



SFRP n°4 - Février 2014

Les aspects sociopolitiques et institutionnels de la formation des populations peu scolarisées et peu qualifiées

Numéro coordonné par :
Sophie Etienne & Véronique Leclercq



Revue éditée par la Fédération **AEFTI**
Fédération des **A**ssociations pour l'**E**nseignement et la **F**ormation
des **T**ravailleurs **I**mmigrés et de leurs familles



La revue de la Fédération AEFTI

Revue d'interface trimestrielle

SF
&
Savoirs et Formation

La revue de la Fédération AEFTI



Ensemble
pour l'égalité des droits
contre toutes les discriminations !



SF
&
R
&
P
Savoirs et Formation
Recherches et Pratiques

SFRP n°4 - Février 2014

Les aspects
sociopolitiques et institutionnels
de la formation des populations
peu scolarisées et peu qualifiées

Numéro coordonné par :
Sophie Etienne & Véronique Leclercq

ABONNEMENT

Nom : Prénom : Profession :

Adresse :

..... Code Postal : Ville :

Email :

☐ Je souhaite m'abonner pour 1 an (4 numéros + 1 hors-série) : **28 €**

Chèque à l'ordre de : Fédération AEFTI

À envoyer à : AEFTI Fédération - 16, rue de Valmy 93100 Montreuil

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

Association loi 1901 déclarée à la Préfecture de Paris le 25 octobre 1971 - Puis à la Préfecture de Bobigny le 5 juillet 1988 sous le n° 1988-05915
SIRET : 306 616 830 000 56 - Code NAF 8899B - 11 93 03 791 93



Réalisé avec le soutien de la DAEEN



Revue éditée par la Fédération AEFTI
Fédération des Associations pour l'Enseignement et la Formation
des Travailleurs Immigrés et de leurs familles



La Revue Savoirs et Formation Recherches et Pratiques est agréée par
l'AERES (Agence d'évaluation de la Recherche et de l'Enseignement
Supérieur) - Numéro d'enregistrement en sciences de l'éducation : 978-2-9531193-0-5

La revue **Savoirs et formation, recherches et pratiques** est une revue scientifique à comité de lecture international. Elle est publiée par la fédération des Associations pour l'Enseignement et la Formation des Travailleurs Immigrés et leurs familles (AEFTI), réseau national d'organismes de formation qui travaille depuis 1971 dans le champ de la formation des adultes en insertion, et plus particulièrement des migrants.

Cette revue se place sur le terrain professionnel, institutionnel et social de la formation d'adultes en insertion sociale, économique et culturelle. Elle s'intéresse plus particulièrement à la formation linguistique mais elle ne néglige pas les autres aspects pédagogiques et les disciplines non linguistiques dans la mesure où les organismes de formation préparent également à l'insertion sociale et professionnelle. Les aspects linguistiques sont pour nous inséparables des aspects historiques, sociologiques et culturels.

La revue est ouverte à tous les champs des sciences humaines et sociales susceptibles de contribuer à la construction des connaissances relatives à la formation d'adultes en cours de mobilité, d'insertion, d'intégration sociale et/ou socio-professionnelle. Les champs scientifiques concernés sont ainsi la didactique du français langue étrangère, seconde, professionnelle, d'insertion..., la didactologie des langues et des cultures, la linguistique et la sociolinguistique, mais aussi les sciences de l'éducation et de la formation, la sociologie, la psychologie ou l'histoire contemporaine. Les thèmes retenus pour les numéros de la revue concernent tant les questions pédagogiques et didactiques et les publics apprenants que les contextes et les politiques de la formation d'adultes en insertion. Il s'agit là d'un champ interdisciplinaire porté par des enjeux multiples, encore largement à défricher du point de vue scientifique, qui pose des questions transversales. Ce champ ouvre par ailleurs une réflexion sur les articulations entre la recherche et l'action de l'intervention sociale, laquelle, dans le contexte sociopolitique actuel, apparaît à la fois comme urgente et nécessaire. En effet, dans le mouvement annoncé d'« autonomisation » grandissante des universités - appelées à interagir de manière plus explicite avec des institutions et des organismes sociaux et politiques extra universitaires - il apparaît primordial de réfléchir aux modalités de ces interactions, à la façon dont elles interviennent sur la recherche. Dans la démarche éditoriale et scientifique qui est la nôtre, c'est à la croisée de la recherche et de l'action que nous souhaitons nous situer, dans une perspective de théorisation empirique et contextualisée, d'une recherche « de terrain », à la fois sur et avec le terrain et ses acteurs. Cette perspective amène également en retour à réfléchir à la manière dont cette interaction conduit la recherche en sciences sociales à se redéfinir, et à mettre en synergie les apports de la recherche et l'expertise du terrain.

En créant cette revue, nous souhaitons ainsi rapprocher le terrain de la formation d'adultes en insertion et la recherche scientifique qui se sont longtemps ignorés. Nous espérons intéresser à la fois des chercheurs et des praticiens et établir un pont entre la recherche et le terrain.



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

16, rue de Valmy 93100 Montreuil
Tel. : +33 (0)1 42 87 02 20
federation@aefti.fr - www.aefti.fr

Parution annuelle

Directeur de publication
Alaya ZAGHLOULA

Comité de rédaction
Sophie ETIENNE, *Rédactrice en Chef*

Comité de lecture scientifique
Françoise ARMAND | Michel AUTHIER
Aude BRETEGNIER | Anne-Sophie CALINON
Jean-Louis CHANCEREL | Fatima CHNANE-DAVIN
Adriana DAVANTURE | Mylène JACQUET-GALIACY
Monika JEZAK | Jean-Pierre LANFREY
Véronique LECLERCQ | Yannick LEFRANC
Hugues LENOIR | Jean-Marc MANGIANTE
Marion MISTICHELLI | Bruno MAURER
Gérard NOIRIEL | Christophe PORTEFIN
Christian PUREN | Kamila SEFTA
Véronique SIMON | Anne VICHER | Francis YAICHE

Ont participé à ce numéro
Nacira AÏT-ABDESSELAM | Georges-Louis BARON
Frédérique BROS | Aurélie BEAUNÉ
Cédric FRETIGNÉ | Nathalie LAVIELLE-GUTNIK
Emilie LEBRETON | Véronique LECLERCQ
Maël LOQUAIS | Dao MERCIER | Maude VADOT
Marie VERSPIEREN | Francis YAICHE

Conception graphique et maquette
Claudia GIACOMANTONIO

Diffusion, promotion et publicité AEFTI
Catherine GODIN 01 42 87 02 20

Relation presse Alaya Zaghouloula

Prix du numéro : 10 €

Prix du numéro Etranger : 15 €

Commission paritaire : en cours

ISSN : en cours

ISBN : 978-2-918816-00-3

Dépôt légal : à parution

Date de création : 2010

Dépôt INPI : en cours

Date de parution : mars 2014

SOMMAIRE

6

Préambule / Formation-insertion versus formation et insertion

par Cédric Fretigné

15

Introduction / Les évolutions politiques et institutionnelles de la formation de base : impacts sur les organisations de travail et les pratiques professionnelles des intervenants

par Véronique Leclercq

28

Professionnalité de formateurs de l'insertion socioprofessionnelle et régulation des rapports sociaux de pouvoir

par Nathalie Lavielle-Gutnik & Maël Loquais

42

La formation linguistique des migrants dans le canton de Neuchâtel

par Dao Mercier

58

Les activités associatives visant l'intégration des migrants dans un contexte institutionnel changeant

par Aurélie Beauné & Georges-Louis Baron

75

Compétences clés : place et devenir de la qualification sociale ?

par Nacira Aït-Abdesselam, Frédérique Bros & Marie Verspieren

92

Les formations linguistiques au prisme de la logique de marché

par Emilie Lebreton

104

Les conditions de travail des formateurs et formatrices dans le contexte actuel de la formation de base

par Maude Vadot

125

Varia / Marges et marginalités

par Francis Yaiche

136

**Ligne éditoriale de la revue scientifique des AEFTI
SAVOIRS & FORMATION RECHERCHES & PRATIQUES**

5

S&F R&P n°4
Février 2014

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

Formation-insertion versus formation et insertion

Cédric Frégné

Professeur en sciences de l'éducation - Université Paris Est Créteil / LIRTES EA 7113

Le souci d'articuler formation et insertion est, depuis le milieu des années 1970 au moins, un engagement constant de l'action publique. Les alternances politiques successives n'ont en rien infléchi le mot d'ordre consistant à former pour insérer. Alors que tout (ou presque) peut être une pomme de discorde entre organisations syndicales représentant les intérêts des salariés et celles représentant les intérêts des employeurs, la formation (des jeunes et des chômeurs en particulier) est un sujet globalement consensuel. Dans les années 2000, les accords nationaux interprofessionnels relatifs à la formation puis à l'orientation tout au long de la vie ont été signés par l'ensemble des organisations représentatives. Et, peu ou prou, tout le monde s'accorde à dire que la formation doit prioritairement être mise au service de l'emploi. La formation, ça doit donc permettre l'insertion (professionnelle). Que les politiques conduites se réfèrent, explicitement ou non, au raisonnement dit « adéquationniste », la liaison entre formation et insertion apparaît hautement souhaitable sinon clairement impérative, nécessaire.

