

La formation des immigrants en France : bref rappel historique
Retraining Opportunities for Immigrants in France
La formación de los inmigrantes en Francia: una breve revisión histórica

Noël Ferrand

Numéro 14 (54), automne 1985

Migrants : trajets et trajectoires

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1034517ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1034517ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (imprimé)

2369-6400 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ferrand, N. (1985). La formation des immigrants en France : bref rappel historique. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (14), 137-147.
<https://doi.org/10.7202/1034517ar>

Résumé de l'article

Dans la crise qui secoue aujourd'hui l'économie française avec la montée toujours non enrayée du chômage, la restructuration des entreprises et la modernisation de l'appareil de production, que deviennent les immigrants venus travailler en France depuis la dernière guerre mondiale ? Quelles sont leurs chances d'adaptation à de nouveaux emplois ?

Tout cela peut se lire dans une histoire : celle de la formation proposée à ces groupes au cours des 30 dernières années; mais aussi dans des orientations : celles données aujourd'hui par les organismes gouvernementaux appelés à financer les actions de formation pour les immigrants.

L'auteur tente de donner un aperçu d'ensemble de cette problématique, et essaie de faire apparaître les contradictions qui la traversent.

La formation des immigrants en France : bref rappel historique

N. Ferrand*

La France de l'après-guerre, comme tous les pays industrialisés a largement ouvert ses frontières aux flux de travailleurs venant avec leur jeunesse, leur force de travail intacte, participer à l'immense tâche de la reconstruction et du développement industriel. Ce fut d'abord le flux des Italiens dans les années 50, puis des Algériens et, dans une moindre mesure, des Tunisiens et des Marocains dans les années 50-60. Ils furent suivis des Portugais dans les années 60-70, puis des Yougoslaves, des Turcs, et depuis une dizaine d'années de nombreux « réfugiés politiques » en provenance d'Amérique du Sud (Chili, Argentine), et d'Asie du Sud-Est.

À l'exception de ces derniers, dont les caractéristiques culturelles sont souvent assez différentes,

les immigrés qui ont quitté leur pays à l'âge adulte pour chercher du travail en France sont, dans la plupart des cas, dépourvus de formation initiale de base ; ils n'ont jamais été, ou ont été très peu scolarisés dans leur pays d'origine. Ainsi, ils ne maîtrisent pas, ou mal, les savoirs structurés autour et par le moyen de l'écrit. Ils sont « étrangers » aux modes de vie, aux codes sociaux, aux moyens de communication orale ou écrite de la société dite d'accueil, par rapport à laquelle ils restent des marginaux.

Ils ne sont reconnus que pour leur seule force de travail qui les fait s'intégrer massivement dans des emplois non qualifiés : ouvriers spécialisés dans l'industrie, manoeuvres dans la construction civile et les travaux publics. C'est une main-d'oeuvre immédiatement rentable

pour l'économie du pays ; les tâches proposées ne nécessitent de la part des intéressés ni autonomie, ni apprentissages importants, ni structuration de réels savoirs techniques mais seulement des capacités d'exécutants.

Les premières tentatives faites en direction de ces travailleurs pour réduire l'écart entre eux et la société d'accueil, ont d'abord porté sur la communication : nécessité de leur apprendre le français pour pouvoir surtout leur faire comprendre ce qu'on a besoin de leur expliquer. Dans le sillage de cette première nécessité, tentative pour les « alphabétiser » en français et leur donner des rudiments d'accès au code écrit à partir de la langue qu'on essayait de leur enseigner.

Ces premières tentatives ont été mises en oeuvre dès la fin des

138 années 50, sur la base du volontariat et du bénévolat : cours du soir, en dehors du temps et du lieu de travail. Elles répondaient à un double besoin :

— besoin des travailleurs immigrés visant à améliorer leurs « conditions de survie » et de travail par l'acquisition de moyens de communication verbale et écrite.

— besoin des employeurs pour une main-d'oeuvre malgré tout plus performante et plus adaptable lorsque se trouve levé l'obstacle de la communication.

Ce type d'intervention a eu le mérite de poser le problème de la formation des travailleurs immigrés tout en manifestant que la réponse apportée n'était pas adaptée : faible rendement de ces cours auprès de travailleurs fatigués par leur journée de travail ; impréparation pédagogique de ceux qu'on appelait « les moniteurs d'alphabétisation », par rapport à une tâche qui pour atteindre son objectif exigeait plus que du dévouement ou de la bonne volonté.

Il a fallu attendre 1968 pour passer de « l'alphabétisation » comme pratique charitable ou militante, à l'affirmation d'un droit des immigrés à la formation. L'alphabétisation est alors devenue partie intégrante d'un cursus visant à conduire les formés à une véritable *qualification professionnelle reconnue*. L'intervention

de formation auprès des travailleurs immigrés est alors devenue « pré-formation professionnelle », mettant l'accent tout autant sur l'acquisition du code écrit (lecture et écriture) que sur les moyens mathématiques et techniques (dessin, technologie) nécessaires pour entrer dans les cours de formation professionnels pour adultes.

Cette évolution a bénéficié de l'apport de la loi de 1971 sur la « formation permanente ». Cette loi assujettit les entreprises à verser 1 % de leur masse salariale pour la formation des salariés, toutes catégories confondues.

C'est ainsi que depuis les années 70, une minorité non négligeable de travailleurs immigrés ont pu bénéficier de stages de préformations intensifs, dans des institutions¹ créées à cet effet. Les stagiaires étaient rémunérés pendant des périodes de 4,6 ou 10 mois selon leur niveau de départ. Une grande partie d'entre eux accédaient ensuite aux formations qualifiantes de l'AFPA (Association pour la formation professionnelle des adultes), où ils obtenaient un diplôme validant leur qualification².

De l'affirmation à la concrétisation, le droit à la formation pour les travailleurs immigrés a trouvé un début de reconnaissance dans la décennie écoulée. Mais pour la majorité des demandeurs, ce droit, pour être effectif, doit encore être conquis.

