et des environs. Ce sont les travailleurs sociaux des communautés locales de Birmingham et Solihull qui adressent les mineurs isolés à Save the Children.

Le projet cible des jeunes mineurs isolés ayant entre 14 et 18 ans. Les jeunes réfugiés dans leur dix-neuvième année peuvent continuer à participer aux activités parce que le passage à la majorité est une période très difficile pour eux. Mais après 19 ans, nous leur proposons alors, soit de devenir eux-mêmes des accompagnateurs – parce qu'ils en ont souvent les compétences et connaissances –, soit, s'ils ont toujours besoin d'un soutien important, nous les adressons à d'autres organisations bénévoles à Birmingham qui viennent en aide à des adultes réfugiés.

Un très grand nombre de réfugiés est originaire d'Afghanistan, les autres sont originaires de partout dans le monde, particulièrement d'Irak, de Turquie (Kurdes) et d'Afrique centrale. La majorité des jeunes a une autorisation de rester sur le territoire jusqu'à l'âge de 18 ans. C'est donc important pour eux d'être soutenus durant cette période d'attente. Ils peuvent partager leurs soucis mais, par contre, on ne peut peser sur la décision quant à la suite donnée à leur demande d'asile.

Pour le moment, nous soutenons environ quatre-vingt-dix jeunes réfugiés non accompagnés par trimestre.

Où se déroule l'action ?

L'action se déroule une fois par semaine dans un centre social fourni par l'association Saint Basils resettlement, une association pour sans domicile fixe. Officiellement, les jeunes ont accès au centre de 18h15 à 20h15 le jeudi, mais ils y viennent plus tôt pour cuisiner.

Pour les sorties du samedi, ce sont les jeunes qui décident du lieu. Mais certains critères ont été définis par Save the Children : le lieu doit être assez proche et les jeunes doivent être mis dans une situation d'apprentissage et de découverte de lieux et services utiles dans leur démarche. Ils peuvent se rendre dans des lieux intéressants au niveau éducatif ou culturel, ou encore où ils peuvent faire des activités physiques.

Sous quelle forme se présente le projet ?

La forme de l'accompagnement a été l'objet de nombreuses réflexions et a beaucoup évolué au cours des cinq dernières années. Au départ, le projet était vraiment conçu comme un soutien à l'orientation dans la ville, pour les aider à savoir où se trouvent les services administratifs ou comment participer à des activités de loisir. C'était aussi une occasion de discuter avec d'autres personnes, d'en savoir plus sur la culture britannique, tout en se faisant des

amis. Pour nous, le plus important était d'envoyer à ces jeunes le message qu'ils sont acceptés, de faire preuve d'hospitalité. Nous voulions montrer que, dans un contexte si hostile, il y a quand même des jeunes gens qui ont envie de les accueillir dans leur nouvel environnement. Plusieurs jeunes réfugiés nous ont expliqué qu'ils s'attendaient à de l'hostilité de la part des jeunes Britanniques parce que c'est ce à quoi ils sont habitués. C'est donc important d'envoyer un message différent et de montrer que certaines personnes sont dans un état d'esprit plus accueillant que le reste de la population.

Les bénévoles

Nous recrutons délibérément des volontaires qui ont entre 18 et 24, et non plus âgés, afin qu'ils puissent se concevoir et agir comme des amis avec les limites que cela implique. Ce ne sont pas des pairs puisqu'il y a tout de même une différence d'âge importante. Les jeunes accompagnés ont entre 14 et 18 ans et leur « befrienders » (accompagnateurs) ont entre 18 et 25 ans. Du fait de cette différence d'âge, les « befrienders » peuvent plutôt se concevoir comme des grands frères ou grandes sœurs.

Pour l'instant, quarante-trois bénévoles participent au projet. Un engagement minimum de six mois est requis, certains s'engagent pour beaucoup plus longtemps. Ils ne doivent pas venir à chaque session : chacun des « befrienders » doit être en mesure de participer aux activités sur un minimum de trois « contacts » par mois ; ça peut être un café en individuel entre l'accompagnateur et le jeune, aider au centre d'accueil, aider durant les autres initiatives, participer aux sorties du samedi. De même certains peuvent choisir de faire partie du groupe d'encadrement des jeunes : c'est un groupe de dix jeunes réfugiés qui aide à conduire le projet et aide les jeunes réfugiés à mener leurs propres projets. Ce sont les jeunes réfugiés qui forment ce groupe, mais les accompagnateurs les aident.

Quatre ou cinq anciens jeunes réfugiés ayant participé au projet interviennent maintenant en tant qu'accompagnateurs. Nous essayons de ne plus nous concentrer majoritairement sur le recrutement d'étudiants.

Pendant longtemps, nous avons largement dépendu des étudiants de l'université de Birmingham. Ça se passait très bien, mais le problème était que les étudiants étaient dans la majorité des jeunes de classes moyennes supérieures, de sexe féminin. Ces jeunes sont, pour la majorité, très motivés et intéressés, mais nous cherchions à mieux refléter la diversité culturelle de Birmingham. Depuis l'année où nous avons obtenu des financements pour employer un coordinateur de volontaires, une de ses tâches principales a été d'augmenter la représentation de minorités ethniques au sein du groupe des bénévoles. Nous conduisons trois séances de formation par an, et lors de la dernière séance, 40 % des bénévoles faisaient partie des « BME » (black and minority ethnic group), des communautés noires et de groupes ethniques minoritaires, tels que défini dans le cadre du recensement.

C'est en créant des liens avec des groupes communautaires ou religieux que nous réussissons à nous rapprocher d'adultes de 18 à 25 ans. Nous cherchons également à mieux nous faire connaître sur Internet, à présenter notre action. Nous sommes également en contact avec le bureau pour le bénévolat de la ville de Birmingham. Nous avons eu récemment une augmentation des candidatures de « befrienders », ce qui fait que nous devons en refuser car nous ne pouvons pas travailler avec plus de quarante-cinq accompagnateurs si l'on veut les soutenir convenablement. La coordinatrice des volontaires rencontre chacun des accompagnateurs de manière individuelle juste après qu'ils ont commencé et tous les six mois ensuite pour savoir comment ils se sentent. Ils peuvent également venir la voir dès qu'ils en ressentent le besoin. À partir du moment où de jeunes adultes viennent en aide à des personnes si vulnérables, il est certain que les accompagnateurs ont besoin de partager leur vécu avec une tierce personne. Tous doivent participer à un entretien de candidature, ils doivent ensuite nous donner le nom de deux personnes pouvant soutenir leur candidature, ils doivent participer aux

formations et Save the Children doit contrôler leur casier judiciaire, comme c'est le cas pour toute personne souhaitant travailler avec des enfants et personnes vulnérables. Cela prend un temps considérable ce qui fait que tant que le processus n'a pas été achevé, les « befrienders » ne peuvent pas intervenir en individuel avec les jeunes.

Nous avons des rencontres spécialement prévues pour les « befrienders » tous les deux mois pour qu'ils puissent échanger entre eux et discuter de leurs expériences, questions, et problèmes. Nous leur proposons des formations sur des sujets précis : par exemple sur des pays particuliers. Nous avons eu récemment une réunion conduite par des personnes originaires de Somalie, et une sur l'Afghanistan pour qu'ils puissent en savoir plus sur les conditions des pays d'origine des jeunes réfugiés. Ces réunions leur donnent également l'occasion d'échanger, de partager sur les problèmes et difficultés qu'ils peuvent avoir durant les activités.

Les actions collectives

Nous ne prévoyons pas d'accompagnement éducatif individuel (« befriender »/jeune réfugié) sauf en cas de besoin particulier. Ce que nous faisons en majorité, ce sont des sessions de groupes, où tous les jeunes et les bénévoles se retrouvent pour discuter dans un environnement accueillant. Si un des services sociaux nous fait part de problèmes particuliers, de la grande vulnérabilité d'un jeune réfugié très isolé, nécessitant une intervention en individuel, nous allons trouver quelqu'un qui pourra intervenir en individuel. Par exemple, nous avons récemment eu le cas d'un jeune qui était tellement traumatisé qu'il ne pouvait pas s'exprimer, nous lui avons donc proposé un accompagnement individuel en plus des sessions de groupe. Quand les services sociaux nous adressent des jeunes, ils peuvent indiquer dans le dossier que le jeune est particulièrement vulnérable et qu'ils recommandent un accompagnement individuel. Nous avons également le cas d'une jeune mère qui vient d'avoir un enfant. Nous avons ainsi demandé à une accompagnatrice de la voir en individuel. Il arrive également qu'on demande aux « befrienders » d'aider un jeune réfugié en individuel quand une personne a besoin d'aide pour prendre un rendez-vous chez le médecin, pour aller chez l'opticien ou ouvrir un compte en banque.

Nous avons cependant des instructions générales assez strictes en ce qui concerne les contacts entre « befrienders » et jeunes en dehors des activités : durant leur participation au projet, ils n'ont pas le droit d'échanger les numéros de téléphone et ils n'ont pas le droit de se rencontrer si Save the Children n'a pas été consulté auparavant.

Activités sociales en groupe le samedi deux fois par mois

Le samedi toutes les deux semaines, les jeunes et leurs « befrienders » se rendent dans des lieux intéressants au niveau éducatif, administratif, culturel ou des loisirs (mairie, musées locaux, piscine, promenade à la campagne, etc.).

Chaque samedi, ce sont environ trente personnes, accompagnateurs inclus, qui se retrouvent pour une sortie commune. Avant chaque visite, un jeune réfugié rencontre, au préalable, un accompagnateur ou un membre de l'équipe pour organiser la sortie. C'est alors au jeune, aidé d'un accompagnateur, de prendre en charge l'organisation pour cette semaine-là : il doit téléphoner pour connaître les heures d'ouverture, trouver le prix des tickets, les réserver si nécessaire, savoir comment s'y rendre, etc.

Cela permet au jeune réfugié d'acquérir de nouvelles compétences en matière de prise d'initiatives, ce qui est utile pour le futur. À l'issue de l'organisation de la sortie, le jeune réfugié obtient un certificat d'organisation. À chaque fois, une nouvelle personne est en charge de l'organisation.

Rencontres en centre social le jeudi soir

Le jeudi soir, entre 18h15 et 20h15, tous les jeunes peuvent se retrouver pour discuter, jouer, rire, écouter de la musique etc. En général, environ cinquante personnes – trente-cinq réfugiés

et quinze accompagnateurs – participent aux activités du jeudi soir. C'est un moment de convivialité privilégié où les jeunes réfugiés ont l'opportunité de communiquer avec les accompagnateurs et entre eux. Ils s'y sentent en sécurité et sont heureux de pouvoir partager de bons moments, loin de leurs soucis du quotidien, tout en créant des relations sur le long terme avec les accompagnateurs.