Le propos de ce texte n'est pas de se livrer à une généalogie de cette entreprise cognitive, politique, juridique et pratique de rapprochement de la formation et de l'insertion. Lucie Tanguy l'a rappelé à maintes reprises : au fondement des démarches qui ont promu la formation comme un « bien universel », son manque présumé chez toute une catégorie d'acteurs sociaux a exercé un rôle déterminant. « Les individus sont, en effet, presque toujours représentés par eux [les pionniers de la formation des années 1950-1960] en termes de manques, sous l'angle de la privation des qualités nécessaires à l'accomplissement des changements souhaités : manque de connaissance, manque de capacités d'adaptation, manque de mobilité, manque d'ouverture d'esprit, d'attitudes, etc. » (Tanguy, 2008, p. 31).

Cette lecture idéologique (Fritsch, 1979) de la formation a pour conséquence immédiate que la réponse formation « tombe sous le sens » lorsqu'un problème d'emploi se présente (insertion des jeunes, reconversion industrielle, « employabilité » des quinquagénaires, etc.). Dans le contexte du début des années 1980, Patrick Veneau et al. (2006) rappellent ainsi que les gouvernements successifs vont, en France, activer un ensemble de mesures qui auront pour centre de gravité la formation. Leur dénominateur commun sera « le rapprochement entre système éducatif et système productif ». Elles illustreront « la force du présupposé selon lequel la formation peut résoudre les problèmes du chômage » (p. 67). Mises en forme dans les années 1980, ces dispositions vont se développer dans les années 1990 (Garraud, 1995). Sur fonds de déprime du marché de

l'emploi et d'inefficacité relative des actions d'insertion, il s'agira d'adapter les finalités allouées à la formation aux problèmes de l'époque. De manière pragmatique, l'objectif sera désormais moins d'assurer la promotion sociale de tous que la lutte contre l'exclusion de certains (Dubar, 1999).

Il ne s'agira pas plus de se prêter ici à l'exercice de chronologie croisée des politiques de formation et des politiques d'insertion, ainsi que Didier Auger et moi nous y sommes employés dans un tableau de synthèse couvrant les années 1986-2006 (Frégné dir., 2008, p. 135-147). Ces deux orientations ont leur intérêt et méritent toute l'attention du chercheur. Il reste que, dans l'espace dédié par Savoirs et formation, Recherches et Pratiques c'est une troisième perspective qu'il nous a semblé plus heureux de mettre au travail : celle consistant à repérer les impensés du raisonnement ordinaire visant le rapprochement, voire la contiguïté (exprimée par le trait d'union de l'expression « formation-insertion ») du domaine d'activité de la formation et de celui de l'insertion.

Pour ce faire, nous commencerons par rappeler les arguments probants (ou apparemment probants...) qui donnent du crédit à cette série d'opérations visant l'articulation fine, voire la coprésence, de la formation et de l'insertion. Dans un second temps, nous nous attacherons à pointer les écueils de ce raisonnement : écueils empiriques et écueils théoriques. Enfin, et pour ne pas en rester à l'étape de la déconstruction d'un raisonnement branlant, nous proposerons quelques pistes susceptibles d'appréhender à nouveaux frais ce problème à la fois académiquement coriace et éminemment pratique.

Même si le propos de ce texte ne porte pas spécifiquement sur ce que l'on nomme la « formation de base », il est très clair que les politiques institutionnelles visant le rapprochement de la formation et de l'insertion ont trouvé dans ce cadre un véritable laboratoire d'expérimentation. Aux objectifs pédagogiques visant l'acquisition de compétences (linguistiques en particulier) sont adjoints des objectifs quantitatifs mesurés en termes de « taux de solutions positives », « taux d'accès (ou de retour) à l'emploi » et autres « taux de sorties en situation positive ». C'est dire si les interrogations portées dans ce numéro sont congruentes avec celles dont il est ici fait état.

A la recherche de l'articulation formation-insertion

Si l'on entre dans la littérature, on peut esquisser les traits saillants qui se dégagent des analyses¹. Un premier ensemble de travaux porte sur la liaison entre diplôme, spécialité préparée et emploi. Dans quelle mesure les emplois occupés (par niveau et par type) sont-ils en correspondance avec les formations suivies (selon leur niveau et le type de spécialité auquel elles sont censées

¹ J'exclus ici volontairement les très nombreux travaux consacrés par le CÉREQ à la formation continue pour m'attacher à la formation professionnelle initiale.

préparer) ? Un autre ensemble de travaux interroge le bénéfice, en termes d'insertion professionnelle proprement dit, du passage par la formation professionnelle initiale. En termes de statut d'emploi (plus ou moins protecteur), de protection contre le chômage (plus ou moins sensible), de carrière professionnelle (mobilités internes et externes plus ou moins présentes) et de salaire (plus ou moins rémunérateur), quels sont les impacts de la poursuite d'une formation au niveau CAP, BEP, Baccalauréat professionnel, BTS (et de son obtention ou non) ? Ici, il sera donc successivement question des correspondances formation-emploi et des effets de la formation initiale en termes d'insertion professionnelle.

Au moment du premier emploi, les enquêtes montrent de longue date qu'en France la correspondance est lâche entre niveau de diplôme et niveau d'emploi occupé, spécialité préparée et domaine d'exercice professionnel effectif. Ces phénomènes sont classiquement appréhendés et analysés, pour le premier lien, sous l'angle du « déclassement » (Lemistre, 2007) et, pour le second, du « désajustement » (Lemistre, 2008)². Ce qu'il importe ici de retenir est qu'entre la 3^e et la 7^e année de vie active, période retenue par référence aux travaux du CÉREQ (2007), des mobilités s'opèrent. Néanmoins, il apparaît que « l'évolution de la correspondance entre spécialité de formation et domaine d'emploi est en fait assez modeste, ce qui laisse penser que la majorité des mobilités ne sont pas des réajustements vers la spécialité d'origine » (Lopez, 2008, p. 73). Suivant le niveau de diplôme et/ou la spécialité préparée, les tendances sont toutefois à nuancer. Ainsi « alors que sur certaines spécialités comme l'électricité, la mécanique ou la gestion, les diplômés de niveau Bac+2 tendent plutôt à aller vers leur domaine tout au long des 7 premières années de vie active, les diplômés de niveau CAP-BEP de l'hôtellerie restauration, de la cuisine ou des métiers de la bouche tendent plutôt à sortir de leur domaine dès le début ».

Sur le terrain des bénéfices de la formation professionnelle initiale, les principaux enseignements sont exposés sans détour dans un article de synthèse d'Alberto Lopez (2008). « Les premiers effets de la formation initiale tels qu'ils apparaissent dans les deux ou trois premières années de vie active peuvent se résumer en deux phrases : jusqu'au baccalauréat, le niveau de formation limite les risques de chômage ; au-delà du baccalauréat, il conditionne davantage le positionnement sur l'échelle des salaires lors de la première embauche » (p. 71). Plus précisément, on observe qu'à diplôme équivalent, le passage par l'apprentissage assure un meilleur taux d'insertion que le suivi de la formation par la voie scolaire (Bonnal et al., 2005). Toutes choses égales par ailleurs, le bénéfice salarial de la préparation d'un diplôme de l'enseignement supérieur par la voie de l'apprentissage est également sensible. La spécialité préparée est une variable majeure, explicative des écarts observés en termes d'insertion profes-