En même temps, les moniteurs bénévoles d'alphabétisation ont fait place aux professionnels qui se sont formés et à qui on a proposé des moyens de formation. Un corps nouveau de professionnels a vu le jour, aux contours encore mal définis, « les formateurs d'adultes ». Ni instituteurs ni professeurs, mais un peu les deux à la fois, ils défrichent le terrain encore très mal exploré en France de l'enseignement de base aux adultes peu ou non scolarisés.

Où en est, en 1985, ce droit à

la formation des immigrés, dans une France gouvernée par les socialistes, et dans le contexte mondial de la crise ?



Où en sommes-nous ? Les données actuelles

Une population en vieillissement...

Depuis une dizaine d'années, la France comme beaucoup d'autres pays européens a fermé ses frontières à l'immigration. Dans le même temps, elle a permis à la population immigrée en place de se stabiliser en pratiquant une politique de regroupement familial, permettant aux chefs de famille en situation régulière de faire venir auprès d'eux leur femme et leurs enfants.

Durant cette dernière décennie, les apports nouveaux de main-d'oeuvre étrangère ont été dus essentiellement aux flux des réfugiés politiques en provenance du Sud-Est asiatique (Viêt-nam, Cambodge, Laos) et d'Amérique du Sud (Chili, Argentine).

Il s'ensuit un vieillissement certain de la population qui traditionnellement était accueillie dans les centres de préformation. Aujourd'hui, tous les candidats à la formation comptent au minimum entre 10 et 15 ans de séjour en France. Dans de nombreux cas, ils ont leur famille ici, et sont âgés entre 30 et 50 ans :

Entre 1973 et 1977, la moyenne d'âge des salariés étrangers est passée de 33,6 ans à 35,8 ans avec des différences plus ou moins marquées selon les nationalités, les branches d'activités économiques et les entreprises³.

Dans l'institution où je travaille, 62 stagiaires dits « analphabètes » ont reçu une formation en 1984 : soit 57 hommes et 5 femmes. Leur moyenne d'âge s'élevait à 39,5 ans.

Dans le même temps, soit sous l'effet de l'ancienneté dans l'entreprise, soit sous l'effet de la formation, beaucoup de travailleurs immigrés ont amélioré leur statut professionnel : 66,8 % des étrangers recensés étaient ouvriers spécialisés ou manoeuvres en 1971. En 1982, ce pourcentage est descendu à 47,1 %⁴.

...dont les besoins de formation augmentent

Paradoxalement, le vieillissement de cette population et l'amélioration relative de son statut professionnel ne diminuent en rien sa demande de formation, bien au contraire ! Il y a à cela plusieurs raisons.

Le contexte économique actuel fait que la plupart des secteurs gros utilisateurs de main-d'oeuvre étrangère sont aujourd'hui touchés de plein fouet par la crise et obligés de se restructurer et de se moderniser : bâtiment, travaux publics, construction automobile ou mécanique, sidérurgie, charbonnages, textiles, etc.

Les secteurs qui licencient, aujourd'hui, du personnel sont les plus gros employeurs de main-d'oeuvre étrangère. En 1983, par exemple, 66 % des ouvriers spécialisés employés par Citroën, à l'usine d'Aulnay, étaient des immigrés analphabètes. En 1984, le groupe Citroën a licencié plus d'un millier de personnes⁵. Les licenciements économiques sont donc particulièrement importants dans ces secteurs, et les travailleurs immigrés durement touchés. En 1983, au qua-

trième trimestre, 254 943 demandeurs d'emploi étaient des étrangers hors de la Communauté économique européenne (CEE), dont 134 940 sans aucune qualification⁶.

Les emplois nouveaux créés par la modernisation de l'appareil de production font apparaître l'écart de plus en plus important entre ce type de main-d'oeuvre et les compétences exigées. Ces emplois exigent des compétences plus importantes. Dès lors, la FORMATION est le maître mot, la clé de la RECONVERSION.

Simultanément, la politique de regroupement familial fait que aujourd'hui un grand nombre de femmes immigrées sont aussi demandeuses de formation, soit dans la perspective d'une meilleure insertion sociale, soit, souvent, dans la perspective d'une insertion professionnelle.

L'ensemble de ces constats nous montrent qu'en dépit du vieillissement de la population considérée, l'importance numérique des candidats à la formation est loin d'être en régression à l'heure actuelle. C'est bien plutôt une augmentation forte de la demande que nous constatons.

Mais quelle formation pour les publics dont nous parlons ? Pour quelles compétences à développer ? Avec quels moyens ? C'est ce que nous chercherons à élucider dans la dernière partie de cet article.

La découverte de l'illettrisme en France

Avant 1981, le gouvernement préférait ignorer la situation réelle des Français face à leur capacité d'utiliser l'écrit dans les situations concrètes de leur vie quotidienne, sociale ou professionnelle.

Le fait que la population française soit depuis de nombreuses années scolarisée à près de 100 %, suffisait à affirmer que l'ensemble des Français possédaient les connaissances de base leur permettant de comprendre un texte, de communiquer par écrit ou de faire des comptes. L'analphabétisme était le problème des autres, voire des étrangers résidant en France, pas celui des Français !

Un des mérites du gouvernement de gauche au pouvoir depuis 1981, a été de vouloir faire état de la situation réelle, en demandant un rapport sur l'illettrisme en France. Un groupe de travail s'est penché sur la question en 1983, et ses conclusions sont éloquentes même si elles reposent davantage sur des évaluations que sur des mesures rigoureuses. On peut lire :

Le taux des analphabètes complets est certainement faible : en revanche, on peut affirmer que le nombre de personnes qui ne maîtrisent pas la lecture ou l'écriture, ou sont gravement gênées pour utiliser celles-ci, doit se compter par millions plutôt que par centaines de mille.

Parmi ces illettrés, on compte nombre d'adultes en milieu urbain ou rural, mais également énormément de jeunes au terme de 10 années de scolarité.