Un travailleur social est financé par le Système national de santé (équivalent de la Sécurité sociale). Ils nous ont incités à orienter nos objectifs autour de la question du « vivre sainement » et de l'alimentation saine. Donc, chaque jeudi, des jeunes réfugiés vont faire les courses au marché local, accompagnés par des « befrienders ». Ils y achètent des produits frais sur la base d'un budget préalablement défini. Nous avons, la plupart du temps, cinquante personnes le soir, et ils cuisinent pour tout le monde. Ils se retrouvent avec les « befrienders » avant la session pour aller au marché, ils décident ce qu'ils vont cuisiner et Save the Children finance.

Une fois par mois, nous proposons le jeudi soir une séance de formation, un séminaire ou une discussion sur un sujet, au lieu d'avoir une séance libre. Il peut y avoir des formations sur l'éducation supérieure, sur la santé, le bien-être, la sexualité, la drogue et l'alcool, leurs droits en tant que jeunes réfugiés, le monde du travail, etc. Ce sont souvent des experts travaillant pour la ville de Birmingham qui mènent ces séances. Pour ces séminaires, nous faisons appel à des traducteurs.

Service de conseil et de défense des droits des mineurs non accompagnés

Si les volontaires peuvent soutenir les jeunes et les aider dans l'orientation au sein de leur environnement, il n'est pas de leur ressort de donner des conseils précis relatifs aux situations migratoires complexes. Le problème est qu'une fois que les jeunes réfugiés se sentent en confiance, ils en viennent à s'enquérir sur leur statut, etc. auprès des accompagnateurs alors qu'ils ne sont pas en mesure de jouer ce rôle. Ceci peut représenter un poids considérable pour les « befrienders ». Nous avons, en ce sens, décidé d'employer un juriste spécialiste en immigration, ce qui représente un nouveau tournant pour le projet.

Opportunités de bénévolat pour les jeunes réfugiés

Une autre branche nouvelle du projet consiste à encourager les jeunes réfugiés à s'investir dans la communauté sur Birmingham. Il s'agit de trouver pour eux des opportunités de mener des actions de volontariat dans d'autres cadres, au sein d'autres groupes communautaires. La coordinatrice des bénévoles a donc créé des liens avec d'autres organisations : organisations de préservation de l'environnement, associations sportives, magasins caritatifs, etc. Le but est également de contribuer au développement d'une image positive des jeunes réfugiés : il s'agit de montrer aux personnes de la communauté locale qu'ils ont réellement envie de s'investir dans la vie de la communauté. Ainsi, depuis avril 2006, vingt-neuf jeunes ont participé à des activités de bénévolat au sein de la communauté locale. La coordinatrice des bénévoles fait en sorte que les organisations soient bien au courant de la situation des mineurs isolés. Elle aide également les jeunes réfugiés pour l'entretien qu'ils ont à passer pour ces activités de volontariat. Ceci permet vraiment de faire le lien sans lequel les jeunes réfugiés n'oseraient pas nécessairement s'engager.

Leviers et freins

Quelles sont les réussites ?

Une porte ouverte sur le monde

Si jamais on offre aux jeunes des opportunités d'engagement véritables, alors le projet est déjà gagné. BUMP permet véritablement à ces jeunes d'entrer en contact avec un grand nombre d'or-

ganisations et de personnes, auxquelles ils n'auraient pas eu accès autrement. Nous concevons véritablement ce projet comme une porte ouverte sur le monde.

Des amitiés sur le long terme

Après avoir participé au projet, « befrienders » et jeunes sont libres de rester en contact, ce que beaucoup font. Par exemple, il y a quelques semaines, deux jeunes et trois accompagnateurs se sont rencontrés sur Londres, alors qu'ils ne sont plus membres de BUMP. Ils sont restés en contact, c'est un signe de véritable interaction.

L'investissement des jeunes réfugiés au sein d'autres associations

C'est très positif de voir que les jeunes cherchent à aller voir ailleurs de leur propre chef. Une fois qu'ils se sont fait un cercle d'amis et qu'ils se sentent entourés, ils ne vont plus avoir autant besoin de participer aux activités de BUMP. En plus, depuis la mise en place du programme d'incitation au volontariat dans le cadre de BUMP, de nombreux jeunes se sont investis dans d'autres associations, prouvant leur véritable intégration dans la société britannique. Ainsi, deux jeunes réfugiés de BUMP ont été invités à Downing Street (résidence et bureaux du Premier ministre anglais) pour être récompensés pour leur investissement bénévole de plus de 500 heures.

Cet investissement bénévole, tout comme le groupe de musique qui s'est formé et les activités théâtrales ont permis de mettre un coup de projecteur sur la motivation, l'engagement et le talent de ces jeunes. C'est une manière très positive de montrer au reste de la population qu'il faut croire dans leur potentiel, pouvant contribuer comme tout autre jeune à la société de demain.

Quels sont les facteurs de réussite ?

Un projet pionnier

Jusqu'à très récemment, nous avons été l'une des seules associations de la société civile à intervenir auprès de ce public de jeunes réfugiés. Cela a été un succès dans le sens où le projet a attiré beaucoup d'attention, beaucoup de travailleurs sociaux nous ont adressé des jeunes, etc. Ce projet s'imposait de lui-même puisqu'il n'y avait rien d'autre permettant aux jeunes de se retrouver dans un lieu sûr et protégé simplement pour être ce qu'ils sont, c'est-à-dire des jeunes personnes qui ont besoin de discuter et de se sentir bien pour s'épanouir.

Un projet attrayant pour les bénévoles

Une autre raison du succès, c'est que les bénévoles s'amusent eux-mêmes énormément dans le cadre du projet. Nous ne mettons pas de pression sur les volontaires, si jamais ils ne souhaitent participer qu'à des activités de groupe et s'amuser, ce n'est pas un problème pour nous, on ne leur en demande pas plus. Nous savons qu'ils vont créer des liens de toute façon. C'est donc une manière assez « sûre » de faire du bénévolat, les « befrienders » peuvent réellement choisir le degré d'engagement qu'ils souhaitent. Ceux qui souhaitent s'engager plus par le biais de rencontres individuelles sont bien souvent d'une aide considérable pour les jeunes réfugiés.

Une diversité encadrée

La diversité des origines des jeunes réfugiés pourrait être source d'hostilité (par exemple : Kurdes, Irakiens). Mais dans l'ensemble, nous réussissons à éviter les situations de conflits et d'hostilité entre les réfugiés de différentes origines. Des adultes sont toujours présents ce qui permet de circonscrire les possibles tensions qui pourraient émerger.

Des financements nombreux et variés

Les financements sont également un facteur important de réussite du projet. Nous avons eu la chance d'attirer des financements divers parce que nous avons prouvé qu'il n'y avait pas d'autres organisations qui faisaient ce que nous faisons. Au départ, quand on n'était pas aussi connu, ça a été un peu difficile. Mais, dès lors que nous avons été reconnus, les financements sont arrivés ! Nous avons alors obtenu des financements de la sécurité sociale britannique parce qu'ils avaient pu voir que ces jeunes n'avaient pas accès à des consultations concernant leur santé mentale et psychologique. Ils voulaient voir le nombre de jeunes qui pourraient en avoir besoin. Ils savaient qu'en passant par le projet BUMP, ils parviendraient à se rapprocher d'eux et mieux définir leurs besoins.

La réputation de Save the Children

La réputation de Save the Children, organisation reconnue de longue date, fait que les financeurs savent qu'ils peuvent nous faire confiance et financer les projets. Toutes nos instructions et bonnes pratiques sont connues et partagées. Mais ça peut avoir aussi des inconvénients dans le sens où certains financeurs ne souhaitent pas soutenir de larges organisations reconnues. Quand on avait du mal à assurer des financements, c'était, entre autres, parce que nous étions de Save the Children. Mais à partir du moment où notre projet a été mieux connu et qu'ils ont su ce que nous faisons, les financements ont afflué.

Quelles ont été les difficultés ?

Une tendance à en faire trop

Le fait que ce projet soit un projet pionnier est aussi l'aspect le plus négatif du projet : nous avons eu tendance à vouloir trop en faire pour trop de personnes. Et jusqu'à récemment, nous n'étions pas en mesure de faire les choses aussi bien que nous l'aurions voulu. Il y a peu de temps encore, j'étais le seul poste à plein temps, nous ne faisons pas autant de choses, nous n'avions pas l'orientation santé ou l'incitation au bénévolat. Les personnes extérieures nous considéraient comment étant à même de répondre à tous les besoins des jeunes réfugiés. Maintenant, d'autres associations se sont engagées dans ce domaine, il y a plus de services proposés par des organisations non gouvernementales, si bien que nous avons arrêté d'en faire trop.

Les obstacles au bénévolat

Les procédures pour faire du bénévolat auprès de publics vulnérables sont longues au Royaume-Uni. Il faut passer par de nombreux contrôles auparavant. Le fait que ce soit pénible de faire les démarches de bénévolat peut dissuader certaines personnes. En outre, maintenant que le gouvernement a réformé les frais de scolarité pour les étudiants, il est possible qu'il soit plus difficile de recruter des étudiants bénévoles puisque ceux-ci doivent travailler durant leur temps libre pour gagner de l'argent.

L'absence des étudiants durant l'été

L'autre problème avec les étudiants, c'est qu'ils disparaissent durant l'été, or, dans notre cas, le projet ne s'arrête pas avec les vacances. Nous essayons donc de faire appel à des étudiants qui sont originaires de Birmingham, dont on sait qu'ils ne partiront pas pendant trois mois au moment des vacances d'été. Nous faisons également appel à de jeunes adultes travaillant et vivant à Birmingham.

Évolutions et perspectives

Quelle sera la démarche adoptée dans le futur ?

Le projet a déjà grandement évolué au fur et à mesure. Nous ne souhaitons pas obtenir de financements supplémentaires ! Ce ne serait pas justifié au vu du nombre de personnes concernées.

La seule chose qui pourrait être envisagée, ce serait d'essayer cette initiative dans d'autres villes du pays. Pour le moment, Save the Children envisage de développer BUMP sur Leeds, et peut être sur Coventry, mais ce n'est pas encore sûr. Ce serait la direction dans laquelle nous souhaiterions aller. Sur Leeds, le projet est en train de se concrétiser : Save the Children est d'ores et déjà en contact avec les services sociaux.

Témoignage de Jeet, 23 ans

Je suis bénévole dans le cadre du projet BUMP. Grâce à BUMP, j'ai réussi à rencontrer des personnes si uniques et passionnées que jamais je ne pourrais considérer le volontariat pour BUMP comme du « travail » !

J'ai tellement appris avec BUMP sur une si courte durée ! La chose qui apparaît le plus clairement, c'est à quel point il est important d'avoir quelqu'un à qui parler. Imaginez-vous arriver dans un pays étranger parce que vous fuyez la persécution. Imaginez que vous ne parlez pas la même langue que toutes les autres personnes autour de vous. Imaginez que vous êtes, d'une certaine manière, exclu de la société, ignoré ou regardé de haut dans ce nouveau pays qui était censé être une terre d'asile. Maintenant imaginez-vous comment cela peut être important d'obtenir un sourire, un bonjour ou un geste gentil de la part de quelqu'un. C'est tellement facile de rendre la vie de quelqu'un un peu plus joyeuse.