sionnelle, de statut d'emploi, de déroulement de carrière et de gains salariaux. Sans entrer dans les détails, les grandes lignes qui se dégagent de l'analyse sont les suivantes. Lorsque les jeunes sont titulaires d'un CAP ou d'un BEP, les taux d'emploi sont plus élevés pour celles et ceux qui ont préparé une spécialité industrielle comparés aux diplômés de spécialités tertiaires. La vulnérabilité au chômage est très sensible aux effets conjoncturels. Néanmoins on observe bien une relation inversement proportionnelle, comme on peut intuitivement s'y attendre, entre niveau de diplôme et taux de chômage. Les non-diplômés ont, en moyenne 7 ans après leur entrée dans la vie active, un taux de chômage double de celui des détenteurs d'un CAP ou BEP, triple des bacheliers techniques et professionnels, six fois supérieur à celui des diplômés de l'enseignement supérieur. « Globalement au cours de la période observée [1998-2005], le niveau de diplôme apparaît comme un facteur de promotion » (Lopez, 2008, p. 72). Cette analyse souffre toutefois de nombreuses exceptions. Certes, seuls 10 % des titulaires d'un CAP ou d'un BEP connaissent, dans les 7 années suivant leur premier emploi, une évolution professionnelle contre 85 % pour les diplômés d'un troisième cycle universitaire. Néanmoins, la prise en considération des spécialités réfute le constat d'un simple dégradé dès lors que l'on descend la hiérarchie des titres. À niveau de diplôme équivalent, certaines spécialités (sans même parler de celles qui préparent à des professions réglementées) assurent de meilleures trajectoires dans l'emploi. Originalité enfin dans le paysage des études et recherches en France, une investigation de nature qualitative portant sur les 12 premières années de vie active (Cadet et al., 2006) de 61 personnes permet de conclure que la formation procure d'autres apports que ceux prévus dans le cadre du curriculum prescrit. En particulier, des réseaux relationnels se tissent, une acculturation professionnelle s'opère pas à pas et, dans le cas de cursus longs, le projet professionnel peut se préciser voire s'infléchir.

Un raisonnement socialement utile mais académiquement friable

Sans que la preuve en soit faite par l'auteur, Philippe Garraud, il paraît plausible « [...] que, dans le domaine de la lutte contre le chômage, la réponse précédait en quelque sorte la question. La solution de la formation professionnelle s'est imposée "naturellement", dans un consensus remarquable, mais essentiellement par défaut, peut-on penser, et en l'absence d'alternative tant cognitive qu'organisationnelle disponible immédiatement ou acceptable socialement. D'une part, elle était disponible sur le "marché" des solutions possibles sous la forme d'un dispositif institutionnalisé et organisé ; d'autre part, elle était légitimée par des

² Chardon (2005a, p. 45-54) distingue 7 « classes » de familles professionnelles selon la correspondance plus ou moins forte qu'elles établissent entre formation et emploi.

analyses macro-économiques mettant en relation chômage et faiblesse de la qualification » (Garraud, 2000, p. 135)³. Suivant cette première hypothèse, la relation formation-emploi était déjà inscrite sur les fonts baptismaux d'une société française appelée, quelques temps après, à connaître un chômage de masse. Les cadres « mentaux » et les instruments pratiques de l'époque plaident ainsi en faveur de la promotion du raisonnement adéquationniste.

La deuxième hypothèse, quant à elle, met l'accent sur le rôle déterminant des acteurs institutionnels. Singulièrement, il s'agit notamment de traiter du rôle crucial joué, depuis sa création, par le CÉREQ dans la diffusion de cette vulgate adéquationniste⁴. Institution productrice de données et éclairceuse de la décision politique, le CÉREQ est selon Hughes Bertrand (2001, p. 10), l'un de ses récents directeurs, « "adéquationniste" par destination ou par fonction, dans le sens où il a pour mission de contribuer, par ses éclairages et par ses analyses, à rapprocher emploi, travail et formation. Mais il ne l'est ni par conception ni par conviction. Des années d'observation lui ont montré à quel point une vision adéquationniste n'est pas seulement erronée : elle empêche d'élaborer les cadres conceptuels permettant de penser ces relations dans leur complexité et dans leurs évolutions. Avancer, pour le CÉREQ, c'est donc invariablement écarter ou réduire l'hypothèse adéquationniste pour lui substituer une vision des relations entre travail, formation, emploi intégrant les mobilités et les parcours professionnels, les apprentissages et les développements professionnels, les stratégies des personnes, les politiques des entreprises et les cadres collectifs de gestion de la main d'œuvre ».

Avec le recul, on perçoit mieux maintenant combien l'évolution des préoccupations sociales démarrées dans les années 1970 contribue à donner le la des thématiques travaillées par les sociologues et économistes du CÉREQ et de ses centres associés. Thierry Pilon et François Vatin (2002, p. 398) pointent ainsi les infléchissements analytiques dont le CÉREQ est totalement partie-prenante : « Dans les études classiques des années 1960-70, l'accent était mis sur l'école et son rapport à la société dans son ensemble. Dans la seconde moitié des années 1970, à mesure que commençait à se développer un chômage de masse, une nouvelle préoccupation s'est profilée : celle de l'entreprise, comme consommatrice de qualifications. L'accent sera alors mis sur la relation formation-emploi. L'hypothèse sous-jacente à cette démarche est que l'inadaptation de l'appareil de formation serait pour une bonne part responsable du chômage. Les entre-

⁴ Sans verser dans les excès du panégyrique, un chargé d'études du CÉREQ a dernièrement dressé la liste avantageuse des apports du CÉREQ à la connaissance dans le domaine de la formation des adultes. Moins marqués par l'adéquationnisme méthodologique que ceux dédiés à l'insertion des jeunes, ces travaux n'en sont toutefois pas totalement exempts (Brochier, 2008).

³ Bien que, ajoute l'auteur, « [...] s'il existe une relation statistique entre situation de chômage et faible ou absence de qualification, elle n'est pas mécanique. À ce jour, la proportion d'individus non ou faiblement qualifiés ayant un emploi est encore supérieure à celle des demandeurs d'emploi inscrits à l'ANPE parmi cette population » (Garraud, 2000, p. 138).

prises seraient sur le marché du travail à la recherche de certaines qualités de main-d'œuvre qu'elles ne trouveraient pas. Le chômage ne serait donc pas lié à un déficit global d'emploi mais à une inadéquation de l'offre à la demande de travail. Les chômeurs seraient alors les personnes sans qualification ou à la qualification obsolète. La responsabilité des Pouvoirs publics serait donc dans ce contexte d'étudier l'évolution de la demande de travail des entreprises et, grâce à la connaissance des emplois à venir, de concevoir les formations et d'orienter les flux scolaires ».

En termes de relation entre formation et insertion, ce raisonnement introduit explicitement une entrée par le marché du travail : c'est bien l'insertion professionnelle qui est en jeu. Et c'est à cette aune qu'est mesuré le rendement différentiel des formations suivies. De fait, la confusion entre éducation et formation, voire le recouvrement de la première par la seconde masque leurs différences et minore fortement la pluralité des finalités fixées au système éducatif. En second lieu, si les formations ne répondent, dans les faits, que marginalement à l'objectif de préparer à des emplois précis, quelles autres « fonctions » revêtent-elles ? Quelles qu'elles soient, le caractère universalisant du raisonnement adéquationniste tend à réduire les lectures possibles à la seule approche des (dés)ajustements entre les formations suivies et les emplois occupés. D'autres questionnements, passés sous silence, peinent alors à s'exprimer. Entre autres, comment la formation est-elle instrumentée dans un cadre sociétal de report de l'entrée dans la vie active ? Le développement de la formation est-il consécutif à un différemment choisi de la confrontation au marché du travail ? Autant de problématiques qui échappent au spectre de l'« adéquationnisme méthodologique ».

Penser différemment les relations entre formation et insertion

On peut ainsi objecter au raisonnement adéquationniste son relatif (ou complet) désintérêt pour la « boîte noire », c'est-à-dire la manière dont, en acte, les intermédiations s'opèrent et les socialisations s'effectuent. « [S'occupant] seulement [à] analyser les "inputs" et les "outputs" de l'éducation (comptabiliser les entrants et les sortants ou étudier les coûts et la productivité de l'éducation, ou encore les rapports entre les diplômés et les emplois) », cette approche se borne à observer ce qui s'établit en amont et en aval mais ne considère pas « ce qui se passe à l'intérieur de la boîte noire » (Forquin 2008, p. 53). Jean-Claude Forquin rappelle que cette tradition de recherches porte, en Grande-Bretagne, le nom d'« arithmétique politique », signifiant par là qu'il s'agit de travaux étroitement liés à la commande publique, d'une « science de démographes ou d'économistes, centrée sur les problèmes d'accès aux études et de mobilité sociale, et dominée par les grandes enquêtes quantitatives à forte armature statistique » (p. 54). Pour l'enseignement professionnel, Lucie Tanguy (1991, p. 149) a montré

qu'« à l'encontre des images sociales construites autour de l'idée d'inadaptation et du postulat implicite de la possibilité d'établir une ligne droite entre besoins économiques en compétences et formation de celles-ci, il apparaît qu'au sein de l'ensemble des processus qui lient ces deux sphères, le travail enseignant est un médiateur actif ». Dans *Le monde apprenti*, Gilles Moreau (2003) insiste également sur les médiations à travers lesquelles les expériences vécues par plus de 360 000 jeunes de 16 à 25 ans, alliant travail et formation, activité salariée et préparation d'un diplôme, organisent leur socialisation professionnelle et les préparent à assumer certains rôles dans le monde professionnel à l'exclusion d'autres.