Le rapport souligne la corrélation existant entre l'illettrisme et l'exclusion (sociale et professionnelle). Il montre que les illettrés se recrutent essentiellement dans les catégories de population au statut peu valorisant et/ou valorisé. Il souligne que l'illettrisme est un facteur « d'enfermement » dans ces statuts et qu'il est un obstacle difficilement surmontable, mais indispensable à sur-



140 monter pour une modification de ce statut.

Le rapport montre également comment l'analphabétisme⁸ est un obstacle décisif à la réinsertion dans un emploi après un licenciement :

Il apparaît qu'il en est de l'analphabétisme comme de certains handicaps légers ; s'ils ne sont pas un empêchement à conserver un emploi, en revanche ils deviennent des obstacles décisifs lorsqu'il s'agit d'en trouver un nouveau. Le chômage est, ainsi, le révélateur de l'analphabétisme, et celui-ci est une cause de l'aggravation du chômage. Chômage de longue durée et analphabétisme semblent bien corrélés⁹.

Le rapport se termine par une liste de 12 propositions visant à renverser la situation : l'une d'elles est « d'afficher la lutte contre l'illettrisme au rang des priorités de la politique nationale de formation professionnelle ». Le Conseil des ministres du 11 janvier 1984 a entériné cette priorité et décidé un certain nombre de mesures. (Voir l'Annexe).

Dans la pratique comment percevons-nous ces orientations, et quelles incidences ont-elles sur le public adulte immigré que nous considérons ?



Former pour l'emploi

La formation devenant le moyen central d'accompagnement des mutations technologiques en cours, il ne fait pas de doute que des options décisives ont été faites :

— Pour la formation initiale dans les écoles : importantes dotations de moyens informatiques (ordinateurs dans les écoles et les lycées), et mesures d'accompagnement pour la formation des maîtres à ces moyens nouveaux.

— Nombreuses mises en stages de toutes sortes pour des jeunes, des demandeurs d'emploi : stages d'insertion sociale et professionnelle, « stages qualifiants », stages de préformation, stages de reconversion, avec toujours une incitation à utiliser ou à initier à l'utilisation des moyens informatiques.

Dans ce contexte la notion même de formation opère un glissement significatif. Dans l'esprit des promoteurs de la loi de 1971 sur la « formation permanente », le 1 % de la masse salariale dégagée par les entreprises devait permettre aux salariés en poste dans un emploi de se former dans un domaine de leur choix, qu'il soit ou non articulé avec leur qualification professionnelle.

Aujourd'hui, tous ces moyens, conjugués avec ceux de l'État et des régions sont directement subordonnés à l'emploi.

— Évolution professionnelle dans un emploi donné.

— Coordination la plus étroite possible entre l'offre d'emploi et l'offre de formation.

— Minimisation de la formation générale au profit d'une formation plus professionnelle et donc plus spécialisée.

Une situation de concurrence à la formation

Malgré l'augmentation globale des moyens mis au service de la formation dans tous les domaines, l'augmentation de la demande est telle, aujourd'hui, que tout travailleur en poste ou demandeur d'emploi est candidat potentiel, soit pour accompagner l'évolution technique de son secteur professionnel, soit pour avoir quelques chances de se réinsérer dans un emploi. Il en découle une situation de concurrence à l'accès en formation qui se traduit dans les faits par trois conséquences :

1- Une orientation prioritaire des moyens vers les jeunes à la recherche d'un premier emploi.

2- Une orientation prioritaire des moyens vers des formations pouvant déboucher RAPIDEMENT sur des emplois, et ne nécessitant pas de formation préalable trop lourde et donc trop onéreuse. Dès lors, les candidats les mieux placés sont ceux qui ont déjà la meilleure formation initiale.

3- Un relèvement des niveaux d'entrée dans les stages qualifiants de l'AFPA (Association pour la formation professionnelle des adultes), qui, jusqu'à maintenant, constituaient 80 % des débouchés pour les immigrés ayant fait une préformation. Cela entraîne, donc, une diminution, de fait pour ces publics, des chances d'accès à une formation qualifiante.

Cette situation entraîne aujourd'hui un réexamen de la poli-

tique de formation de ces publics par les organismes financeurs. Ce sont, pour l'essentiel, le « Fonds national de l'emploi » (FNE), organisme dépendant du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle et le « Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles » (FAS).

Nous examinerons, ici, les orientations proposées par ces organismes telles qu'elles se manifestent dans les deux documents suivants : un rapport demandé par le ministère des Affaires sociales et de la Solidarité nationale, rédigé par G. Barreau et A. Labrousse et intitulé « Note sur la formation des travailleurs immigrés dont l'emploi est menacé ou supprimé » (1984) ; l'Accord-cadre entre le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle (FNE), et le Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles (FAS), entente datant d'octobre 1984.



Les orientations nouvelles

La Note Barreau-Labrousse (1984)

1- Les priorités de la formation

La Note Barreau-Labrousse propose que l'on passe d'une « formation-promotion » à une « formation-reconversion ».

Si le principe de la formation-promotion ne doit pas être abandonné, il est certain qu'actuellement la formation-reconversion, considérée comme un moyen pour retrouver ou conserver un emploi, devient prioritaire (ces deux types de formation peuvent

ne pas s'opposer dans les faits, la reconversion pouvant s'accompagner de promotion). (Note, p. 7)

En clair, cela signifie que la nécessité de retrouver un emploi est prioritaire par rapport à la possibilité d'obtenir une qualification professionnelle.

Sur ce point, notre expérience de formateurs va dans le sens des constatations faites par les auteurs de la Note. Pour tous les stagiaires que nous avons vus passer en formation depuis une dizaine d'années, c'est bien l'emploi qui est prioritaire. En cela, il y a eu une évolution dans le parcours des immigrés par rapport aux années 70-75.

Entre 1969 et 1975, les stagiaires qui étaient accueillis dans notre Centre quittaient un travail pour venir en formation, assurés qu'ils étaient d'en retrouver un autre à la fin de leur stage. Leur visée était alors clairement une amélioration de leur situation professionnelle par le moyen de la qualification.