Depuis que je suis bénévole pour BUMP, je peux sincèrement dire que ma manière de considérer la vie a vraiment changé pour le mieux. Je vais continuer à travailler avec BUMP aussi longtemps que je reste au Royaume-Uni, c'est-à-dire jusqu'à la fin de l'année. Je viens en effet d'avoir ma maîtrise de droit et je veux continuer dans le domaine des droits humains. Pour me préparer à ce métier, je vais enseigner l'anglais dans des pays en développement. Le programme commence cet été, je suis très impatient.

Est-ce que je recommanderais le volontariat à mes amis ? Sans aucun doute, je n'ai pas arrêté de parler de BUMP depuis que j'ai eu ma première formation, et ma famille et mes amis ont sans doute l'impression qu'ils sont également bénévoles avec moi, tellement je leur en parle !

Ça a été une expérience formidable. Le volontariat te permet de sortir, de faire la différence et surtout de te faire plein de nouveaux amis !

Un autre projet d'accompagnement de mineurs isolés (14-18 ans) : le soutien par des pairs anciennement arrivés à Cardiff, pays de Galles

Informations transmises par Tony Harte, responsable des projets pour les réfugiés à SOVA

Quand l'empathie des pairs devient un outil efficace contre l'isolement social. Des jeunes de 14 à 18 ans qui ont eux-mêmes récemment fait l'expérience de commencer une nouvelle vie au pays de Galles accompagnent des jeunes mineurs isolés qui viennent d'arriver. Dans un lieu accueillant parce que informel où ils se retrouvent autour d'activités de socialisation sur des modalités très simples (échanger autour d'un café, jouer à des jeux de société...), ce qui se joue là c'est bien la prise en charge d'un groupe d'individus souvent discriminés, auquel on ne peut accéder qu'avec difficulté.

Cardiff, capitale du pays de Galles accueille un peu plus de 1 000 adultes demandeurs d'asile pour 315 000 habitants. Un rapport de Save the Children publié en 2005 estime que 70 mineurs isolés sont soutenus par les services sociaux au pays de Galles, dont la majorité sur Cardiff.

L'association SOVA (Supporting Others through Volunteer Action « Soutenir les autres par le volontariat ») existe depuis trente ans. Elle a pour but de venir en aide aux communautés en soutenant les personnes les plus fragiles. 44 % des activités de l'association sont consacrées à des adolescents et jeunes adultes. Ces jeunes sont envoyés à SOVA pour différentes raisons : parce qu'ils sont exclus de l'école, pour des actes de délinquance, ou parce qu'ils sont en train de quitter l'Aide sociale à l'enfance, sont réfugiés ou demandeurs d'asile, sont sans emploi, ou simplement n'ont pas accès à des activités générales. Depuis quelques années, l'association SOVA s'est de plus en plus investie auprès de réfugiés et de jeunes demandeurs d'asile.

En 2003, les services d'aide à l'enfance de Cardiff constatent que quarante mineurs réfugiés isolés placés auprès de l'Aide sociale à l'enfance auraient besoin d'un accompagnement pour s'intégrer au sein de la communauté locale. Ces jeunes sont d'autant plus vulnérables qu'ils arrivent dans un pays inconnu, sans liens familiaux ou sociaux. Suite à ce constat, l'association SOVA, en partenariat avec les services sociaux de Cardiff et les Conseil pour les réfugiés gallois, crée en 2004 un centre de rencontres pour jeunes mineurs isolés, appelé YANA (You Are Not Alone « Tu n'es pas seul »). Ce projet s'adresse à des mineurs isolés soutenus financièrement par l'Aide sociale à l'enfance de Cardiff, mais vivant de manière indépendante. Il vise à les aider à perdre leur sentiment d'isolement, à les encourager à s'intégrer et à participer à des activités au sein de la communauté avec d'autres jeunes du même âge. Quarante mineurs isolés de 14 à 18 ans sont actuellement soutenus dans le cadre de ce projet, tous ayant été adressés à SOVA par les services d'aide à l'enfance.

L'idée du projet est de créer un lieu du type café, le centre YANA, offrant un environnement protecteur et accueillant, où les jeunes réfugiés puissent venir sans être victimes de racisme et sans peur d'être ridiculisés du fait de leur maîtrise partielle de l'anglais. La spécificité de ce centre, c'est que les jeunes réfugiés y vont pour retrouver d'autres jeunes du même âge, spécialement recrutés par l'association SOVA. Ces *pairs*, scolarisés en classes de première et terminale, sont spécialement recrutés sur avis et recommandation des enseignants et éducateurs des établissements scolaires et travailleurs sociaux intervenant auprès de minorités ethniques et de demandeurs d'asile.

La spécificité du projet est que tous les pairs recrutés ont eux-mêmes été des enfants nouvellement arrivés ayant fait l'expérience de commencer une nouvelle vie au Royaume-Uni. L'année dernière, trois pairs étaient eux-mêmes des mineurs non accompagnés arrivés quelques années auparavant sur Cardiff. Ayant tous dû pareillement s'adapter à la société d'accueil, ils ont beaucoup d'empathie pour les mineurs isolés. De plus, les pairs, du fait de leurs origines diverses, ont des connaissances linguistiques très diversifiées, ce qui aide à la communication. Chaque année, dix jeunes pairs sont recrutés et formés pour accompagner les mineurs isolés. Durant la formation, ils sont, entre autres, sensibilisés aux questions relatives aux jeunes réfugiés, au droit d'asile, etc. Ils participent ensuite aux activités de groupe au sein d'un centre de rencontre pour les jeunes, en présence d'adultes bénévoles et de travailleurs sociaux. Du fait de leur âge, les pairs interviennent plutôt en tant « qu'amis » ou « copains ». En effet, parce qu'ils ont moins de 18 ans, on ne peut pas exiger des pairs qu'ils accompagnent individuellement des mineurs isolés. Si jamais des mineurs isolés ont besoin d'un accompagnement individuel personnalisé, nous les adressons à des accompagnateurs adultes (*mentors*) formés à ces fins. À l'issue de leur participation, les pairs obtiennent un certificat prouvant leur engagement auprès des mineurs isolés. Les mineurs isolés et leurs pairs se rencontrent dans un centre social, situé au Conseil gallois pour les réfugiés à Cardiff. Le centre est ouvert le samedi toute la journée de 10 heures du matin à 10 heures du soir et le mercredi de 15 heures à 20 heures. Les mineurs isolés et les jeunes pairs s'y retrouvent pour discuter, faire des jeux de société, faire de la musique, faire du théâtre, aller sur Internet ou jouer à l'ordinateur. C'est grâce aux donations de nombreuses organisations que la salle a pu être équipée avec une table de billard, de nombreux ordinateurs, et qu'a pu être installée une cuisine pour qu'ils puissent préparer à manger ensemble. À chaque fois, un goûter est offert aux jeunes, lors duquel ils peuvent s'asseoir et discuter ensemble. Le centre a vraiment permis de faciliter la communication et les contacts avec les mineurs isolés, groupe souvent discriminé, auquel on ne peut accéder qu'avec difficulté. En outre, des activités sont prévues à l'extérieur : visites touristiques, cinéma, activités musicales... Plus de trente jeunes participent régulièrement aux activités du centre. Les vacances sont le moment où les jeunes se sentent le plus seul. Ainsi, nous prévoyons de nombreuses activités et sorties durant ces périodes. Les activités sont régulièrement revues en fonction des besoins éducatifs et des envies des jeunes exprimées par l'intermédiaire de questionnaires. Les pairs nous aident également à adapter le projet.

L'engagement des pairs et des organisations partenaires ont été d'une importance considérable dans le succès du projet. Les membres du comité de pilotage du projet et les organisations qui y ont contribué par le biais de notre réseau, telles que le Conseil gallois pour les réfugiés, EMAS, Save the Children et beaucoup d'autres, ont été très impliqués dans le projet. Les jeunes et les organisations ont largement contribué à insuffler une grande énergie et de l'enthousiasme au projet et à en assurer le succès. En outre, les jeunes réfugiés ont montré un haut niveau de motivation. Ils apprécient énormément tout ce qui est entrepris en leur faveur et ont tous répondu au projet avec enthousiasme.

Le recrutement de pairs/amis, eux-mêmes anciennement arrivés dans le pays, a été particulièrement positif. Alors qu'ils ne sont pas de même nationalité, ces autres jeunes anciennement arrivés pouvant avoir des difficultés à parler ou écrire en anglais éprouvent de l'empathie pour les nouveaux. Ils partagent tous le même problème d'avoir dû s'intégrer dans la société d'accueil, d'être confrontés à différentes formes de racisme, aux problèmes d'accès au système d'éducation et aux formations, etc. L'intégration des mineurs isolés a été grandement facilitée par les amitiés liées aussi bien au sein du centre

qu'en dehors. Le développement personnel de ces jeunes a été tel qu'ils se sentent maintenant capables de participer à des activités en dehors du projet, d'accéder de manière autonome à des services d'éducation, de formation, de santé, à des activités au sein de centres de loisirs ou centres religieux.

Au départ, nous n'avions pas fait de demandes de financements. Ceci a été très problématique et ce n'est qu'après de nombreuses demandes que nous avons pu constituer un budget suffisant pour développer autant d'activités que nous le faisons actuellement.

La première chose dont les mineurs isolés ont besoin est de maîtriser la langue anglaise. À Cardiff, c'est un problème puisque la demande excède l'offre de cours de langue et que cette dernière ne dure souvent que huit heures par semaine. Nous envisageons donc d'offrir des cours d'anglais langue étrangère dans le cadre des activités du centre. L'accès à des logiciels d'anglais langue étrangère au centre viendrait compléter cette formation de langue, permettant aux jeunes de travailler de manière indépendante. Nous pensons qu'il serait particulièrement positif pour leur développement personnel d'avoir un ordinateur (d'occasion) personnel chez eux, aussi bien pour la maîtrise de la langue que pour leurs compétences informatiques. Nous souhaiterions également prévoir un minimum de quatre visites/voyages par an, offrir des sessions de conseil pour les jeunes (en matière d'immigration et d'asile particulièrement, dans le cas où ils essuient un refus et encourent des risques d'expulsion). Nous pensons également développer des activités de thérapie par les arts (théâtre, vidéo, nouvelles technologies). Nous cherchons à mettre en place un groupe d'encadrement du projet afin que celui-ci réponde au mieux aux besoins actuels et naissants des jeunes. Enfin, nous avons prévu d'élaborer un plan individuel de progression des jeunes réfugiés, afin d'identifier les étapes de leur développement et de leurs progrès.

Deux responsables de SOVA sont employés à plein temps pour encadrer ce projet, financé par le ministère de l'Intérieur du Royaume-Uni et par le Fonds « Challenge ».

Les nouvelles technologies au service de l'apprentissage

*« De Mons au monde »
(CLIN de Mons-en-Baroeul)*

Travailler sur le regard ; prendre la parole, communiquer à l'écrit, maîtriser les techniques informatiques : un projet mené par un enseignant passionné par l'image autour du multimédia pour des enfants scolarisés en classe d'initiation (niveau primaire). Les nouvelles technologies n'y sont pas envisagées comme un supplément d'âme, mais bien comme l'outil privilégié d'une démarche qui vise à valoriser les progrès des enfants et, à terme, à aider l'enfant à trouver sa place dans sa classe, sa ville, son nouveau pays, le monde.