Adoptant des grilles de lecture proprement sociologiques interrogeant le devenir de la jeunesse populaire au prisme des transformations sociales (Moreau, 2006, p. 108-152), il devient alors possible au chercheur de s'affranchir des questionnements inhérents à l'adéquationnisme méthodologique⁵. On accède ainsi à ce que font et ce que sont les personnes enquêtées. En combinant les approches qui ne réduisent pas les relations entre formation et insertion à l'étude des correspondances plus ou moins imparfaites entre les deux domaines d'activités. On peut alors se prémunir contre les dangers de la connaissance en creux dont procèdent les analyses ordinaires. Soucieux par exemple de proposer une description raisonnée des propriétés sociales des jeunes de lycée professionnel, Moreau s'affronte à la puissance d'une norme sociale reprise telle quelle par l'essentiel des travaux sociologiques : la scolarité normale se situe au lycée d'enseignement général. On se retrouve alors « avec une vision partielle, s'attachant à souligner uniquement ce que ne sont pas les élèves inscrits en lycée professionnel (ou ce qu'ils sont plutôt moins) par opposition à ce que sont (ou ce que sont plutôt) les lycéens de l'enseignement général » (p. 41). Dans cet esprit, le chercheur se borne à mesurer laconiquement des écarts à la norme. À ce premier écueil, Moreau en ajoute un second. Les catégories employées sont extraordinairement totalisantes : « jeunes de lycée professionnel » versus « jeunes de lycée d'enseignement général ». Appréhender les premiers « comme un tout - opératoire dans sa comparaison à d'autres tous de même espèce - [constitue ceux-ci de facto en] un ensemble dont le degré d'homogénéité interne paraît aller de soi [et] ne peut donner lieu, en tout état de cause qu'à une interrogation subsidiaire ». Ici, le chercheur agrège un ensemble de traits qu'une étude circonscrite, de nature sociographique suivant la proposition de Moreau, rendrait à toute sa complexité.

⁵ On peut alors également se distancier de la démarche « applicationniste », selon la formule d'Aziz Jellab (2004, p. 58) laquelle étudie, à l'exclusion de toute autre perspective, la correspondance des curricula scolaires avec les « compétences » attendues par les milieux professionnels.

Conclusion

Au terme de cette analyse, il apparaît que l'homogénéité et la commensurabilité de la « formation » et de l'« insertion » relèvent plus du présupposé que d'un résultat avéré de la recherche. Au fond, traiter du complexe « formation-insertion » (au singulier) est un abus de langage. C'est pourquoi il semble si heuristique d'étudier de près ce que sont et ce que font les jeunes (et les adultes) en formation et (ou concomitamment) en insertion/emploi. Bénéfice non négligeable, ce type d'investigation permet également d'échapper aux connaissances en creux qui, inlassablement, listent des propriétés sociales défavorables, des habitus dominés, des pratiques sociales illégitimes, des projets livrés aux affres de l'empêchement, une existence personnelle marquée au sceau de la négativité.

Bibliographie

- Bertrand H. (2001). Introduction. *Formation emploi*, 76, 7-10.
- Bonnal L., Bouhmadi R., Favard P., Mendes-Clément S. (2005). Quelle relation formation-emploi pour les jeunes de niveau CAP-BEP ? Une comparaison entre les sortants d'apprentissage et de lycée professionnel, dans Giret J.-F., Lopez A., Rose J. (dir), *Des formations pour quels emplois ?* (p. 126-141). Paris : La Découverte, coll. « Recherches ».
- Brochier D. (2008). Le Cereq, une balise pour la recherche en formation des adultes. *Éducation permanente*, 177, 39-48.
- Cadet J.-P., Diederichs-Diop L., Dupray A., Legay A., Monchatre S. (2006). Les multiples incidences de la formation initiale en début de carrière. *Bref*, Cereq, 231.
- Céreq (2007). *Quand la carrière commence... Les sept premières années de vie active de la Génération 1998*. Marseille : Cereq.
- Chardon O. (2005). La spécialité de formation joue un rôle secondaire pour accéder à la plupart des métiers. *Économie et statistique*, 388-389, 37-56.
- Chardon O. (2005b). La correspondance formation-emploi sous l'éclairage de la gestion des âges dans les métiers, dans Giret J.-F., Lopez A., Rose J. (dir), *Des formations pour quels emplois ?* (p. 163-178). Paris : La Découverte, coll. « Recherches ».
- Dubar C. (1999). De la «deuxième chance au co-investissement» : brève histoire de la promotion sociale (1959-1993), dans Dubar C., Gadea C. (dir), *La promotion sociale en France*, (p. 31-49). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, coll. « Sociologie ».
- Dubar C. (2000). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte, coll. « Repères », 4^e éd.
- Forquin J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR, coll. « Paideia ».
- Frégné C. éd. (2008). *Former et insérer. Histoire de l'Association Formation Emploi (AFE) à Sarcelles. 1986-2006*. Paris : L'Harmattan, coll. « Histoire et mémoire de la formation ».
- Fritsch P. (1979). *Le discours de l'éducation des adultes : un processus idéologique*, Thèse de doctorat d'État, Université Paris 7, 827 p.
[consultable à l'adresse suivante : <http://demeter.univ-lyon2.fr/sdx/theses/lyon2/1979/fritsch> p]
- Garraud P. (1995). La mise à l'épreuve des politiques de lutte contre le chômage par la formation : les contraintes du service public de l'emploi. *Sociologie du travail*, 4, 675-696.
- Garraud P. (2000). *Le chômage et l'action publique. Le « bricolage institutionnalisé*. Paris : L'Harmattan, coll. « Logiques politiques ».
- Jellab A. (2004). *L'école en France. La sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui*, Paris : L'Harmattan, coll. « Savoir et formation ».

- **Lemistre P.** (2007). Diplômes et emplois occupés par les jeunes : une correspondance à revoir ?, *Les notes du Lihre*, 438, 27 p.
- **Lemistre P.** (2008). Quel est le désajustement entre spécialités de formation et d'emploi ? , dans Paul J.-J. et Rose J. (dir), *Les relations formation-emploi en 55 questions*, (p. 145-150). Paris : Dunod.
- **Lopez A.** (2008). Diplômes et diversité des cheminements professionnels, dans Les chemins de la formation vers l'emploi, *Relief*, Marseille : Cereq, 25, 71-75.
- **Moreau G.** (2003). *Le monde apprenti*, Paris : La Dispute.
- **Moreau G.** (2006). *La formation professionnelle initiale et son public*, Mémoire pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Nantes, 188 p.
- **Pillon T. et Vatin F.** (2002). *Traité de sociologie du travail*, Toulouse : Octarès, coll. « Travail et activité humaine ».
- **Tanguy L.** (1991). *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris : PUF, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui ».
- **Tanguy L.** (2008). La recherche de liens entre la formation et l'emploi : une institution et sa revue - un point de vue. *Formation Emploi*, 101, 23-39.
- **Veneau, P., Maillard D., Sulzer E.** (2006). De la compétence à la certification. L'exemple de la commission technique d'homologation, dans La certification, nouvel instrument de la relation formation-emploi. Un enjeu français et européen, *Relief*, Marseille : Cereq, 16, 65-75.