Au cours de la dernière décennie, les données ont changé. C'est souvent après s'être heurté à de multiples refus d'emploi pour manque de formation que les gens s'adressent à nous, expérimentant qu'aujourd'hui l'accès à l'emploi est conditionné par la formation, sinon par la qualification.

Un stagiaire que nous avons actuellement en formation nous disait récemment :

J'ai tous les permis pour conduire, transport en commun, poids lourd. En France, j'ai toujours travaillé depuis 15 ans comme chauffeur routier ou chauffeur livreur. Je me suis toujours débrouillé et je n'ai pas connu de problème d'emploi. Je sais un peu lire, mais je ne sais pas me « débrouiller » avec les papiers. Depuis deux ou trois ans, j'ai manqué tous les emplois qu'on m'a proposés à cause de ça !

De fait, ce stagiaire donne l'apparence de savoir lire en ce sens qu'il est capable de déchiffrer des mots les uns après les autres, sans accéder au sens. Sa lecture n'est pas opératoire, il ne sait pas en tirer

des informations pour agir. Pour lui, c'est bien ce problème-là qu'il faut résoudre pendant sa formation pour pouvoir se réemployer dans une profession qu'il connaît déjà bien.

Il reste que pour beaucoup d'entre eux le désir d'une qualification professionnelle demeure très fort. On peut le comprendre : le statut de travailleur est le seul qui soit reconnu à ces gens par la société d'accueil. Dès lors, la valorisation de ce statut passe obligatoirement par l'amélioration de la compétence professionnelle. Par ailleurs, beaucoup malgré leur enracinement de plus en plus grand en France, n'ont pas écarté définitivement l'hypothèse d'un retour au pays. Le spectre du chômage de plus en plus présent rend cette éventualité de plus en plus vraisemblable. Or pour rentrer, il faut avoir quelque chose, un bagage, à défaut d'une fortune déjà faite. Si le passage en « émigration » n'apporte pas un plus à celui qui l'a fait, et ne lui permet pas de se réinsérer dans son pays dans une autre position socio-professionnelle que celle qu'il a quittée en partant, le retour n'est pas envisageable.

Dans tous les cas, donc, l'accès à la qualification conduit à une valorisation individuelle et à une amélioration du statut qui sont des ressorts puissants pour un engagement personnel dans la formation.

En fonction de l'analyse qui précède, je reformulerais un peu différemment la proposition de G. Barreau et A. Labrousse en disant : toute formation qui veut être efficace ne doit jamais perdre de vue la possibilité d'une « promotion » possible à plus ou moins long terme, tout en rendant possible à court terme une « reconversion ».

Notre rôle de formateur est de donner aux apprenants les moyens d'aller le plus loin possible dans la réalisation d'un projet personnel, soit en direction de l'emploi, soit en direction d'une qualification. L'avan-

142

cée qu'ils feront en formation sera d'autant plus stimulée que cette double éventualité restera ouverte. Un stage qui ne propose pas autre chose qu'une formation professionnelle au rabais a peu de chances de motiver profondément ceux qui ne pourront que se résigner à y entrer. Or, notre expérience nous permet de constater que la motivation entre au moins pour 50 % dans les progrès d'un stagiaire.

Cela veut dire, aussi, qu'il faut rechercher des systèmes de formation qui permettent, au maximum, aux apprenants de progresser à leur rythme propre et d'une manière différenciée, avec une évaluation continue de leur progression. Il ne fait pas de doute que dans cette perspective l'informatique nous apporte aujourd'hui un outil riche en possibilités que nous devons savoir exploiter. Nous n'en sommes dans cette voie qu'aux balbutiements !

Dès lors, il n'y a pas lieu à notre avis de mettre en place des types de formation très différenciés dans leurs objectifs. Ce qu'il faut, c'est que le stagiaire entrant en formation puisse avancer le plus possible en direction d'un projet personnel « réaliste ». Des moyens de formation supplémentaires pourraient alors être dégagés pour les candidats les plus accrochés et dont les résultats seraient justifiés par l'effort et la détermination.

Pour nous, formateurs, cette problématique a l'avantage de remet-

tre le « formé » en position de principal acteur de sa formation ; revenant à notre responsabilité de lui fournir les moyens d'aller aussi loin qu'il le pourra dans les conditions qui nous sont ensemble imparties (contraintes institutionnelles, durée et environnement de la formation etc.).

2- Les méthodes

Barreau et Labrousse donnent ensuite toute une série d'indications méthodologiques sur l'organisation et la conduite des actions nouvelles dites de « reconversion » qu'ils préconisent. Une première recommandation consiste à faire l'inventaire pour chaque candidat de « l'amont » de la formation (son itinéraire professionnel, sa situation présente) de manière à cerner ses « acquis ». La seconde consiste à examiner « l'aval » de la formation, non du point de vue des projets du formé, mais du point de vue économique : découvrir les créneaux d'emploi disponibles dans le secteur où a lieu la formation, de manière à articuler la formation avec ces emplois possibles. Examinons plus en détail l'une et l'autre de ces recommandations.

a) L'amont de la formation

Ce qui est dit dans la Note sur le repérage et l'évaluation des acquis nous paraît très pertinent, et nous nous contenterons d'en citer les principaux éléments.

Selon les auteurs, ce repérage pourrait se faire à l'intérieur d'un module dit « d'observation et d'orientation » d'une durée de 80 à 120 heures, dont les objectifs seraient de repérer les acquis, discerner les aptitudes et définir un projet individuel de formation.

— Repérage des acquis

Un travailleur immigré non qualifié et par surcroît analphabète ou peu alphabétisé, possède un certain nombre de connaissances, mais ses acquis et ses savoir-faire se

sont constitués de façon morcelée, en dehors de toute structure classique d'apprentissage. Un analphabète, en outre, est dépourvu de moyen de faire le bilan de ses connaissances, entre lesquelles il n'établit pas de relations, encore moins de ses lacunes : il s'agit donc de l'aider à découvrir ce qu'il sait et ce qui lui manque pour mener à bien un projet de formation.