Le territoire

En 1999, 172 700 personnes immigrées ont été recensées dans le Nord-Pas-de-Calais, soit 4,3 % de la population régionale. La région, et plus massivement le département du Nord, continue à être terre d'accueil. Ainsi, environ 5 000 personnes en provenance de pays tiers ont été accueillies en 2002. Seulement 0,1 % des élèves du premier degré de l'académie de Lille sont nouveaux arrivants. Mais les chiffres sont en augmentation depuis quelques années. En septembre 2003, une CLIN a été ouverte à Mons-en-Baroeul en réponse à une augmentation des effectifs d'enfants nouvellement arrivés sur la ville de Mons et sur le quartier de Fives-Lille.

Le projet

La mission générale d'une CLIN est d'offrir aux élèves nouvellement arrivés une entrée intensive dans le français oral et écrit et de leur permettre de rejoindre le plus rapidement possible une classe ordinaire à temps plein. Le mode de fonctionnement dépend en grande partie de l'orientation choisie par les enseignants de CLIN et de classes ordinaires. Ainsi, l'organisation du dispositif CLIN de Mons-en-Baroeul est chaque année définie en fonction de l'effectif et de sa répartition, selon l'âge, l'arrivée en France et le nombre d'écoles concernées. Cette année 2006-2007, la CLIN accueille vingt-trois élèves scolarisés dans sept écoles différentes de Mons et Fives, répartis en trois groupes différents : les enfants de CP, ceux de CE1 et ceux de cycle 3. Chacun des groupes est accueilli en CLIN une journée complète par semaine. Le reste de la semaine, les élèves sont scolarisés dans leur classe de référence au sein des sept différentes écoles, ce qui suppose une démarche collaborative avec les enseignants des classes de référence. Ce regroupement en CLIN offre aux élèves un enseignement intensif de six heures par semaine de français langue seconde, en plus d'un accompagnement en classe pour certains d'entre eux.

Dans le cas d'une scolarisation en « CLIN fermée », tous les élèves nouvellement arrivés d'un secteur sont dans une seule et même classe à temps complet. Il peut être plus difficile d'intégrer un enfant en classe ordinaire après ce type de scolarisation. C'est pour éviter

cette confusion qu'on préfère présenter une CLIN ouverte comme un dispositif plutôt qu'une classe.

Onze élèves parmi les vingt-trois sont arrivés en France pendant l'été 2006, les douze autres élèves ayant déjà bénéficié d'un enseignement CLIN l'année précédente.

Entretien avec Olivier Pagani, enseignant de la CLIN de Mons-en-Baroeul pour la quatrième année

Vous avez créé le site Internet de la CLIN intitulé « De Mons au Monde ». Quelles ont été les différentes étapes jusqu'à la création de ce site ?

J'ai créé le site Internet en décembre 2005. Auparavant, durant mes deux premières années d'enseignement, j'avais déjà beaucoup eu recours aux supports audiovisuels dans mon travail avec les élèves. Quand j'ai commencé en CLIN, je savais que j'utiliserais le film et l'image d'une manière ou d'une autre dans le cadre de mon enseignement. J'ai fait des études de lettres et cinéma, je suis donc très sensibilisé à l'éducation à l'image et par l'image. Par sa nature, l'image est une entrée importante pour les activités liées au langage. C'est une sorte d'espéranto visuel qui invite à la parole. Mais il est important de présenter l'image comme un langage spécifique dont il faut maîtriser les codes. Elle devrait être un vrai objet d'apprentissage à l'école primaire. Cela dépasse le cadre des CLIN, pas mal de petits Français restent analphabètes, dans leur pratique télévisuelle notamment.

De la sortie scolaire sous forme documentaire au photoreportage mené par les enfants

Au départ, je venais plutôt avec une attente documentaire, objet audiovisuel qui m'intéresse beaucoup : j'allais filmer les enfants au cours de sorties scolaires, à la boulangerie, à la caserne des pompiers, etc., dans la démarche de faire vivre aux enfants des situations de langage réel. Le but était vraiment de mettre les élèves en première ligne. C'est moi qui filmais les scènes avec un caméscope et qui ensuite faisais les montages. Chacun de ces petits films était réexploité en classe avec un travail sur le vocabulaire et les situations de communication vécues. Nous faisons beaucoup de petits sketches de théâtre suite à ces sorties. À partir du film, nous recréons la scène ou bien nous la réinventons en classe en prenant appui sur le réel. Mais c'est quelque chose qui demandait un gros travail en amont, auquel je ne pouvais pas associer les enfants : tournage, montage, etc. C'est comme ça que j'ai démarré, puis je me suis orienté vers des activités permettant d'associer les enfants à la technique. Le photoreportage est une possibilité. Par exemple, depuis le début de l'année scolaire, nous suivons le chantier du collège qui se construit à côté de l'école. Sept visites ont été programmées, deux ont déjà eu lieu. Les enfants se rendent sur le chantier, ils peuvent photographier, puis une fois rentrés, organiser les photos et écrire les légendes. Les enfants sont véritablement dans la peau des reporters. Cela suppose de leur part une maîtrise progressive de pas mal de techniques, communicatives et technologiques !

■ Le projet du site Internet de la CLIN

Un outil de valorisation du travail des enfants

Les premières années, j'ai mis tous les petits films et les travaux en classe, dessins, peintures sur support vidéo, ainsi que sur recueil papier, et je les ai diffusés dans toutes les écoles de référence. Le souci, c'était vraiment d'avoir un retour, de valoriser le travail des élèves dans leurs écoles de référence.

Ainsi, lorsque j'ai créé le site Internet en décembre 2005, l'idée était réellement d'avoir un support permanent, une sorte d'intranet de quartier s'adressant aux écoles et enseignants de référence, pouvant être consulté à tout moment. Je voulais qu'il y ait un retour du travail fait

en CLIN dans toutes les autres écoles concernées. Parce qu'en CLIN, les conditions sont complètement différentes : on est centré sur le français, en petits groupes rassurants, l'enseignement est vraiment sur mesure, adapté au niveau de l'enfant, alors qu'en classe de référence, l'enseignant a souvent des exigences que les enfants ne peuvent pas tenir. Ainsi, quand, dans ma classe, l'enfant ose s'exprimer en français, participe et prend des initiatives, il est dommage que j'en sois le seul témoin, qu'il n'y ait pas de retour dans la classe de scolarisation où ils sont vingt-cinq et n'entendent jamais parler l'élève nouvellement arrivé. L'idée est de valoriser l'enfant nouvellement arrivé, d'attirer la curiosité sur lui et de le placer dans une situation où il n'est pas à courir derrière les autres élèves. Dans les faits, les élèves sont souvent très satisfaits de pouvoir montrer à leurs camarades et aux enseignants leurs productions orales et écrites. Ils gagnent beaucoup en confiance grâce à cela.

Un journal de bord pour laisser une trace des premiers mois en France

Le site Internet est non seulement un outil de valorisation vis-à-vis de leur classe ordinaire, c'est également un vrai journal collectif de parcours de migration en France. Il permet de donner une identité supplémentaire aux élèves en tant que groupe classe sur laquelle il est bon de s'appuyer. Le site Internet authentifie l'existence de la classe. Pour un enfant qui vient d'arriver en France, les premiers mois sont toujours décisifs, il est important qu'il reste des traces de son adaptation à travers ce site. En outre, ils viennent de pays où la culture de l'image n'est pas du tout aussi évidente qu'ici. Donc le fait de pouvoir jouer en CLIN avec la photographie, la voix et l'image en mouvement, et que ça laisse des traces, c'est important. Je ferai en sorte que ce site survive quel que soit l'avenir de la classe pour que ce soit un véritable souvenir de leurs premiers mois décisifs en France, une mémoire en partage qui dépasse le seul enjeu scolaire.

Le détail du site Internet

Ce n'est que depuis cette année que le site Internet est devenu quelque chose de systématique. J'essaie vraiment de faire coller le site à la réalité de la classe par souci de cohérence. Il y a tout d'abord la partie journal de bord. Chaque groupe (CP, CE1 et cycle 3) a sa propre page de journal de bord. Cette page est consacrée aux prises de parole du matin. Certaines de ces prises de paroles sont filmées avec un petit appareil de manière un peu aléatoire pour qu'il y ait des traces de ce qui a été dit et qu'on puisse se rendre compte des progrès de l'ensemble des enfants et les réécouter.

Tout cela se passe évidemment avec l'accord des enfants. Cet accord met parfois beaucoup de temps à arriver, mais comme l'activité est régulière et qu'ils voient le plaisir qu'ont les habitués à raconter quelque chose aux autres, ils finissent toujours par se jeter à l'eau.

Plusieurs pages Internet sont également consacrées à la production de textes, souvent en lien avec les témoignages du matin. Les plus jeunes commencent par dessiner, puis me racontent leur histoire en dictée à l'adulte, qu'ils tapent ensuite lors de la session informatique. Plusieurs pages sont consacrées aux chansons et poèmes étudiés en classe, telle que la comptine « Frère Jacques » en différentes langues, ainsi qu'aux travaux des années précédentes. Tout cela est ce qu'on appelle « le patrimoine de classe », un patrimoine dont ils peuvent être fiers, une sorte de cahier collectif sans annotations rouges dans la marge. Le site Internet est véritablement devenu un outil de partage irremplaçable.

Les enfants acteurs et témoins de leur valorisation : participation au site Internet

L'équipement de bonne qualité de la salle informatique est d'une grande aide dans le maniement des ordinateurs par les enfants. Durant la séance informatique du matin (10h20-11h30), une demi-heure est consacrée à la mise en pages des textes élaborés par les enfants et à l'usage d'Internet. Les élèves utilisent Internet pour effectuer des recherches de textes et

d'images. Ils peuvent également visiter des sites présélectionnés de jeux et d'activités en ligne. Enfin et surtout, ils découvrent, au fur et à mesure des semaines, les travaux des uns et des autres et redécouvrent leurs textes.

Ce fonctionnement crée des attentes fortes de la part des enfants. Par exemple, le jour où la version libanaise de « Frère Jacques » a été enregistrée, j'ai dit aux deux élèves libanais de la CLIN que j'allais mettre en ligne cette version. Quelques jours après, alors que je n'avais pas encore eu le temps de le faire, ils sont venus me voir en me disant qu'ils ne l'avaient pas trouvée. Cette anecdote témoigne de la capacité d'adaptation des enfants et des attentes que crée l'utilisation de nouveaux médias !

C'est la raison pour laquelle il faut également travailler sur la connaissance du fonctionnement d'Internet et des démarches que cela implique, ce sont différents apprentissages à mettre en place petit à petit au sein de la classe. C'est un peu compliqué d'expliquer à des enfants comment fonctionne un réseau informatique. Pour eux, Internet, c'est un peu partout, dans l'école, au centre social, etc. Il est possible de leur faire saisir l'ensemble du processus, de la prise de parole du matin à la mise en ligne du texte qui en découle et de les mettre progressivement en charge de ces tâches... Depuis peu, ce sont les élèves qui scannent leurs images et enregistrent leur lecture. Puis, quand nous aurons Internet dans la classe, j'aimerais aller plus loin et associer les enfants à la mise en ligne sur le site.