Les évolutions politiques et institutionnelles de la formation de base : impacts sur les organisations de travail et les pratiques professionnelles des intervenants

Véronique Leclercq

Professeure sciences de l'éducation, Université de Lille1,
Laboratoire CIREL- Trigone, EA 4354

Comme l'ensemble de la formation post scolaire en France, la formation de base d'adultes et de jeunes adultes peu scolarisés et peu qualifiés en parcours d'insertion a connu bon nombre de transformations ces dernières années. L'histoire de ce secteur montre clairement les liens entre les évolutions économiques et sociales d'une part et les finalités des dispositifs, les conceptions des besoins des publics et les modalités de l'intervention éducative d'autre part. Il est évident que les crises économiques successives et les transformations des organisations de travail ont pesé sur la place de plus en plus importante accordée au développement de compétences liées à l'employabilité et à l'insertion professionnelle des populations peu qualifiées et maîtrisant mal un certain nombre de savoirs dits « fondamentaux ». De même, l'avènement d'une société cognitive marquée par la circulation continue des informations et l'évolution perpétuelle des connaissances a impacté la nature des programmes de formation et les objectifs des stages. La formation de base a donc évolué selon les périodes au gré des priorités des financeurs et des institutions chargées des politiques publiques d'insertion (Etat, Conseils Régionaux..), au gré aussi des orientations privilégiées par les gouvernements successifs. Cependant quels que soient les choix politiques effectués au cours de ces dernières décennies, il existe un sous-bassement idéologique commun à l'entreprise éducative : l'articulation supposée entre la formation et une meilleure insertion sociale, professionnelle et culturelle de populations « désavantagées », pour reprendre le terme employé par le Conseil de l'Europe (2006).

Par ailleurs parce que touchant aux questions d'inégalité sociale et territoriale, d'exclusion, de discrimination, d'échec scolaire, de faible qualification et d'immigration, la formation de base se situe au carrefour de préoccupations socio-politiques propres aux sociétés industrialisées. La maîtrise de la langue française, qui constitue un des buts affichés des stages de « Remise à niveau », « Maîtrise des savoirs de base », « Compétences clés », « Formation linguistique pour migrants », est clairement une question politique. Quel est l'état de la demande sociale sur ce point ? Au-delà des lieux communs sur ce qu'apporte cette maîtrise, y a-t-il consensus entre acteurs ? Quel est le coût de la non maîtrise ? Quelles priorités

pour les populations directement concernées ? Et pour les experts ? Et pour les politiques ? Sont-ils identiques ? La maîtrise de la langue est-elle un droit ou un devoir ? Autant de questions qui témoignent de l'emprise du champ politique sur ce secteur particulier de la formation d'adultes. Ainsi les tensions entre différentes conceptions de l'intervention éducative ont donné lieu à débats et polémiques sur les choix des politiques de formation, mais aussi sur les façons de catégoriser les publics et de nommer les faits sociaux. A ce titre les débats des années 80 sur l'usage de la notion d'illettrisme ou les polémiques plus récentes sur la notion de Français Langue d'Intégration illustrent l'importance des discours idéologiquement marqués autour de ces questions sociales vives.

Nous avons voulu dans ce numéro interroger les liens entre ces dimensions sociopolitiques et institutionnelles et les terrains de formation : pratiques de formation, organisations de travail dans les organismes ou associations, caractéristiques des offres de stages, règles et normes de fonctionnement, modèles de références dans la conduite des actions, rôle des différents acteurs concernés. Chaque article illustre un aspect précis de ces relations structurantes entre les évolutions des contextes et les réalités quotidiennes. Les analyses portent sur différentes régions de la France avec une exception, puisque une contribution s'intéresse à la Suisse. L'investigation porte sur différents dispositifs, dans lesquels le développement de la maîtrise du français oral et écrit représente un axe fondamental. Le champ de ce que Bretegnier nomme « la formation linguistique en contextes d'insertion » (2011) s'inscrit bien dans un espace sociopolitique et institutionnel mouvant dont il s'agit d'analyser les formes. Mais pourquoi parler de contexte mouvant ou changeant ? C'est ce que nous allons rappeler en premier lieu.

Tendances évolutives et reconfiguration des politiques de formation de base

Nous mettrons en évidence trois tendances évolutives majeures : l'influence des orientations supranationales - la structuration et la régulation institutionnelles plus marquées- le cadrage plus affirmé des contenus et objectifs.

Influence des orientations supranationales

Que ce soit dans le secteur de la formation linguistique des migrants ou de la formation des personnes en situation d'illettrisme, les choix politico-institutionnels de ces dernières années révèlent une volonté de s'harmoniser avec les orientations et recommandations internationales, et plus spécifiquement européennes.

A l'échelon international, il faut rappeler le rôle joué par les enquêtes internationales, menées par l'OCDE (Organisation de Coopération et Développement Economique) dans les années 90 concernant les niveaux de maîtrise de l'écrit

des adultes dans un certain nombre de pays industrialisés (enquêtes IALS, International Adult Literacy Survey) et par la diffusion des notions de littéracie et de compétences clés. L'influence des cadres de référence internationaux se traduit en France à plusieurs niveaux à partir de la décennie 2000. Pour l'OCDE les politiques de formation doivent s'appuyer sur une connaissance exacte de l'ampleur des phénomènes à travers le testing et les enquêtes quantitatives. A l'instar des institutions internationales, l'INSEE (Institut National des Statistiques et des Etudes Economiques) va contribuer à dresser un tableau quantitatif de l'illettrisme en France (enquête Information Vie Quotidienne, 2004 et 2011), en collaboration avec l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme. Le recours à un vocabulaire commun international témoigne également de l'influence des travaux de l'UNESCO et de l'OCDE (Jeantheau et Limage, 2011). La notion de littéracie va ainsi peu à peu intégrer le vocabulaire institutionnellement légitimé dans le secteur de la formation de base, même si le mot « illettrisme » continue d'être utilisé dans la communication à destination de la société civile et du monde économique. L'ouvrage L'illettrisme, publié en 2000 par V. Espérandieu et J. Vogler du Groupe Permanent de Lutte Contre l'Illettrisme (GPLI), se réfère explicitement à l'enquête IALS et aux définitions officielles de l'OCDE. L'Agence Nationale du Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI), qui remplace le GPLI en 2000, s'emploie à stabiliser le lexique de référence dans un Cadre National de Référence (2003) et consacre plusieurs pages à la littéracie en rappelant les conceptions successives de la notion, celle de l'UNESCO étant jugée « humaniste » et « plurielle » (p. 77). Dans d'autres documents à caractère institutionnel (Geoffroy et al, 2003, 71 ; Lepeytre et al, 2008, 18), la littéracie donne lieu à des commentaires. L'approche fonctionnelle et contextualisée des compétences, ainsi que l'idée de continuum dans la maîtrise de l'écrit contenues dans la notion de littéracie sont mises en avant par les auteurs. Mais le recours à ce terme se comprend aussi par la nécessité d'ancrer les politiques de formation en faveur des adultes peu qualifiés et peu scolarisés dans une perspective internationale globale (Leclercq, 2014).

Les politiques françaises de formation et d'insertion vont aussi prendre en compte les recommandations européennes sur les évolutions de la société de la connaissance, sur la formation tout au long de la vie et sur la nécessité de développer les compétences clés des citoyens européens (Vicher, 2012). Le Conseil européen propose en 2006 un cadre pour formaliser huit compétences clés nécessaires à tout individu « pour l'épanouissement personnel, la citoyenneté active, la cohésion sociale et l'employabilité » (Recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, 2006, p.4). L'Europe insiste sur le fait que les « groupes désavantagés » sont particulièrement concernés par le développement de ces compétences. Les politiques publiques prennent en compte ce nouveau cadre et définissent à partir de 2008 des dispositifs de formation basés sur les compétences clés pour les salariés de premier niveau de qualification, les demandeurs d'emploi, les jeunes

sortis du système scolaire sans diplôme. Ces programmes sont financés par l'Etat (circulaire du 3-01-2008 de la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle), par les différents Conseils régionaux, mais aussi par les entreprises dans le cadre des réglementations sur la formation professionnelle.

Dans le secteur de la formation linguistique des migrants, c'est la politique européenne de ce qui a été nommé « l'intégration linguistique » qui va impacter les orientations françaises (voir les travaux de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe). Ces orientations prennent sens dans un contexte de régulation des flux migratoires. La connaissance de la langue du pays est devenue un enjeu des politiques publiques en Europe et bon nombre de pays l'associent aux législations d'entrée sur le territoire, d'attribution de titres de séjour ou de naturalisation (Extramiana, 2012). Les orientations supranationales se traduisent en France par la mise en place de dispositifs pour primo arrivants dont le parcours de formation s'inscrit dans une perspective dite d'intégration au pays d'accueil : signature d'un Contrat d'Accueil et d'Intégration, expérimenté à partir de 2003 et rendu obligatoire en 2007, et certification par un diplôme de premier niveau calqué sur la hiérarchisation des compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001) : le Diplôme d'Initiation à la Langue Française (DILF). Les discours institutionnels se réfèrent donc à partir des années 2000 à de nouveaux cadres. L'inclusion sociale, la citoyenneté active, l'employabilité, la mobilité et l'adaptation aux changements, le plurilinguisme constituent autant de balises pour définir les lignes directrices des politiques.