Un dispositif d'observation et d'orientation se doit, non seulement de repérer et d'évaluer des acquis mais encore de mettre en oeuvre une démarche d'auto-évaluation impliquant l'intéressé lui-même. (Note, p. 13)

— Discernement des aptitudes

Il convient de discerner les aptitudes des intéressés « à acquérir des comportements nouveaux devant des tâches nouvelles, des situations nouvelles, de nouveaux problèmes à résoudre », étant entendu qu'une difficulté essentielle des analphabètes est de transposer à des situations différentes, des connaissances acquises dans des situations particulières (problème du transfert).

Cette évaluation-repérage devrait s'appuyer davantage sur l'observation des intéressés en situation de production d'une tâche que sur des techniques de « tests » préétablis qui « permettent sans doute de faire un bilan statique des niveaux de compétence, mais ne s'avèrent guère performants en ce qui concerne l'analyse des potentialités des intéressés à faire face aux mutations nécessaires ». (Note, p. 14)

L'observation devrait mettre en évidence la façon dont ils abordent la tâche et la façon dont ils l'exécutent : mode d'organisation, capacités mises en oeuvre, gestes accomplis (précision, adéquation à la tâche...), degré d'autonomie, difficultés rencontrées, temps nécessaire. Elle devrait également porter sur ce qu'ils sont capables de dire de leur activité et d'en transposer dans d'autres situations.

— Émergence d'un projet individuel de formation

Un dispositif d'observation et d'orientation se doit non seulement d'aider le stagiaire à évaluer ce qu'il sait, à découvrir ses aptitudes, mais encore de susciter chez lui le désir de se faire partie prenante d'une recherche de solution à ses problèmes en l'associant au travail qu'il y a lieu de conduire en direction d'emplois à venir et à la découverte de leur environnement. (Note, p. 14)

Dans toute cette phase d'observation-repérage, c'est bien le formé qui est en position centrale entre son passé et son avenir, ses acquis et ses manques au regard de ses projets. Nous ne pouvons que souscrire à l'ensemble de cette démarche, ayant nous-mêmes développé des idées très proches dans différentes publications¹⁰.

b) L'aval de la formation

Pour un certain nombre de stagiaires à déterminer, la formation pourrait rester une « préformation » orientée vers une qualification, à l'intérieur d'un dispositif que l'on pourrait améliorer par rapport à ce qui existe aujourd'hui.

Mais la majorité d'entre eux devraient être orientés vers des formations d'un type nouveau à mettre en place en fonction des créneaux d'emplois disponibles dans la région où est dispensée la formation. Ces créneaux d'emplois conditionneront l'organisation de la formation tant du point de vue des contenus que de la démarche, les emplois ciblés étant susceptibles d'accueillir les formés à l'issue de leur formation.

Ces formations viseraient à développer des « savoir-faire professionnels » plutôt que des qualifications. Suit, à titre d'exemple, une typologie de ces emplois visés :

- Emplois périphériques dans les garages (vidange, graissage, essence, nettoyage des véhicules, déplacement des voitures...)
- Nettoyage industriel des locaux administratifs, commerciaux et autres ;
- Gardiennage, petit entretien ;
- Transport, livraison, taxis ;

— Gestion de petits commerces (épicerie, bar) ;

— Débardage industriel, manutention, etc. (Note, p. 17)

La Note Barreau-Labrousse propose finalement de cesser de voir la « formation générale » comme un préalable à la formation professionnelle. Dès lors :

[...] une intégration de la formation générale et des éléments professionnels (doit permettre) la pratique d'une pédagogie du concret (observation, analyse, confrontation des expériences...), dans tous les cas, préférable à un apprentissage hors situation, oblitéré par les modèles scolaires. Cette pédagogie du concret doit être aussi une pédagogie globale qui vise l'acquisition de savoir-faire globalisants. Ce qui implique la clarification de l'ensemble des objectifs à mettre en oeuvre en situation de formation :

— Objectifs professionnels qui visent à faire acquérir les connaissances, les savoir-faire et les comportements nécessaires aux emplois envisagés.

— Objectifs cognitifs centrés sur l'ensemble des connaissances à mettre en oeuvre et la maîtrise des apprentissages permettant d'y parvenir.

— Objectifs linguistiques, car l'amélioration de la situation des immigrés et leurs chances de se réinsérer dans l'emploi, passent par un accroissement du champ de la communication.

— Objectifs comportementaux, car la formation doit permettre le recouvrement d'une mobilité et d'une plasticité nécessaire à la circulation dans l'espace social et professionnel, et doit susciter le désir d'agir sur son milieu et d'y transformer les situations. (Note, p. 18)

L'Accord-cadre FNE-FAS

En s'appuyant sur les conclusions du rapport que nous venons de citer, le Fonds national de l'emploi (FNE) et le Fonds d'action sociale (FAS) ont signé un accord-cadre définissant le cadre institutionnel et le mode de financement de ce nouveau dispositif pour la formation de notre public.

Cet accord-cadre prévoit trois objectifs de formation différents :

— Permettre aux salariés des entreprises de s'adapter aux nouvelles tâches créées dans l'entreprise.

— Permettre aux demandeurs d'emploi de retrouver une activité ou une nouvelle qualification répondant aux nouvelles possibilités d'emploi.

— Ces formations doivent pouvoir donner accès au système existant de formations qualifiantes.

Du point de vue méthodologique, ces formations doivent s'inscrire dans la démarche présentée dans la Note de G. Barreau et A. Labrousse, à savoir :

— lier les apprentissages professionnels et la formation générale de base, sans préalables d'acquisitions.

— Prendre en compte les acquis professionnels et personnels des formés.

— Rechercher l'alternance entre périodes de formation et périodes de mise en situation professionnelle.

L'accord-cadre définit ensuite la durée de ces formations (entre 700 et 1 100 heures), puis en fixe les modalités de financement entre les protagonistes de l'accord.