Créer une interaction entre les personnes extérieures et les enfants

Le site est conçu de telle manière qu'il est possible d'envoyer un courriel aussi bien à l'instituteur qu'aux enfants. Naturellement, je filtre auparavant quand la classe reçoit un e-mail. Il faut d'ailleurs que les enfants aient conscience qu'il doivent être prudents vis-à-vis d'Internet. J'imprime les textes que je juge appropriés, et ils font l'objet d'une lecture commune en classe. Les rapports réguliers que nous avons sur le site sont plutôt avec des personnes que les enfants connaissent, professeurs ou autres, qui nous invitent dans leur classe pour des activités communes. Le site est un excellent moyen de collaboration pédagogique parce que, concrètement, les personnes décident d'y aller quand elles veulent et d'y voir ce qu'elles veulent !

Il nous arrive aussi de recevoir un e-mail de quelqu'un que nous ne connaissons pas. Par exemple, une grand-mère arménienne nous a écrit pour nous dire à quel point elle avait été émue par un conte arménien qu'elle avait écouté sur le site. Cela a naturellement fait l'objet d'une lecture collective la fois suivante.

L'usage d'Internet à l'école, une réaction en chaîne ?

Dans le primaire, les équipes éducatives « vivent » ensemble, cela facilite la mise en place de projets ! En ce domaine, je crois vraiment aux initiatives locales, au bricolage coopératif et à l'enthousiasme communicatif ! Moi-même j'ai commencé ce site après avoir découvert ce qui existait sur Internet, notamment cet autre site international de quartier (<http://lakanal.net>) qui est réalisé par un ami instituteur tout près de chez moi.

■ Leviers et freins

Quels sont les facteurs de réussite ?

Une démarche de confiance vis-à-vis des parents

Tout se passe avec l'accord des enfants et avec celui des parents. Le fait même de scolariser les enfants en CLIN tient d'une démarche volontaire de la part des parents. Il faut que tout le monde soit d'accord, l'école, l'instituteur de la classe de référence, le directeur de l'école, la famille.

Mon atout, c'est que j'ai la confiance des parents dans tout ce que je fais, en sachant que je leur fais part de manière transparente de mes actions. Je prends le temps de leur expliquer ma démarche d'éducation à et par l'image et de mise en ligne des productions d'élèves. Il est très rare que des parents s'y opposent. Si on prend le temps de discuter, les peurs s'atténuent. Il faut qu'un climat de confiance s'instaure, sinon rien n'est possible, surtout concernant quelque chose d'aussi mal connu et de potentiellement inquiétant qu'Internet. Tous les parents n'ont pas accès au site Internet. Il y a de grandes disparités en matière d'équipement dans les familles. La grande majorité vit dans des conditions difficiles, voire dans la précarité absolue. Ces familles n'ont donc ni ordinateur ni accès à Internet à la maison. Deux ou trois élèves vont occasionnellement sur Internet, soit au centre social, soit à la maison, et ils ont l'occasion de regarder le site. Mais la plupart du temps, ils en ont une expérience scolaire. Lors de la prochaine rencontre avec les parents, je vais m'arranger pour qu'ils puissent aller dans la salle informatique et visiter le site par eux-mêmes pendant un moment. Cela leur permettra de voir comment fonctionnent la classe, les productions des élèves et les progrès faits par leurs enfants. C'est important qu'ils puissent voir les résultats de notre travail en CLIN.

Une grande transparence dans la communication

Je fais également un gros travail de relations publiques sur le site : ce n'est pas quelque chose qui existe dans un coin. Tout peut être consulté par les écoles de la région, les inspections, les parents. C'est très transparent, je suis dans une démarche ouverte. La présence de ces enfants à l'école est aussi une question ouverte à l'institution et mon site est une proposition pédagogique à partir de laquelle il est possible de réfléchir ensemble.

Concernant l'Éducation nationale, le site est en lien depuis l'inspection, et il est important d'avoir l'accord et le soutien de son inspecteur, ce qui est le cas. Après, ce qui m'importe, c'est la reconnaissance témoignée par les pairs et le plaisir qu'y prennent les enfants. Quand je vois concrètement que ça a du sens pour les élèves, et que cet outil les fait progresser et les rend plus conscients d'eux-mêmes, de leurs progrès et de leur parcours de migration, c'est la meilleure des récompenses.

La motivation personnelle de l'enseignant

J'ai appris à faire tout cela par des relations professionnelles et surtout amicales, sur les forums en dehors du temps de travail. C'est justement parce que personne ne me demande de le faire que j'y travaille avec autant d'exigence. Quand on a une telle liberté pédagogique, on s'investit énormément. Le métier d'instit est déjà très prenant, mais vous imaginez comment Internet appliqué au métier d'instit peut achever d'occuper votre temps libre ! On est toujours un peu en train de travailler mais sans en avoir toujours le sentiment, et, ça, c'est un sentiment rare dans le monde du travail aujourd'hui !

Quelles sont les difficultés ?

Le paradoxe entre la volonté de travailler sur le long terme et un positionnement de court terme de l'Éducation nationale

La situation est variable selon les académies mais, ici, les dispositifs CLIN mis en place sont assez fragiles. Ce sont des postes qui ont le mérite d'exister, mais par exemple, la CLIN de Mons-en-Baroeul est une classe annuelle renouvelée chaque année à la rentrée sous condition d'effectifs. Actuellement, je ne peux pas être titulaire de mon poste. Or, quand on ne peut être sûr d'être reconduit, il est difficile de s'inscrire dans une perspective de long terme. Ceci peut dissuader certains enseignants en CLIN ou CLA de développer des projets Internet qui impliquent un investissement sur le long terme. En plus, l'inscription dans un réseau humain,

associatif et institutionnel au niveau local est déterminante pour ce type de travail. Il serait vraiment souhaitable qu'on puisse se titulariser sur un poste CLIN, pas sur une école mais sur un secteur géographique où les migrants arrivent régulièrement, tel que les quartiers populaires et les grandes villes.

Un risque d'éparpillement

La richesse du site, c'est qu'il peut potentiellement s'adresser à tout le monde. C'est aussi une limite. Un site réalisé par un institut peut avoir plusieurs usages : relation publique avec les parents, travail à la maison, boîtes à outils pour enseignants, site de classe... Le mien est centré sur la production des élèves, mais si j'en crois les messages qui me parviennent, il est assez omnidirectionnel, ces élèves suscitent une curiosité qui dépasse le cadre de l'école !

Internet doit rester une technique. Certes, on peut faire plus de choses qu'avec un support papier, mais ça peut être aussi moins bien.

Pour le moment, je prends le parti de limiter le site au patrimoine de classe, sans développer de discours pédagogique associé.

■ Évolutions et perspectives

Comment envisagez-vous le futur ?

L'entretien radio retranscrit sur Internet

L'entretien radio pourrait être intéressant : faire des sorties avec entretiens, prises de son et photos. Comme le média radio est moins riche que le média vidéo, l'élève en charge du micro sera plus concentré sur le son de la voix et le sens de l'échange s'il n'a que cela à prendre en compte. De la même façon, l'élève en charge de l'appareil photo sera plus attentif au cadrage. Un troisième pourra mener l'échange.

La correspondance scolaire par Internet

Je n'ai pas encore de correspondances régulières. Je pensais que ça viendrait plus facilement. J'ai été approché par plusieurs instituts en Guadeloupe, sur l'île d'Ouessant, mais j'aimerais organiser non pas une correspondance scolaire papier individuelle, mais une correspondance par Internet sur des projets collectifs ponctuels. Au niveau des CLIN/CLA, je n'ai pas trouvé de correspondances scolaires mises en place.

Le fait qu'il n'y ait pas beaucoup de sites CLIN/CLA, c'est peut-être lié à la difficulté de mettre en place des dispositifs de ce type. Les postes ne sont pas toujours répartis de façon pertinente sur le territoire, ils sont rattachés à une école et non à un secteur, les instituts n'ont pas forcément de salle de classe et ils ne sont jamais sûrs de retrouver leur poste d'une année sur l'autre... Il y a aussi le problème de l'utilisation d'Internet. Il y a une méfiance de la part de certains enseignants envers la technologie comme envers l'image. Je me souviens que lors de mes stages à l'IUFM, les instituts me regardaient de travers quand je demandais où était la télévision... Ils devaient se dire, celui-là, il va leur passer le dernier Disney et aller roupiller au fond de la classe !

Quelque chose à dire pour la fin ?

Durant mon unique année de formation à l'IUFM, je n'ai jamais entendu le mot « CLIN » et j'ai eu deux heures en tout sur la présentation de tout l'enseignement spécialisé à l'école primaire ! La question d'Internet n'a pas été beaucoup plus abordée, celle de l'éducation à l'image et par l'image encore moins. Quant aux noms de pédagogues mettant en valeur l'expression personnelle et la coopération à l'école primaire, comme Freinet ou Oury, ils n'ont jamais été mentionnés...

En résumé, les mots-clefs de ma pratique de classe aujourd'hui, je ne les ai pas entendus une seule fois à l'IUFM ! L'éducation à l'image et l'utilisation des technologies informatiques à l'école devraient être prises beaucoup plus au sérieux et s'inscrire dès la formation dans le quotidien du futur instit. Et je crois vraiment qu'il faut partir de ce qui existe, de ce que les instits font et les instits font beaucoup ! Il suffit de taper « école primaire » dans Google !

Plus profondément, c'est peut-être de la norme pédagogique dont il est question et de l'écart par rapport à cette norme : comment considère-t-on aujourd'hui l'enseignement spécialisé par rapport à l'enseignement général ? Je crois qu'une expérience d'enseignement avec des enfants nouvellement arrivés peut développer une sensibilité générale à la différence qui est profitable à « la norme ». D'ailleurs, je n'exclus pas de prendre un jour en charge un CP ou un CE1 avec vingt-cinq petits francophones !

Pour plus d'infos

<http://demonstrations.free.fr>

Un autre projet : *Un autre chemin d'écoliers*, film de Natacha Cyrulnik sur une classe de jeunes nouvellement arrivés (16-20 ans) à Toulon

Témoignage de Natacha Cyrulnik, réalisatrice

Depuis plusieurs années, je travaille avec des jeunes de la cité Berthe à La Seyne-sur-Mer. En 2002, j'ai fait un film sur l'amour *Quand Alex, Charles, Lesly et les autres... aiment*, pour lequel j'ai eu l'occasion de filmer des jeunes primo-arrivants et de rencontrer leur enseignante, Agnès Gauthier. En 2004, cette enseignante, intervenant auprès d'une classe de jeunes primo-arrivants (16-20 ans) au centre social Sainte-Musse de Toulon, m'a proposé de réaliser un documentaire sur la classe de primo-arrivants durant toute une année scolaire.