Plusieurs articles de la présente revue font clairement référence aux influences supranationales sur les nouvelles priorités des dispositifs. L'article de N. Ait Abdesselam et al s'intéresse ainsi aux finalités des dispositifs basés sur le développement des compétences clés, telles que définies par l'Europe, à travers les points de vue d'acteurs de la formation. La place accordée aux compétences sociales et civiques et au volet « attitudes » et savoir être des huit compétences est interrogée. Les intervenants identifient une dérive possible de ces programmes de formation vers une certaine standardisation et normalisation des sujets. Les auteurs confrontent ces cadres aux idéaux de l'Education permanente attribuant une place centrale au développement de la qualification sociale (Schwartz, 1973). D'autres textes consacrés à la formation linguistique des migrants se réfèrent également aux choix européens et évoquent explicitement les impacts de l'usage prescrit du CECRL, inconnu de la plupart des formateurs il y a encore quelques années. Il est clair que la hiérarchisation en niveaux de compétences langagières du CECRL est devenue une référence uniforme pour l'évaluation des apprenants et la délivrance des diplômes. Enfin l'harmonisation internationale apparaît en toile de fond dans l'article de Dao Mercier consacré aux politiques suisses de formation des étrangers. S'interrogeant sur l'impact des recommandations fédérales et cantonales sur les terrains de formation, l'auteure

montre comment la Suisse a récemment repris à son compte certains axes de la politique européenne d'intégration des migrants dans un contexte d'évolution marquante des flux migratoires, avec notamment l'arrivée récente de demandeurs d'asile. La loi fédérale sur les étrangers LEtr de 2008 s'inspire du modèle européen insistant sur la nécessité pour les étrangers de « se familiariser avec la société et le mode de vie en Suisse et en particulier d'apprendre la langue nationale » (article1). Les formateurs suisses utilisent aussi le CECRL comme base pour l'évaluation et la validation des compétences.

La structuration et la régulation du secteur de la formation de base

La seconde tendance évolutive renvoie à une régulation plus affirmée des dispositifs et actions de formation. Les financeurs formalisent davantage leurs attentes et définissent de façon plus précise les orientations. Le passage de la logique de la subvention à celle de l'appel d'offres et le recours au code des marchés publics, à la fois pour l'Etat et les Conseils Régionaux, constituent une transformation majeure du secteur de la formation de base à partir de la fin des années 90. De nombreux articles du dossier (E. Lebreton, N. Ait Abdesselam et al, M. Vadot) analysent les impacts de ce passage au mode marché tel qu'il est vécu par les acteurs. La régulation signifie aussi davantage de prescription, à la fois pour les stagiaires auxquels des parcours sont « prescrits » (par les institutions chargées de l'accueil des populations, par Pôle Emploi pour les demandeurs d'emploi etc..) et pour les professionnels de la formation, qui doivent inscrire leur action pédagogique dans certains cadres correspondant aux cahiers des charges des dispositifs. Cette évolution est entamée dès 1995 pour les actions financées par le Fonds d'Action Sociale. Les organismes et associations, dès cette période, ont dû répondre à la commande publique en suivant un cadre élaboré par les financeurs. La régulation des politiques de formation s'appuie sur un discours appelant à la qualité et à la mesure des effets concrets des actions de formation, mais aussi valorisant le moindre coût. La logique de marché a donc aussi eu pour effet de mettre les organismes en concurrence. La régulation institutionnelle s'opérationnalise également dans les procédures de labellisation des opérateurs, l'exemple de la labellisation Français Langue d'Intégration et de la conception d'un référentiel de qualité de la prestation offerte (Vicher et al, 2011) est tout à fait révélateur de cette évolution institutionnelle.

La régulation est indissociable d'un processus de structuration du secteur d'intervention. De nombreux dispositifs sont créés correspondant à un segment de l'offre et ciblant des publics particuliers. Les articles de ce numéro font état de nombreux dispositifs d'insertion socio-professionnelle et de formation générale de base dans lesquels « tourment » les formateurs. Ainsi pour la région de Rouen, E. Lebreton recense plusieurs dispositifs proches : dispositif Office Français

Immigration Intégration(OFIL), dispositif « renforcer ses savoirs de base » du Conseil régional, dispositif « renforcer ses savoirs de base Alpha- FLE » de Pôle Emploi etc. Chaque action a ses règles, ses financeurs, son appel d'offres !

La décentralisation de la formation d'adultes a pu constituer un facteur de complexification des échelons de l'intervention éducative, l'Etat et les Conseils Régionaux intervenant parfois de façon conjointe pour un même type de public avec des règles différentes. Les organismes ont dû, par exemple, répondre aux appels d'offres sur les compétences clés à la fois au niveau régional et national¹. La diversification des dispositifs a été aussi confortée par l'apparition des entreprises comme partenaires importants de la formation de base. La loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, qui reconnaît la compétence langagière comme compétence professionnelle, a accéléré ce mouvement. Les Organismes Professionnels Collecteurs Agréés (OPCA) ont mis en place leurs propres dispositifs « français langue professionnelle », « compétences clés en entreprise » (Etienne, 2010).

La complexification a également été renforcée à une certaine période par l'apparition de nouvelles institutions de tutelle : on note par exemple une « valse » de refontes administratives dans le champ de la formation des migrants au début des années 2000 (Leclercq, 2012, p191). De façon générale, la formation de base en France s'est décloisonnée et s'est articulée à des politiques plus larges de formation professionnelle, de lutte contre le chômage et contre l'exclusion, de développement urbain. Plusieurs ministères ont été mobilisés (Intérieur et Immigration, Culture, Travail, Emploi et Formation Professionnelle, Education nationale), tandis que certains Conseils régionaux inscrivent la formation des populations les plus vulnérables au sein des politiques de développement des territoires. Cette évolution a pu aussi contribuer à un éclatement des institutions de référence et créer de la complexité pour les acteurs de terrain. Cette situation n'est pas propre à la France. D. Mercier montre dans son article qu'en Suisse l'intrication des niveaux d'intervention, cantonal et fédéral, constitue aussi un facteur de complexification.

Régulation, structuration, complexification constituent donc les lignes directrices des évolutions institutionnelles du secteur de la formation postsecondaire de publics « désavantagés » ; il faudrait ajouter professionnalisation. En effet les financeurs en appellent à davantage de professionnalisation des organismes prestataires mais aussi de leurs salariés. Cette professionnalisation des intervenants, et du secteur de façon plus générale, représente un enjeu affiché de cette dernière décennie : augmentation du niveau de formation initiale des formateurs (au

¹ Ainsi pour le Nord Pas de Calais les organismes se sont positionnés à partir de 2009 à la fois sur l'appel d'offres de l'Etat (circulaire de 2008 de la DGEFP) et sur l'appel d'offres du Programme Régional de Formation. A noter qu'à partir de 2015 le cadre de mise en place des dispositifs changera encore dans cette région puisque les offres devront se situer dans la politique régionale de Délégation de Service Public, ce qui transforme à nouveau les règles du jeu !

niveau Master), diffusion de supports communs contribuant à l'émergence d'une culture professionnelle partagée, incitation à la création de formations diplômantes pour les intervenants (par exemple, les masters en sciences du langage étiquetés Français Langue d'Intégration à partir de 2011). A ce titre, la contribution de M. Vadot portant sur les conditions de travail des formateurs illustre bien les écarts entre ces incantations à la professionnalisation des acteurs et les réalités concrètes de leur vécu professionnel !

Un cadrage plus affirmé des contenus et objectifs de la formation.

En étroite relation avec les tendances à la régulation et à la structuration du secteur de formation, la troisième tendance évolutive concerne le cadrage et la prescription des contenus et objectifs de formation. La formation de base des adultes s'est longtemps caractérisée par une prescription légère et peu explicite des contenus d'enseignement. Des années 60 à la fin des années 80, aucun cadre de référence commun, aucune instruction officielle nationale n'ont défini clairement les contours de ce qui devait être enseigné (Leclercq, 2011). Peu à peu, cependant, des repères fondateurs ont contribué à une homogénéisation de l'action éducative. Cette tendance, commune à la formation linguistique des migrants et à la lutte contre l'illettrisme, s'inscrit dans un processus dual alliant la description de plus en plus explicite et détaillée des contenus et leur prescription plus importante. Figurant dans les appels d'offres, dans les circulaires d'orientations générales, mais aussi dans les référentiels de formation, les prescriptions définissent des orientations, des buts généraux et des objectifs formulés en termes d'« habiletés », de « capacités », de « compétences » ou de « sous compétences » attendues chez les stagiaires. La conception du Référentiel de Formation Linguistique de Base (CAFOC et CUEEP, 1990), premier instrument de clarification des contenus à enseigner dans la formation linguistique des étrangers peu ou pas scolarisés au pays d'origine, puis la prescription institutionnelle de son usage à l'échelon national illustrent parfaitement l'évolution vers le cadrage du curriculum de formation. En lien avec le passage au mode de l'appel d'offres en 1995, le FAS entendait définir de façon uniforme sur l'ensemble du territoire l'offre de formation à travers des cahiers des charges précis basés sur la structuration en étapes d'apprentissage proposée par le Référentiel. A partir de cette période, de nouveaux supports d'enseignement (ensembles pédagogiques, fiches d'exercices, etc.), basés sur la définition précise d'objectifs d'apprentissage et sur leur structuration logique, sont conçus et diffusés (Dumet et Leclercq, 2014). A l'heure actuelle, de nombreux référentiels servent de cadres pour la conception des programmes de formation et la certification (Leclercq et Vicher, 2012) : citons le référentiel A1.1, mais aussi le Référentiel des Compétences Clés en Situation Professionnelle produit par l'ANLCI et utilisé en entreprises.