Quelques réflexions autour des nouvelles orientations de la formation professionnelle en France

Un danger...

En instituant des types de formations diversifiées quant à leur finalité, les directives de l'accord-cadre risquent fort de conduire à

144 un écueil que voudraient précisé- ment éviter Barreau et Labrousse, à savoir :

La mise en place d'un système parallèle au système de formation actuel, sorte de formation « au rabais » décidée sous la pression des événements, plus particulièrement la montée du chômage des immigrés, et qui n'offrirait pas de possibilité d'accès aux formations qualifiantes pour ceux qui le désirent. (Note, p. 17)

Le risque est évident, et on ne voit pas comment les mesures proposées permettent d'y échapper.

En effet, dans ce système de formation qualifiante, la recherche prioritaire de l'adéquation à un emploi se traduit dans les faits par une systématisation très insuffisante des connaissances générales de base, au profit des stricts savoir-faire professionnels.

Des expériences dans ce sens ont déjà eu lieu. À Chambéry, un organisme de formation, voyant qu'il existait des possibilités d'emploi pour l'isolation thermique dans les bâtiments en construction ou en rénovation, a mis en place une formation axée sur cette spécialité¹¹. En quelques mois, les savoir-faire nécessaires ont été travaillés. Or selon la personne qui nous relatait l'expérience, les formés n'ont pas pour autant trouvé à se placer dans ce secteur où il y avait effectivement des emplois disponibles ! Pourquoi ?

Les employeurs cherchent des gens capables d'une autonomie complète sur un chantier : capacité

de lire des consignes écrites, d'interpréter un plan et d'exécuter les travaux qui en découlent. Ce n'est évidemment pas en 700 heures de formation que l'ensemble des compétences requises pour une telle autonomie peuvent s'acquérir chez des gens non scolarisés, et quelle que soit la démarche employée !

Conséquence : ces gens ont été formés à des savoir-faire très « situés », difficilement transférables à d'autres emplois étant donné le manque de formation générale. La formation les a spécialisés, et face à l'emploi, a fermé leur éventail de choix au lieu de l'ouvrir. Au terme de leur formation on les renvoie à la case « départ » : « Vous ne faites pas l'affaire parce que votre formation générale est insuffisante ! »

Où est le bénéfice de l'opération ?

Qu'est-ce que la formation ?

On ne peut résoudre cette contradiction sans s'interroger, d'abord, sur la notion de « formation », s'agissant de publics jamais ou peu scolarisés.

G. Barreau et A. Labrousse expriment fort bien une des difficultés essentielles à surmonter par des analphabètes :

Un adulte analphabète a un certain nombre d'acquis et de connaissances qui se sont constitués dans des situations limitées et qui lui permettent d'agir dans les limites de ces situations, mais la transposition de ces savoir-faire généralement lui pose problème. (Note, p. 13)

Au sein de notre équipe de travail nous parlons à ce propos de « micro-systèmes » montés et réutilisables par les intéressés dans des situations identiques, mais non transférables à des situations semblables.

La tâche de formation consiste précisément à fournir aux apprenants les moyens de formaliser ces micro-systèmes, et ainsi de les analyser, de les évaluer et surtout de les relier à des systèmes plus

vastes, plus structurés, de manière à rendre possible le transfert.

Plus la maîtrise de ces systèmes codifiés, complexes est avancée et plus s'élargit pour le formé la possibilité de s'adapter à des situations d'emploi différentes. Plus augmente également ses chances d'accéder à une qualification qui ne soit pas une « spécialisation enfermante ».

Dans un monde technique où l'écrit est omniprésent, l'accès à ces systèmes structurés et à leur codification dans l'écrit, et par le moyen de celui-ci, est une nécessité incontournable pour qui veut améliorer son emprise sur la réalité et son insertion sociale et professionnelle.

Lire et écrire

Le système du code écrit peut être envisagé tant du point de vue du « récepteur » (lecture) que de celui du « producteur » (écriture).

Au sens où nous l'entendons ici, la lecture n'a rien à voir avec la capacité d'énoncer oralement une suite de mots d'une manière dite « courante » (lecture courante). On peut très bien devenir un utilisateur d'écrit efficace sans maîtriser ce type de lecture.

Au sens où nous l'entendons, la lecture est le travail de l'œil sur des assemblages de signes graphiques pour y « prélever du sens ». De ce point de vue, lire c'est trouver des informations dont on a besoin en interprétant des signes graphiques toujours situés dans un texte ou un contexte. L'accès au sens est autant conditionné par la situation de l'écrit et les hypothèses qu'il permet de faire, que par la capacité de reconnaissance et d'interprétation des signes. Cette optique induit une démarche d'apprentissage qui n'a rien de mécaniste, mais qui privilégie le travail de l'œil pour l'identification rapide, immédiate d'ensembles signifiants.

Entrant dans cette démarche, l'apprenant construit sa propre stra-

tégie d'identification des graphèmes et de leur assemblage à partir d'un capital-mots de référence immédiatement identifiable¹².

Donc lire c'est avant tout tirer de l'écrit des informations pour l'action ; c'est aussi tirer de l'écrit des informations pour apprendre et systématiser des connaissances.

Pour notre public adulte qui a précisément élaboré à grand peine et pendant de nombreuses années, des stratégies de contournement de l'écrit, c'est mettre l'écrit au centre comme objectif d'apprentissage et comme moyen d'apprentissage. Il est évident que ce n'est pas la moindre des difficultés.

Dans les temps de formation qui nous sont impartis, il est difficile de pousser très loin la maîtrise du système de l'écriture, même si la demande des stagiaires en ce sens est très forte. Cette non-maîtrise de la production écrite limite en fait les possibilités d'emploi et de qualification.

Deux autres systèmes s'articulent avec les précédents en ce sens qu'ils impliquent aussi un passage par l'écrit, et la reconnaissance de signes graphiques :

— Les systèmes mathématiques de base : numération, mesures, opérations et raisonnement logique qui les sous-tendent et les rendent utilisables.