Elle souhaitait que je puisse amener un regard extérieur, mon propre regard sur la classe, les jeunes et leur développement durant l'année, à des fins documentaires. Ce projet n'aurait pu voir le jour sans une forte complicité de départ entre l'enseignante et moi-même. D'ailleurs, ce film s'entend également comme un hommage au travail de l'enseignante et de toute l'équipe du centre social.

Dès l'inscription des élèves à la formation du centre social, l'enseignante a présenté aux parents les objectifs, termes et étapes du projet. Des interprètes sont intervenus pour traduire aux parents non francophones. Le film a dès le départ été présenté comme un atout pour ces jeunes. Il s'agissait de porter un regard particulier sur cette classe, de présenter l'épanouissement de l'enfant au fur et à mesure de l'année tout en veillant scrupuleusement à ne pas mettre ces jeunes en porte à faux et à ne pas leur faire de mal. Ensuite l'enseignante a soumis le projet à l'approbation des parents et jeunes majeurs, sans quoi le projet n'aurait pu être possible. Tous ont accepté et le projet a commencé. J'ai donc passé un an dans la classe de jeunes primo-arrivants, de septembre 2005 à fin mai 2006.

Je suis arrivée dès le jour de la rentrée seule avec ma caméra et suis revenue régulièrement jusqu'à la fin de l'année scolaire. Le montage a été finalisé durant le mois de juin, afin que les jeunes puissent voir le film finalisé avant la fin de l'année scolaire, et qu'ils puissent éventuellement le montrer à leur famille comme une fierté pour ceux qui rentrent au pays pendant les vacances. Il était important pour moi d'être là quand ils ont découvert le film le jour de la projection, de partager ce moment avec eux pour constater le fruit de nos efforts communs.

Aucun des jeunes n'était francophone. Il est apparu rapidement que les jeunes nouvellement arrivés avaient un rapport à la caméra et à l'image très différent de celui des jeunes occidentaux. Ainsi, au départ, les jeunes avaient très peur de la caméra et n'osaient pas s'en approcher, alors que, poussés par la télé-réalité, la majorité des jeunes partout en France se bousculent devant la caméra pour être filmés ! Ceux de la classe n'avaient tout d'abord aucune envie d'être exposés, avaient déjà de nombreux problèmes à gérer et ne souhaitaient pas avoir un poids supplémentaire sur le dos. Ces difficultés ont fait qu'il a fallu beaucoup de temps avant que les rapports ne deviennent plus intimes. Mais la confiance s'est installée, ils se sont ensuite très bien habitués et ont même montré un intérêt marqué pour la caméra. Après quelques semaines, j'ai été acceptée comme part entière de l'environnement des jeunes.

Le documentaire témoigne des attentes, espoirs et difficultés de départ, alors que des jeunes de 16-20 ans sont quelque peu frustrés de devoir en passer par des exercices de niveau primaire pour apprendre le français. Le documentaire prend le temps de regarder comment le jeune apprend. Le film présente des élèves très motivés, attentifs en classe. Les jeunes sont conscients du véritable tremplin vers l'intégration que représente cette formation et s'attachent à en tirer le maximum. Le documentaire atteste de cette motivation sans bornes, suit leurs progrès et présente l'aboutissement d'un an de travail, ce dont les jeunes ont été très fiers. Le documentaire montre également tous les aléas et les difficultés jonchant le parcours des jeunes : la question des papiers, la définition du projet professionnel, les difficultés administratives en matière d'accès à l'emploi et à la formation. Par exemple, durant l'année, un parent d'élève s'est immolé par le feu parce qu'il n'avait pas réussi à obtenir ses papiers, ce qui a été très traumatisant pour son fils et ses camarades.

La projection du documentaire a eu lieu en juin en présence de nombreux institutionnels et des jeunes de la classe. Les jeunes ont été très touchés par le documentaire et impressionnés de se voir. Ils étaient très heureux d'être ainsi valorisés, que leur aventure soit présentée devant de nombreuses personnes, tous présents pour voir le documentaire dont ils sont les héros. Les jeunes ont pu venir sur scène, répondre à quelques questions, s'exprimer en français, autant de preuves de leurs progrès considérables durant l'année ! Alors qu'en temps normal, ils sont très marginalisés et vivent en vase clos à l'écart des autres jeunes, le film et la projection leur ont permis de communiquer et d'être valorisés aux yeux de personnes extérieures avec lesquelles ils n'auraient eu aucun contact.

Aujourd'hui, je sais que certains sont déjà retournés au pays, d'autres sont en attente concernant leurs papiers, un emploi ou une formation. Mais au moins, ils sont en possession de quelque chose de très précieux, le film de leur première année en France, peut-être leur seule année. Ce documentaire se veut donc comme un outil permettant aux enfants de témoigner d'où ils sont partis, ce qu'ils ont fait durant leur première année en France, et où ils veulent aller ensuite. Si l'opportunité se présente, j'aimerais beaucoup filmer à nouveau ces jeunes dans dix ans pour voir ce qu'ils sont devenus depuis la formation au centre social !

Enfin, *Un autre chemin d'écoliers* se veut un moyen d'échanger pour envisager de créer d'autres classes ou structures de ce type en France pour les jeunes primo-arrivants de 16 ans et plus, selon la volonté du centre social Sainte-Musse. À ce titre, un projet de DVD-Rom est en cours de création avec des compléments juridiques, administratifs, et pédagogiques.

Un autre chemin d'écoliers, un film de Natacha Cyrulnik

Production la Compagnie des Embruns. Contact : natacha.cyrulnik@wanadoo.fr

Des pistes pour l'accompagnement

Clotilde Giner et Eunice Mangado

Ce guide s'inscrit au cœur des réflexions conduites depuis plusieurs années sur l'accueil et l'intégration des personnes nouvellement arrivées en France. Ainsi que nous l'avons vu tout au long de cet ouvrage, l'accompagnement éducatif peut efficacement aider l'enfant nouvellement arrivé à faire sa place dans la société d'accueil. Participer de l'accueil d'un enfant, c'est l'aider à se sentir à l'aise au sein de l'école ainsi que dans tous ses autres espaces de socialisation : la commune, le quartier, les associations. C'est dans ce contexte que la figure de passeur qu'incarne l'accompagnateur prend toute son importance.

L'intégration comme processus réciproque

Animés par l'envie d'aider des enfants à s'intégrer dans la société d'accueil, les acteurs de l'accompagnement éducatif sont autant d'exemples confirmant le caractère réciproque de l'intégration, processus requérant des efforts combinés de la part des personnes migrantes et de la société d'accueil.

Ce processus réciproque concerne également la construction identitaire. En effet, l'identité se construit dans le frottement. Ce n'est pas seulement l'identité de la personne migrante qui évolue dans la découverte de la société d'accueil. Comme en témoignent les acteurs impliqués, celle de l'accueillant évolue elle aussi, enrichie par la découverte de l'altérité. Si l'enfant nouvellement arrivé est pour nous l'altérité, il faut garder à l'esprit que nous, accueillants, sommes tout autant des figures de l'altérité pour l'enfant. Ainsi, accompagner un enfant nouvellement arrivé, c'est accepter au préalable de se décentrer et d'être changé.

Les pistes d'action que nous abordons dans cette dernière partie sont nées des réflexions et analyses menées séparément ou de manière collective par les chercheurs, les porteurs de projet et les membres du comité de pilotage. Sans prétendre à l'exhaustivité, ces pistes de travail s'attachent à synthétiser les apports et les analyses conduites dans le cadre du guide, mettant en exergue les idées à développer et à poursuivre, ainsi que celles à éviter. Notre objectif est, avant tout, de stimuler le débat sur l'accompagnement éducatif et les enfants nouvellement arrivés afin de proposer des réponses de qualité à cet enjeu éducatif et politique.

Au-delà du scolaire, se concentrer sur l'accompagnement éducatif

Dans le cas des enfants nouvellement arrivés, plus que pour tout autre enfant, l'accompagnement éducatif se distingue considérablement du soutien scolaire. L'objectif n'est pas de leur permettre d'acquérir le niveau scolaire exigé à leur âge, mais de les accompagner dans la découverte de la langue et de la culture de la société d'accueil. Le travail avec ce public spécifique doit inciter à bousculer les conventions en matière d'accompagnement traditionnel et être propice à l'innovation. Des formes d'accueil diversifiées, qui se concentrent sur l'individualisation de l'accompagnement, sont particulièrement favorables au développement d'une relation interpersonnelle profonde, basée sur la confiance et l'envie de connaître l'autre. Au fur et à mesure, l'enfant apparaît négocier plus facilement « son passage entre les mondes », celui de la maison et celui de l'école, grâce aux ponts créés par l'accompagnateur.

L'accompagnement éducatif collectif permet de travailler tout particulièrement sur l'intégration en société et l'acceptation de l'autre. La notion du « vivre ensemble » y prend tout son sens, alors que les enfants nouvellement arrivés font connaissance d'un nouvel environnement, tout en étant confrontés à l'altérité des autres enfants primo-arrivants ou des natifs de la société d'accueil. De l'avis des acteurs impliqués, l'accompagnement collectif rend particulièrement propice un travail sur l'entraide, le soutien et l'échange entre pairs, nécessaire dans un contexte de brassage culturel, tel que rencontré dans les classes d'accueil et plus largement dans les établissements scolaires. L'accompagnement collectif, du fait des conditions privilégiées – implication de nombreux intervenants pour un groupe réduit d'enfants –, apparaît véritablement comme une situation où peuvent se penser l'altérité et la rencontre, voire le métissage, aidant ainsi à réduire les tensions.

Une articulation entre la dimension individuelle et collective (ouverte ou non à d'autres jeunes que les nouvellement arrivés) est à prendre en considération en vue d'un dispositif véritablement intégratif.

Prendre en compte la diversité et individualiser des réponses

Comme l'explique Catherine Wihtol de Wenden, les origines et profils migratoires des nouveaux arrivants sont actuellement d'une grande diversité, à l'image de la société française, elle-même riche et contrastée. Claude Beaudoin souligne à juste titre que chaque enfant nouvellement arrivé est « porteur d'une spécificité tant langagière que scolaire, familiale et culturelle ». Il ne peut donc exister de réponse type à l'accueil et à l'intégration des enfants nouvellement arrivés. Les pratiques présentées dans le guide sont autant de preuves que la prise en compte de la diversité des origines, profils et besoins est un des postulats de base pour de nombreux acteurs de l'accompagnement éducatif.

■ La forme

Certes, les objectifs généraux – faciliter l'intégration, accompagner dans l'apprentissage de la langue – se rapprochent d'un projet à un autre. Cependant, les objectifs spécifiques traduisent la volonté de répondre de manière individualisée aux besoins et envies. Les projets britanniques mis en place en faveur des mineurs isolés sont nés suite à des recherches menées auprès de ce public. Ayant identifié un fort degré d'isolement social des mineurs isolés, ces deux projets visent ainsi à faciliter la socialisation et l'éducation entre pairs. Cet exemple montre l'intérêt de relier recherches et pratiques dans un objectif de conception optimale des projets.