Le secteur de la formation de base préserve une relative variabilité au niveau des finalités des formations et des contenus, s'expliquant par la multiplicité des dispositifs et des contextes locaux. Cependant, force est de constater qu'il existe une tendance historique alliant formalisation accrue et prescription plus forte des contenus à enseigner, liée à la régulation et structuration rappelées au point précédent. La valorisation de l'approche par compétences et de l'usage de référentiels, l'incitation à la formalisation claire des résultats attendus en termes d'acquisitions, la préparation à la certification et à la validation diplômante, la recherche d'efficacité, la prédominance des liens entre développement des compétences de base et insertion professionnelle représentent quelques-unes des modalités que revêt ce cadrage plus précis de la formation, modalités largement évoquées dans les contributions de ce numéro. L'approche par compétences est ainsi questionnée dans l'article de N. Ait Abdesselam et al, qui relaie les craintes des intervenants face à une certaine évolution de l'offre de formation qualifiée « d'utilitariste, fonctionnaliste ou normalisatrice ». De même la contribution de N. Lavielle-Gutnik et M. Loquais montre que les professionnels s'interrogent sur l'utilité sociale de leurs activités dans le cadre d'une approche « privative » et « adéquationniste » (Frégné, 2011) qui consisterait à énumérer les compétences manquantes des stagiaires et à construire les dispositifs autour du développement de ces compétences. Selon eux une pédagogie envisagée sous un angle « habilitant » basée sur ce que font déjà les personnes et sur leurs expériences serait plus efficace.

Les articles de ce numéro 4 évoquent donc en filigrane les trois tendances évolutives et leurs impacts sur les terrains de la formation à partir d'études en cours ou achevées menées dans différentes régions de France (Haute Normandie, Nord Pas de Calais, Provence Alpes Côte d'Azur, Val d'Oise, Lorraine) et dans un canton suisse. Les analyses exploitent des données qualitatives : recherche-action, entretiens avec les professionnels, observation ethnographique, analyse documentaire. L'éclairage reste circonscrit à un espace géographique spécifique et privilégie les points de vue des professionnels. Les contributions ne donnent donc à voir qu'une partie de la réalité mais elles révèlent un certain nombre d'interrogations qui nous paraissent centrales pour mieux comprendre les transformations actuelles des dispositifs et pratiques de formation de base.

Des questionnements communs à l'ensemble des articles

Nous mettrons en évidence trois types de thématiques structurant les analyses et descriptions proposées dans le numéro.

Qui contrôle quoi ?

La première thématique pourrait se résumer ainsi : qui contrôle quoi dans le secteur de la formation de base ? En effet la question du contrôle est centrale.

Qui pilote dispositifs et actions ? Comment les acteurs contribuent à la mise en œuvre de décisions descendantes ? Ne sont-ils que des professionnels passifs subissant la régulation institutionnelle et financière ? Quelle est leur marge de manoeuvre ? Dans quels espaces se reconfigurent les activités professionnelles des formateurs et responsables de formation dans ce contexte mouvant dont nous venons de rappeler quelques traits dominants ? L'ensemble des articles envisage ces points sous des angles différents. Ce qui est appelé « logique de marché » est le plus souvent considéré négativement (contributions de N. Ait Abdesselam et al, M. Vadot, E. Lebreton, A. Beauné et GL Baron). Les acteurs interrogés par les auteurs critiquent la mise en concurrence exacerbée des organismes, la rupture de partenariats antérieurement construits, la logique du moindre coût et du « moins disant », la déstabilisation du fonctionnement de certaines associations, voire leur disparition, la fluctuation des financements et l'impact sur les modes de recrutement des formateurs. Dans certains cas il s'agit d'une résistance face à une réglementation qui oblige les opérateurs à rendre des comptes, à s'adapter sans cesse à la demande des financeurs, à se remettre constamment en cause et dans d'autres cas il s'agit d'un refus plus radical des bases idéologiques sur lesquelles s'appuie le « mode marché » en opposition avec des valeurs revendiquées : idéal de la mission éducative, valorisation de la proximité avec les populations et de l'offre concertée sur un territoire, critique de la marchandisation de l'acte éducatif. Au-delà d'une opposition apparemment consensuelle des professionnels aux règles nouvelles de financement, il est intéressant d'analyser plus précisément leur marge de manoeuvre face au pilotage institutionnel. L'article de N. Lavielle-Gutnik et M. Loquais montre ainsi qu'un travail avec des formateurs, dans le cadre d'une recherche-action portant sur les usages d'un portefeuille de compétences numériques, a progressivement conduit à une interrogation sur leur professionnalité entendue comme un processus les amenant à conscientiser des significations partagées et des principes d'action. Cette recherche-action a amené les formateurs à davantage d'autonomie et à une redistribution des pouvoirs face aux décisions descendantes. A. Beauné et GL Baron, en évoquant le quotidien d'une association du Val d'Oise, montrent de la même façon comment les formateurs « font avec » les nouvelles données qui pèsent sur leur organisation de travail et s'emparent d'espaces restreints d'autonomie pour reconfigurer leurs activités. Au contraire M. Vadot a une vision moins optimiste et voit dans les formateurs interrogés dans le cadre d'une recherche doctorale des « exécutants », « peu considérés » et « peu reconnus ». La question de la collaboration entre les professionnels au sein d'équipes de travail, tout comme celle des partenariats locaux tissés au cours des années, sont centrales pour comprendre les modalités de « mise en musique » des politiques de formation par différents acteurs aux intérêts parfois divergents.

Conceptions des publics cibles et de l'intervention éducative

La seconde thématique concerne les conceptions de la formation et de ses finalités. Les références terminologiques traduisent en partie ces conceptions. Ainsi l'usage des termes « analphabétisme », « illettrisme », « savoirs de base », « compétences clés », « langue d'intégration », « littéracie », largement utilisés dans le secteur de la formation de base, n'est pas neutre. L'émergence des notions est socialement située et reflète les évolutions politico- institutionnelles de la formation et de l'insertion. Ainsi la focalisation sur le terme « illettrisme » dans les années 80 témoigne de préoccupations sociales autour de la compétence à l'écrit de certaines populations, tandis que le passage à la notion de « savoirs de base » puis de « compétences clés » élargit le spectre des domaines d'expertise, ou de non expertise, et renvoie à un modèle plus managérial et moins déficitaire des besoins des populations de faible niveau de scolarisation.

Les tensions peuvent exister entre les usages institutionnels et politiques des notions et les analyses qu'en font les experts et les chercheurs (voir Leclercq, 2014 pour la notion de littéracie). Les tensions sont aussi perceptibles entre les termes légitimés institutionnellement et la réception qu'en ont les professionnels de la formation. L'article de N.Ait Abdesselam et al montre ainsi que la notion de compétences clés fait l'objet d'un regard de vigilance critique de la part de certains acteurs de terrain. Ceux-ci considèrent avec méfiance les discours officiels faisant la part belle aux idéaux de citoyenneté et de promotion de l'individu et envisagent les dérives possibles cachées derrière les bonnes intentions.

Au-delà de la terminologie utilisée, c'est aussi la question des modèles de référence qui se pose dans plusieurs contributions du numéro de la revue. M. Vadot, N. Lavielle-Gutnik et M. Loquais, A. Beauné et GL Baron interprètent les résistances des acteurs, leurs malaises et leurs revendications en fonction de contradictions entre modèles antagoniques : « modèle privatif et déficitaire » opposé à un « modèle des capacités » ; modèle de développement de l'employabilité opposé à un modèle de l'émancipation et de la « qualification sociale » ; modèle « normatif et utilitariste » opposé à un modèle de l'Education Permanente et de la promotion sociale. La possibilité de trouver un équilibre entre ces références multiples semble être au cœur des préoccupations de certains acteurs. La situation des formateurs rencontrés par M. Vadot nuit à leur implication dans ces reconfigurations, tant ils apparaissent de simples « exécutants » subissant sans fin les contraintes organisationnelles.