— Les systèmes de la représentation : analyse et reconnaissance de formes, représentation graphique des objets et codification de cette représentation dans le dessin, avec comme objectif la lecture de plan et de dessin technique.

Introduire les apprenants dans ces systèmes, et les y faire avancer le plus loin possible : telle est notre tâche de formateurs. Mais, par quels moyens ?

G. Barreau et A. Labrousse ont raison de dire qu'il faut s'appuyer sur les acquis des formés, et nous

souscrivons pour notre part tout à fait à la démarche qu'ils caractérisent comme « une pédagogie du concret ». Mais il ne faut pas perdre de vue qu'en formation, *le concret*, toujours particulier n'est que le moyen d'accéder à *l'abstrait* qui est lui le moyen de la généralisation. On ne peut faire l'économie de l'abstraction sous peine de passer à côté de l'essentiel de la formation.

Pédagogie du concret/Pédagogie du vécu

Pour nous, la pédagogie du concret dont il est question ne peut pas devenir une formation professionnelle, et nous sommes très réservés, s'agissant de ce public, sur la possibilité de lier dans les faits, formation professionnelle et formation générale de base.

En effet, qui dit formation professionnelle dit apprentissage de savoir-faire spécifiques, et développement des capacités qui les rendent possibles, à un rythme intensif qui mobilise l'ensemble des énergies des apprenants. En situation d'apprentissage professionnel, le recours à la formation générale n'est qu'un contrepoint qui, s'appuyant sur une systématisation déjà là, vient la mobiliser au service de la technique.

Si cette systématisation n'a pas déjà des assises suffisantes dans l'esprit des apprenants, nous pensons qu'il est tout à fait illusoire d'espérer qu'elle pourra découler de la formation professionnelle, elle-même trop mobilisatrice. On ne pourra alors que mettre en place des savoir-faire ne reposant sur rien de structuré et donc non transférables : ce type de formation restreint les possibilités des gens face à l'emploi, au lieu de les ouvrir.

Plus qu'une pédagogie du concret, ce qui nous paraît important c'est une pédagogie qui s'appuie « sur » et s'inscrit « dans » le vécu des apprenants, tant social que

professionnel.

En effet, il ne saurait y avoir un temps, parenthèse dans la vie des formés où on leur demanderait d'oublier ce qu'ils sont, ce qu'ils ont appris par l'expérience, pour « engranger » des connaissances, monter des mécanismes intellectuels en vase clos, en leur laissant entendre qu'il s'agit là d'un investissement pour plus tard !

Il y a, à tout instant, interaction entre l'expérience donc la pratique, le concret et la formation : les théories modernes d'apprentissage de la lecture nous disent que 80 % des informations contenues dans un texte doivent être connues du lecteur pour qu'il y ait compréhension effective du message : ces 80 % connus permettent de faire des hypothèses sur les 20 % restant, de les vérifier, et donc d'élargir le champ des connaissances.

Nous pensons qu'il n'est pas abusif d'extrapoler cette constatation à l'ensemble des apprentissages centrés sur l'intégration de l'écrit et sur les systématisations qu'il nécessite. L'apprentissage du système métrique, par exemple, s'articule avec la connaissance et l'utilisation d'instruments de mesure variés : double décimètre, mètre pliant, mètre à ruban, mètre de couturière, décimètre, compteur kilométrique d'une voiture, etc.

Ces situations ont été expérimentées par les apprenants avant d'être des situations « artificielles » de formation. Elles apportent aux formés ces 80 % d'informations qui leur sont nécessaires pour accéder peu à peu à l'intelligence du système métrique et, en parallèle, à la compréhension de la numération décimale. On pourrait multiplier les exemples de ce type.

146 En guise de conclusion

Au terme de cette analyse, nous pressentons que la Note de G. Barreau et A. Labrousse, par ailleurs très pertinente sur de nombreux points, contient un vice caché qui en dénature la portée.

Elle tente, en effet, et d'une manière peu convaincante d'articuler deux discours contradictoires :

Un discours centré sur les apprenants, leur histoire, leurs projets pour intégrer au mieux la formation sur cette trajectoire ;

Un discours centré sur les contraintes économiques du moment, qui sont censées imposer un traitement nouveau aux demandes de formation des immigrants.

Ce second discours est, à notre avis, fondé sur un syllogisme irrecevable qui est le suivant :

— Les immigrants ont besoin de formation, certes, mais aussi et prioritairement d'emploi.

— L'accès à l'emploi implique une formation de type professionnel.

— Donc, les formations nécessaires aux immigrants sont des formations « qualifiantes » directement articulées à un emploi possible.

À notre avis, ce raisonnement est en parfaite contradiction avec le premier discours, et son bien-fondé reste totalement à démontrer. Au nom d'une expérience déjà longue nous pouvons affirmer le con-

traire : la formation qui permettra à ce public de « recouvrer une mobilité et une plasticité nécessaire à la circulation dans l'espace social et professionnel » (Note, p. 18), n'est pas une spécialisation professionnelle prématurée, mais bien plutôt une formation la plus ouverte possible, tout en prenant appui sur l'expérience et les acquis des apprenants.

Tout se passe, en fait, dans cette Note comme s'il avait fallu que les auteurs fassent cohabiter deux approches antagonistes au nom de principes qui ne découlent pas directement de leur analyse.

En terminant, je citerai cette phrase extraite d'une interview de Jean-Claude Guérin, secrétaire fédéral d'un syndicat de l'enseignement, et publiée par la revue *Autrement* dans un numéro récent consacré à l'école :

Il faut développer une démarche pédagogique qui soit une démarche d'apprentissage au sens fort du terme, celui qu'il avait à l'époque des apprentis et des compagnons. Quelqu'un apprend quelque chose lorsqu'il se pose un problème et essaie de le résoudre. Ce n'est que dans cette situation qu'un élève adopte une démarche active et devient un sujet actif d'un apprentissage. Les maîtres sont là pour donner la réponse dont les jeunes ont besoin au moment où ils en ont besoin¹³.