■ Le contenu

Le contenu de l'accompagnement éducatif doit également tenir compte de la spécificité des différents publics et de leur situation. Ainsi il peut être difficile, voire risqué, de poser des questions et travailler sur le passé et les pays d'origine avec des enfants réfugiés et/ou demandeurs d'asile, ayant certainement vécu des événements traumatisants. Ce n'est que dans une relation de grande confiance et selon la volonté de l'enfant que de telles démarches peuvent voir le jour sans créer de situation de blocage. La communication et la concertation avec les jeunes prennent alors toute leur importance.

■ Les conditions

L'individualisation des réponses implique aussi que les projets puissent s'adapter aux conditions de vie des enfants nouvellement arrivés. Par exemple, un projet pour enfants en Centre d'accueil pour demandeurs d'asile (CADA) doit pouvoir être flexible et s'inscrire dans le court terme, la résidence en CADA étant par essence temporaire.

La question du lieu de l'accompagnement est de plus en plus problématique. Le lieu d'habitat de nombreuses familles (logements éloignés, chambres d'hôtel exiguës) peut constituer un frein à la mise en place d'un accompagnement individuel à domicile. Il s'agit donc de réfléchir à une solution alternative afin que l'interaction ait quand même lieu. Une solution peut être l'établissement scolaire. Cependant, il faut veiller à ce que, dans le cadre de l'accompagnement individuel, l'enfant ne se sente pas stigmatisé, restant seul au collège. Si tous les autres enfants sont accompagnés à l'extérieur du collège, alors il est préférable de chercher un autre lieu neutre et non discriminant (MJC, bibliothèque...). Dans le cas de l'accompagnement collectif, mettre en place des actions le mercredi après-midi, alors que les autres élèves ne sont plus présents, est parfois une solution.

■ S'inscrire dans une démarche de partenariat et de respect mutuel des acteurs impliqués

Du fait de la spécificité du public et de la diversité des acteurs, il apparaît nécessaire de s'accorder sur des valeurs partagées afin de mettre en œuvre le projet sur la base de fondements communs.

Il s'agit de favoriser l'échange entre partenaires professionnels et bénévoles en reconnaissant la légitimité de chacun des acteurs impliqués. À ce titre, des comités de pilotage rassemblant les acteurs, voire des personnes extérieures au projet, spécialisées dans l'éducation et dans les questions migratoires et d'asile, pourront assurer un suivi sur la durée du projet.

Il est indispensable d'associer aux partenaires professionnels et bénévoles les enfants et des parents en tant que véritables *inter-locuteurs*, dans une co-construction du projet prenant en compte les attentes et objectifs de chacun. Cela permettrait de rendre compréhensibles par les parents et enfants les objectifs de l'accompagnement éducatif. On note souvent, en effet, une tendance à la cristallisation très forte sur le travail scolaire des familles nouvellement arrivées, et les étudiants sont souvent démunis lorsqu'ils doivent l'expliquer aux enfants ou aux parents. Ce problème est d'autant plus présent pour les enfants nouvellement arrivés que les parents ne comprennent pas nécessairement la langue et ne sont pas au fait des codes propres à notre société. D'où l'importance de rester ouvert à toutes les possibilités pour communiquer avec les parents, sans dogmatisme : recours à des interprètes et traducteurs, recours à des personnes relais (parents anciens migrants de la même communauté, enfants du même âge).

Reconnaître le rôle crucial des accompagnateurs

■ Faire du lien : le rôle de passeur

L'enjeu est non pas de se positionner en enseignant, mais en initiateur dans l'apprentissage d'un monde nouveau. Ce sont précisément des intervenants extérieurs à l'école et la maison qui vont permettre de créer des liens entre ces univers apparemment hétérogènes et parfois en tension. Ils doivent aider l'enfant de migrant à se faire sa propre place au sein de la société d'accueil, sans rupture brutale dans son parcours.

Cette posture implique, notamment dans les projets collectifs, à la fois une démarche méthodique et une souplesse d'approche. Cette liberté pédagogique et de projet est une source de motivation supérieure, quand elle n'apparaît pas trop contraignante en termes de temps et de responsabilité. D'où l'intérêt d'identifier les responsabilités et le cadre d'intervention de chacun des acteurs impliqués.

■ Se décentrer pour comprendre

Pour jouer son rôle de passeur, l'accompagnateur doit accepter de se décentrer, c'est-à-dire de sortir de ses propres références et de se mettre à la place de celui qui parle ou agit. Travailler avec des enfants et des familles migrantes, c'est accepter de comprendre à partir de leurs propres logiques et reconnaître que l'Autre a un vrai savoir sur lui-même et sur son monde d'appartenance.

■ Formation et « accompagnement » des accompagnateurs

Il ressort des actions présentées dans ce guide que la réussite des projets dépend moins d'une spécialisation relative à ces publics que d'autres compétences : dynamisme, empathie, écoute, capacité d'animation et de gestion de projet... Il n'est pas nécessaire pour l'accompagnateur d'être spécialiste, mais de savoir s'intéresser à ce qui se passe, dans la famille et à l'école, pour aider à faire le passage entre les mondes. Pour autant, une formation qui affine la connaissance du public et interroge le positionnement de l'intervenant peut constituer une aide déterminante.

En complémentarité et tout au long du projet, des espaces d'échange et d'analyse de pratique lui permettront de parler des problèmes rencontrés et de trouver la bonne position par rapport aux enfants et leurs familles.

Identifier le rôle des accompagnateurs

■ Aider l'enfant à trouver sa place dans le monde de l'école

L'institution scolaire a fait de réels efforts pour s'adapter à la spécificité de ces publics. Néanmoins, leur vécu scolaire reste encore très difficile. On exige beaucoup des enfants nouvellement arrivés, très vite. Même si leur rythme d'intégration propre ne correspond pas à celui mis en place par l'institution scolaire, ils peuvent se retrouver très vite objet des mêmes exigences que les autres élèves alors qu'ils n'ont pas le même bagage culturel ni la même culture scolaire. C'est la responsabilité des enseignants mais aussi des accompagnateurs d'y travailler. Il s'agit d'explicitier et de clarifier les codes de notre système, d'aborder la question des représentations avec les élèves, les enseignants et tous les acteurs de l'intégration scolaire afin d'éviter les maladroites et les incompréhensions réciproques.

La coopération entre l'enseignant et l'accompagnateur permettant de relayer les activités des uns et des autres sera un facteur de réussite.

■ Au-delà de l'école : aider l'enfant à trouver sa place dans son environnement

Si l'accompagnateur permet à l'enfant nouvellement arrivé de comprendre le système scolaire dans lequel il évolue, il permet aussi, en tant que personne extérieure à l'école, de faire en sorte que les enseignants et autres personnels de l'institution scolaire prennent l'enfant en compte dans sa globalité et son contexte de vie ainsi que dans son parcours migratoire.

L'accompagnement éducatif, loin d'être circonscrit à l'institution scolaire, porte sur la découverte de l'environnement de l'école, de la société dans laquelle elle s'inscrit, la vie de la commune, les activités sportives et culturelles... La découverte de l'environnement s'effectue de manière graduelle, en alternant les temps en « milieu protégé » et les temps d'interactions directes. L'articulation entre accompagnement et passage à l'autonomie (sortie de l'accompagnement) doit toujours être considérée : l'enjeu réel est de favoriser la capacité de l'enfant à se projeter vers le futur.

L'accompagnement éducatif se conçoit également comme une porte ouverte sur le monde : il doit ainsi permettre de favoriser les rencontres et interactions avec des personnes extérieures. En particulier, l'accompagnement peut permettre aux enfants de découvrir des nouveaux métiers (graphistes, photographes, conteurs, dessinateurs, comédiens, journalistes) tout en se familiarisant avec des supports et techniques tels que la photo, l'image...

Valoriser le monde de la famille

Les parents sont les premiers éducateurs. Dans le même temps, les parents migrants sont souvent délégitimés. D'où l'importance de travailler à valoriser la famille. En effet, au terme du processus migratoire, la structure familiale peut être très largement entamée voire malmenée. De surcroît, les parents migrants sont souvent isolés : ils ne parlent pas la langue du pays d'accueil, n'en connaissent pas la culture et n'y ont pas ou peu de liens sociaux. Ceci peut être à l'origine d'un surinvestissement des enfants, voire d'un brouillage de l'autorité parentale. Les enfants perçoivent parfois cette délégitimation et peuvent développer un sentiment de malaise, voire de honte vis-à-vis de leurs parents, de leur langue, de leur culture : de ce qui constitue leur identité. Il y a là un travail à mener pour les revaloriser sans pour autant les assigner à une identité culturelle figée, dérive de la folklorisation.

Le travail auprès des parents doit être pensé et réfléchi, d'une part en tenant compte de leurs stratégies d'adaptation, de leurs rythmes et de leurs formes, et d'autre part en favorisant une implication forte dans le projet éducatif. *In fine*, ces parents sont tout aussi légitimes pour être co-porteurs de projets auprès d'autres familles nouvellement arrivées, comme le montre l'expérience de la ville de Visé en Belgique.

Valoriser les enfants nouvellement arrivés

Dans tout projet d'accompagnement éducatif, l'un des enjeux principaux est de rassurer l'enfant, de le valoriser, de travailler la confiance et l'estime de soi. Ceci est d'autant plus justifié pour ces enfants qui peuvent ressentir une certaine délégitimation. Une qualité clé dans le cadre de l'accompagnement éducatif est la capacité de l'intervenant à valoriser les ressources/compétences spécifiques des enfants nouvellement arrivés qu'eux-mêmes sous-estiment, telles que le bilinguisme et autres compétences acquises par la double culture, c'est-à-dire tout ce patrimoine qu'ils ont acquis avant d'arriver en France.

Les jeunes nouvellement arrivés peuvent avoir l'impression de ne pas répondre aux attentes et exigences de leurs professeurs. Les projets de long terme, type journal, exposition, film, site Internet, carnet de bord, apparaissent comme de précieux outils de valorisation, sous réserve qu'ils aboutissent à des résultats concrets. À la stimulation de la dimension collective du projet s'ajoute la « fierté » tirée de la diffusion auprès des pairs, de la famille, des enseignants..., de ce qui est la concrétisation de leurs efforts.

Des actions permettant de garder *les traces des premiers mois en France* sont particulièrement intéressantes en ce sens qu'elles témoignent de l'évolution et intégration successive des enfants. Ceci est particulièrement flagrant en ce qui concerne la maîtrise de la langue et la confiance en soi.

Considérer les enfants comme acteurs des projets éducatifs

Dans le cadre de projet d'accompagnement éducatif, il est important de ne pas considérer les enfants dans leur seul rôle de bénéficiaire, mais avant tout dans leur rôle d'acteurs. Cela consiste à tenir compte des compétences et intérêts des jeunes à concevoir et mettre en œuvre des projets. À l'instar de tout jeune, il importe de ne pas les enfermer dans un rôle ou une place prédéterminée, mais bien d'être à leur écoute et de leur permettre de se construire pour accéder à l'autonomie.

Comme le montrent certains exemples de ce volume, de nombreux jeunes, une fois qu'ils sont plus à l'aise dans la société d'accueil, sont heureux de pouvoir accompagner à leur tour des enfants nouvellement arrivés. Un accent particulier devrait être porté sur la mise en place de projets renforçant leur capacité d'action (volontariat, encadrement de groupe, sport, culture). Des projets de ce type sont bénéfiques à plusieurs égards : le jeune transmet, fait une expérience formatrice et il est valorisé. Cette démarche éducative est créatrice de lien. Elle témoigne d'une confiance dans le potentiel des jeunes, comme pouvant contribuer à la société de demain.

Penser la mixité

Une difficulté, maintes fois rencontrée dans le monde scolaire, mais qui est aussi vraie dans les autres cadres de socialisation, est la tendance à la constitution de groupes d'appartenance et la difficulté d'en sortir, renforcée par les dispositifs institutionnels (classes d'accueil...) spécifiques qui peuvent rapidement devenir ghettoisants.

La question principale est de réussir à favoriser les interactions et le brassage entre enfants nouvellement arrivés, « natifs » et enfants intégrés dans la société d'accueil, tel que s'y emploie le projet YANA mené au pays de Galles. Cet objectif de mixité culturelle nécessite un travail visant à faire tomber les présupposés de part et d'autre : à titre d'exemple, les profils d'élèves des enfants nouvellement arrivés, apparaissant par contraste plutôt sages et dociles, peuvent leur valoir d'être dénigrés (voir à ce sujet la contribution de Claire Schiff).

La rencontre entre accompagnateurs et enfants de différentes cultures est également un facteur bénéfique pour l'action. Dans plusieurs projets, on remarque que beaucoup de personnes elles-mêmes migrantes ou issues de l'immigration s'impliquent en tant qu'accompagnateurs. Cela s'avère en général être un levier pour l'action, tant que cela ne constitue pas une tendance au regroupement par appartenance culturelle.

Au même titre, dans le cadre de l'accompagnement collectif, une attention particulière pourra être portée au maintien d'une mixité de genre tant au niveau du groupe d'enfants qu'à celui des accompagnateurs.

Pistes pour des actions futures

■ Généraliser la diffusion de bonnes pratiques

Ce guide de l'accompagnement éducatif se conçoit véritablement comme une première pierre à un édifice appelé à se développer au fil des années. À ce titre, il apparaît primordial de prolonger le travail débuté ici de recensement et diffusion des bonnes pratiques mises en place à l'étranger (soutien par les pairs, projet parents-relais), représentant autant de sources d'inspiration et d'innovation pour les acteurs de l'accompagnement français.

■ Travailler sur les périodes charnières

Il est important que l'accompagnement puisse débuter aussi rapidement que possible après l'arrivée de l'enfant sur le territoire, afin que celui-ci se sente accueilli.

En outre, les besoins des enfants nouvellement arrivés ne disparaissent pas au moment du départ en vacances, période reconnue comme charnière pour tout enfant en difficulté. Favoriser la mise en place d'actions pendant les vacances scolaires permettrait de réduire le sentiment de solitude que ressentent les enfants nouvellement arrivés et les aiderait dans leur ouverture à la langue et à la société françaises avant la rentrée scolaire. Enfin, un travail d'accompagnement devrait être mené auprès des enfants et jeunes en sortie de dispositifs d'accueil qui, comme le souligne Claude Beaudoin, peuvent vivre difficilement la transition.

■ Développer des actions d'accompagnement pour les classes d'âge critiques

L'analyse des projets met en évidence que les actions d'accompagnement se concentrent majoritairement sur les jeunes scolarisés en CLIN à l'école primaire et en CLA au collège. Les 16-20 ans nouvellement arrivés en France apparaissent à ce titre très isolés : l'accès à l'éducation est compliqué par le fait qu'ils ont dépassé l'âge de scolarisation. En outre, ce n'est qu'avec beaucoup de difficultés qu'ils parviennent à accéder à des formations professionnalisantes, nécessitant un titre de séjour, comme l'explique Angéline Étienne. Le fait que, depuis 2006, le contrat d'accueil et d'intégration (CAI) s'adresse également aux 16-18 ans est une évolution positive. Il semble toutefois important de concevoir des actions d'accompagnement axées sur l'aide à l'insertion et/ou l'orientation scolaire et professionnelle, ce que le CAI ne propose pas. De même, des actions d'accompagnement pourraient être menées auprès d'enfants de moins de 6 ans (âge de scolarisation obligatoire), ce qui pourrait faciliter leur parcours en école primaire.

■ Mettre l'accent sur l'évaluation

L'évaluation doit être considérée comme part entière des projets mis en œuvre. Il serait souhaitable que les projets soient conçus sur le principe de « recherche-action ». Ainsi, lors de la conception de l'action, il est important qu'un travail d'analyse des besoins soit effectué en amont. Cela est particulièrement vrai pour des projets d'accompagnement d'enfants nouvellement arrivés qui, malgré une remarquable amélioration des connaissances générales en la matière, peuvent représenter un défi pour les acteurs locaux.

Durant et à l'issue du projet, il s'agit d'évaluer la qualité de l'action mise en œuvre. À ce titre, l'évaluation ne doit pas seulement tenir compte de l'avis des partenaires, mais également de l'avis des jeunes impliqués et de leurs parents.

■ Faire de l'accueil et de l'hospitalité une priorité

Murielle Maffessoli a attiré notre attention sur le fait que l'accueil des personnes nouvellement arrivées est devenu au cours des dernières années une priorité pour les institutions. Au-delà de la mise en place d'un « service public de l'accueil », il revient à tous les acteurs associatifs, travailleurs sociaux, enseignants, en somme à tous les « accueillants » professionnels ou bénévoles, de développer leurs capacités d'accueil et d'empathie en portant notamment un regard valorisant sur enfants et familles nouvellement arrivés et en reconnaissant leurs savoirs et compétences. Ainsi que l'analyse des pratiques l'a montré, un positionnement positif de la part des accompagnateurs aide les enfants nouvellement arrivés à considérer leur expérience non comme une souffrance mais comme une véritable richesse dont ils peuvent être fiers. L'accueil des nouveaux arrivants a lieu au quotidien : sourire, saluer, prendre le temps d'écouter celui ou celle qui s'exprime avec difficulté, se montrer réellement curieux de l'autre (et ne pas l'assigner à son origine) : ce sont autant de signes simples d'hospitalité et de bienveillance ayant des effets très positifs pour des personnes nouvellement arrivées, qui, comme nous l'avons vu, peuvent se trouver en situation de vulnérabilité et d'isolement.

Les notions d'empathie et de solidarité sont consubstantielles de celles de l'accueil et de l'accompagnement. De la même manière qu'il est demandé aux nouveaux arrivants d'intégrer les codes de la société d'accueil, les accueillants doivent également accepter de faire tomber leurs pré-supposés et faire preuve d'ouverture, patience et souplesse dans la considération de l'autre. Pour autant, l'empathie ne doit pas tourner en compassion. Au contraire, elle doit s'exprimer dans la reconnaissance du « droit de cité » des nouveaux résidents, devant être

accueillis dignement dans une égalité de traitement. Ainsi, la notion d'accueil revêt une dimension de veille face à tout traitement discriminant ou dégradant. Ceci implique également de reconnaître le pluralisme culturel et la contribution de toute personne migrante au développement de la société d'accueil.

Pour finir, il est important de mesurer à quel point l'accueil d'enfants nouvellement arrivés, outre ses enjeux pour notre avenir commun, est une chance pour tous les acteurs de l'accompagnement éducatif. Éduquer, c'est étymologiquement transformer, conduire ailleurs, « altérer ». L'accompagnement éducatif nous place au cœur de la mission éducative qui est de rencontrer, mais aussi de « produire de l'autre ».

Bibliographie

- « **Enfants sans frontières** », *Hommes et migrations*, septembre-octobre 2004, n° 1251.
- GOI C., *Des élèves venus d'ailleurs*, SCEREN-CRDP, coll. « Les cahiers de VEI », Orléans-Tours, 2005.
- *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ?*, SCEREN-CRDP, coll. « Les actes de la DESCO », Versailles, 2005.
- MORO M. R., *Enfants d'ici venus d'ailleurs : naître et grandir en France*, Syros-La Découverte, Paris, 2002/Hachette, coll. « Pluriel », Paris, 2004.
- NOIRIEL G., *Le Creuset français : histoire de l'immigration XIX^e-XX^e siècle*, Le Seuil, coll. « Points histoire », Paris, 2006 (1^{re} édition : 1988).

Sitographie

- www.cndp.fr/vei/
Ville-École-Intégration : site proposant un espace « Accueil et scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France » ; outils et méthodes pédagogiques, évaluations et listes de tous les CASNAV de France.
- cefisem.scola.ac-paris.fr/
Site du CASNAV de Paris.
- www.approches.fr/
Approches, cultures et territoires : site ressources sélectionnées sur les questions ouvertes par la pluralité culturelle dans la société ; outils de travail.
- www.histoire-immigration.fr/
Cité nationale de l'histoire de l'immigration : site consacré au nouveau musée national de l'immigration, centre de ressources et de mémoire de l'immigration, articulant un réseau d'acteurs en région et à l'étranger ; outil d'aide au développement et à la diffusion de projets.
- www.lacse.fr/dispatch.do
ACSE (Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances) : établissement public contribuant à des actions en faveur des personnes rencontrant des difficultés d'insertion sociale ou professionnelle, en particulier les populations immigrées et issues de l'immigration en France.
- www.francparler.org/
Site de l'Organisation internationale de la francophonie, dédié à la communauté des professeurs de français : ressources pédagogiques, informations pratiques, formation professionnelle.
- www.social.gouv.fr/article.php3?id_article=967
Le site du Centre de documentation de la Direction de la population et des migrations : des informations, des ressources.

Liste des sigles utilisés

ACSE : Agence nationale de la cohésion sociale et de l'égalité des chances

AFEV : Association de la fondation étudiante pour la ville

AMO : Service d'aide en milieu ouvert, Belgique

ANAEM : Agence nationale d'accueil des étrangers et des migrations

ASE : Aide sociale à l'enfance

BUMP : Befriending Unaccompanied Minors Project (Projet d'accompagnement des mineurs isolés), Birmingham

CADA : Centre d'accueil pour demandeurs d'asile

CAI : Contrat d'accueil et d'intégration

CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage

CLA : Classe d'accueil (second degré)

CLA-NSA : Classe d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement

CLIN : Classe d'initiation (premier degré)

CNHI : Cité nationale de l'histoire de l'immigration

CRR : Commission des recours des réfugiés

ENA : Enfants nouvellement arrivés

FASILD : Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations

FLE : Français langue étrangère

OFPRA : Office français de protection des réfugiés et apatrides

ORIV : Observatoire régional de l'intégration et de la ville

PRIPi : Programme régional d'intégration des populations immigrées

YANA : « You Are Not Alone » (« Tu n'es pas seul », nom donné au projet pour mineurs isolés), Cardiff