Le problème de la formation et des objectifs qui lui sont assignés relèvent d'abord des formés eux-mêmes, et personne ne peut décider à leur place que c'est tel ou tel type de formation qui leur convient.

Tenir compte des données économiques du moment dans l'élaboration d'un projet personnel est une chose ; mettre en place des sous-formations, et décider que ce sont celles qui conviennent à une catégorie de demandeurs en est une autre dont nous contestons l'opportunité.

Noël Ferrand
Formateur à la Maison de la
Promotion Sociale de
Saint-Martin d'Hères

NOTES

* L'oscillation qui peut apparaître au fil des pages entre le « je » et le « nous » n'est pas liée à un problème de rhétorique : une seule personne a rédigé ce texte, mais les positions qui y sont exprimées et la pratique qui les fondent sont celles d'une équipe composée en plus de l'auteur, de José Canelas et de Michel Ducotterd, tous formateurs à la Maison de la Promotion Sociale de Saint-Martin d'Hères.

¹ Pour l'essentiel, ces institutions sont de type associatif et subventionnées par les pouvoirs publics pour les actions de formation dont elles sont maîtres d'oeuvre. La plupart d'entre elles sont fédérées au sein d'un collectif national : « Le Comité de liaison préformation » (CLP).

² En France, c'est « L'Association pour la formation professionnelle des adultes » (AFPA) qui assure l'essentiel des formations qualifiantes pour le public qui nous occupe.

³ *La mobilité intersectorielle des travailleurs immigrants*, ministère du Travail, SEDES, décembre 1981.

⁴ G. Barreau et A. Labrousse, *Note sur la formation des travailleurs immigrants dont l'emploi est menacé ou supprimé*, ministère des Affaires sociales et de la Solidarité nationale, mars 1984.

⁵ *Id.*, *Ibid.*

⁶ *Id.*, *Ibid.*

⁷ V. Esperandieu, A. Lion et J.P. Benichou, *Des illettrés en France*, Rapport au Premier ministre, La Documentation française, 1983, p. 38.

⁸ Le rapport sur l'illettrisme, peu précis dans la définition des concepts « d'analphabétisme » ou d'« illettrisme » s'attache plutôt à décrire ces notions à partir de leurs effets sur les comportements sociaux ou individuels. Il montre bien en revanche comment aucun de ces handicaps ne peut être traité dans une

démarche de type « alphabétisation » au sens méthodologique du terme : lire n'est pas *déchiffrer*, c'est donner du sens à des ensembles signifiants (mots, phrases, dessins, etc.) Dès lors :

« L'exclusion de l'écrit est d'autant plus importante que la démarche d'appropriation de l'écrit est éloignée du fonctionnement de l'écrit.

— L'apprentissage de la lecture, comme tout apprentissage, est un processus continu dont on ne peut jamais dire qu'il est achevé : on n'en finit pas d'apprendre.

— S'en tenir au déchiffrement revient à maintenir les conditions de l'exclusion ». V. Esperandieu, A. Lion et J.P. Bénichou, *op. cit.*, p. 56.

⁹ *Id.*, *Ibid.*

¹⁰ J. Canelas, M. Ducotterd et N. Ferrand, *L'immigré analphabète en situation de formation : questions sur les cheminement de la formation des adultes immigrés et intervention pédagogique*, Paris, Éditions CNRS, 1981. *Id.*, « Enseignement à des adultes immigrés analphabètes : UNE DÉMARCHE », *Actes de Lecture*, Revue de l'Association française pour la lecture (AFL), n° 3, septembre 1983. *Id.*, « À propos de l'apprentissage de la lecture par des analphabètes immigrés », *Migrants formation*, n° 59, décembre 1984.

¹¹ Il s'agit de l'A.E.F.T.I-Savoie, Maison de la promotion sociale, rue Sainte-Rose, Chambéry.

¹² Voir à ce propos les travaux de J. Foucambert et les publications de l'Association française pour la lecture.

¹³ « L'école plus », *Revue Autrement*, n° 67, février 1985, p. 326.

Annexe
Mesures adoptées par le Conseil des ministres du
11 janvier 1984
pour lutter contre
l'illettrisme

1° La lutte contre l'illettrisme, une priorité

Le Gouvernement a conscience de la qualité des initiatives prises, en matière d'illettrisme, tant par les administrations que par le milieu associatif. Cependant, ces initiatives s'accomplissent souvent de façon dispersée.

Pour les développer, dès l'année 1984 :

a) les initiatives existantes et des projets nouveaux seront favorisés au niveau des quartiers, dans le cadre de la politique de décentralisation ;

b) pour ce faire, une priorité sera inscrite au Fonds d'Intervention Culturelle. Le Conseil national de prévention de la délinquance soutiendra des initiatives ;

c) les administrations et les institutions recevant du public, seront invitées à mettre en place, dans les lieux les plus fréquentés, des agents aptes à aider les personnes en difficulté dans l'accomplissement des formalités ;

d) il sera proposé aux sociétés de programme de télévision et de radiodiffusion de prévoir, dans leurs programmes des émissions contribuant à l'action contre l'illettrisme ;

e) un effort important sera fourni par l'Éducation Nationale pour augmenter, en qualité et en quantité, dès la rentrée scolaire 1984, les « bibliothèques-centres documentaires », implantées dans les écoles et ouvertes sur le quartier ;

f) le Ministère de la Défense continuera à développer ses actions de formation des appelés du contingent, en liaison notamment avec le Ministère de la Formation Professionnelle ;

g) la loi portant réforme de la formation professionnelle continue permettra, par l'obligation de négocier les orientations de la politique de formation dans l'entreprise, une meilleure prise en compte par l'ensemble des partenaires sociaux, des besoins spécifiques de formation des travailleurs les moins qualifiés ;

h) l'AFPA sera invitée à adapter certaines de ses formations au public ici concerné — qui jusqu'à présent y avait peu accès — en renforçant notamment la mise à niveau.