L'accès des populations à la formation.

Enfin une troisième question traverse les contributions, c'est celle de l'accessibilité et de l'accès à la formation des sujets. Les reconfigurations politico-institutionnelles de ces dernières années ont-elles contribué ou non à faciliter l'entrée en formation des populations, à répondre à leurs besoins, à rendre l'offre égale sur le

territoire national ? Les professionnels interrogés établissent un bilan contrasté. Le pilotage par les financeurs amène à cibler des publics prioritaires et à attribuer un rôle important aux prescripteurs (Pôle Emploi, Mission Locale etc...). Le retour à l'emploi et le développement de l'employabilité constituent souvent des objectifs prioritaires de l'action publique et certains dispositifs ciblent une catégorie précise de stagiaires (demandeurs d'emploi, jeunes en parcours d'insertion professionnelle). Certains professionnels considèrent donc que l'offre de formation ne s'adresse plus à toutes les populations, quels que soient les profils, les attentes et les besoins (articles de N.Ait Abdesselam et al, M. Vadot, A. Beauné, E. Lebreton). En Suisse D. Mercier met également en évidence la prégnance des statuts administratifs des migrants pour l'accès à la formation en langue. Le type de permis de séjour joue notamment un rôle non négligeable. Cette répartition crée des incohérences d'ordre didactique et des inégalités en termes d'entrée dans un stage de qualité. L'idée que les apprenants doivent rentrer dans des « cases » (E. Lebreton) correspondant à un certain nombre de critères heurte les professionnels soucieux d'une offre non sélective, gratuite et ouverte à tous.

Conclusion

Nous espérons avoir montré dans cette introduction au numéro 4 de la revue Savoirs et formation – recherches et pratiques l'intérêt d'interroger les impacts de plus de dix ans de transformations importantes du secteur de la formation de base. Celui-ci n'a pas échappé aux formes contemporaines de pilotage des politiques éducatives. Les modes de gouvernance basés sur la rationalisation du système et son efficacité, sur la reddition de comptes et sur l'obligation de résultats ont marqué à des degrés divers la conduite des dispositifs d'insertion et de formation de base des jeunes adultes et adultes peu qualifiés et peu scolarisés. Le point 1-2 consacré à la régulation et à la structuration du secteur illustre clairement cette tendance. La position des acteurs de terrain face à ces recompositions est une question centrale car, comme le montre N. Mons (2007) analysant les politiques éducatives en milieu scolaire, il faut que les acteurs soient convaincus de l'intérêt des choix institutionnels et politiques pour s'approprier et faire vivre les nouveaux cadres des activités de formation. P. Lascoumes et P. Le Gallès ne disent pas autre chose dans leurs recherches sur l'action publique (2012). Ils insistent sur la dynamique souvent imprévisible de la mise en œuvre des décisions politiques et institutionnelles et sur le rôle des différents acteurs dans la modification de projets initiaux et dans les réajustements inédits toujours possibles. Il faut aussi insister sur les processus de régulation mis en place par les pouvoirs décisionnels, qui permettent d'évaluer et de corriger les choix initiaux. Ainsi nous l'avons évoqué en note 1, le Région NPDC a fait évaluer son programme compétences clés en 2012 et a conclu à un certain nombre de dysfonctionnements (dispositifs peu souples, non réponse aux besoins des publics, discontinuité de l'offre etc...). Dans ce cadre un renouvellement du volet compétences clés de l'offre régional

est proposé à partir de 2014 au sein du nouveau Service Public Régional de la Formation Professionnelle et de l'Education Permanente pour pallier les défauts du programme précédent. On peut faire l'hypothèse que les avis d'un certain nombre d'acteurs constitués en réseaux ont pesé sur la conception d'un nouveau cadre de référence dont les mots clés sont « service public », « égalité d'accès et de continuité de l'offre », « adaptation aux territoires », « logique de coopération et de co-construction » (Région NPDC, doc interne, 2013). De même, dans le domaine de la formation linguistique des migrants, le ministère de l'intérieur a demandé à l'Inspection Générale de l'Administration une évaluation de la politique publique d'accueil des primo-arrivants en 2013 (Ministère de l'intérieur et Ministère des affaires sociales, rapport, 2013). Il est à parier que cette analyse de l'existant aura un impact sur la politique de formation en langue française dans les mois à venir, politique dont les formateurs et responsables de formation auront à s'emparer à nouveau.

Avant de prendre connaissance des articles évoqués dans cette introduction, les lecteurs pourront lire la contribution de Cédric Fretigné qui occupe une place particulière dans le dossier rassemblé pour ce numéro. En effet il nous a semblé pertinent de proposer, en amont du dossier d'articles proprement dit, un texte de cadrage très général sur la question de l'articulation formation / insertion, fondement essentiel des politiques publiques de formation de base. L'auteur vise à repérer « les impensés du raisonnement ordinaire » visant le rapprochement formation et insertion et déconstruit quelques « allants de soi » relatifs à la relation formation/ emploi. L'accent mis depuis quelques années sur l'insertion professionnelle et le développement de l'employabilité des populations les plus « vulnérables », rappelé dans les contributions de ce numéro 4 de la revue, est ainsi réinterprété. L'article propose d'autres cadres pour repenser la formation et l'insertion des adultes et jeunes adultes.

Bibliographie

- **Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme** (2003). *Lutter ensemble contre l'illettrisme. Cadre national de référence*. Lyon : ANLCI.
- **Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme** (2009). *Référentiel des Compétences Clés en Situation Professionnelle*. Lyon : ANLCI.
- **Bretegnier, A.** (Dir) (2011). *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences professionnelles, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s)*. Bern : Peter Lang.
- **Conseil de l'Europe** (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. CECRL. Paris : Didier.

- **Conseil Régional NPDC** (2013). Délégation du service public régional de formation professionnelle et d'éducation permanente- volet « compétences clés ». Document interne.
- **CUEEP & CAFOC** (1990). *Référentiel de Formation Linguistique de Base*. Villeneuve d'Ascq : FAS / Région Nord-Pas de Calais.
- **Dumet, T. et Leclercq, V.** (2014). Pour une lecture sociologique des contenus d'enseignement et des programmes. Le cas de la formation d'adultes peu scolarisés et peu qualifiés. Actes du Colloque « Sociologie et didactiques, vers une transgression des frontières ». *Article en ligne Haute Ecole Pédagogique*. Lausanne.
- **Espérandieu, V. et Vogler, J.** (2000). *L'illettrisme*. Paris, Domino.
- **Etienne, S.** (2010) (coord). La formation à visée professionnelle d'adultes en insertion : champs, outils, expériences. *Savoirs et formation. Recherches et Pratiques*, 2.
- **Extramiana, C.** (2012). Les politiques linguistiques concernant les adultes migrants : une perspective européenne. Dans Adami, H. et Leclercq, V. (éds), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. (p 135-152). Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- **Fretigné, C.** (2011). Exclusion, insertion et formation en questions. Paris : L'Harmattan.
- **Geoffroy, MT. et Grasset-Morel, V.** (2003). *L'illettrisme. Mieux comprendre pour mieux agir*. Paris : Les Essentiels Milan.
- **Jeantheau, JP. et Limage, L.** (2009). Alphabétisation, littératie, illettrisme, littérisme : des mots pour identifier des situations et organiser l'action publique et pédagogique, *Savoirs et formation. Recherches et Pratiques*, 1, 10-23.
- **Lascombes, P. et Le Galès, P.** (2012). Sociologie de l'action publique. Paris : A Colin.
- **Leclercq, V.** (2011). Formation linguistique des migrants : lignes de force en didactique. Dans Mangiante, JM. (Coord), *L'intégration linguistique des migrants : état des lieux et perspectives*. (p 18-35). Arras : Presses Universitaires d'Artois.
- **Leclercq, V.** (2012). La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. Dans Adami, H. et Leclercq, V. (éds), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*. (p 173-196). Villeneuve D'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- **Leclercq, V. et Vicher, A.** (2012). Etude sur les usages des référentiels dans la formation linguistique de base. *Lidil*, 45, 93-105.
- **Leclercq, V.** (ss presse, 2014). Les politiques actuelles de formation de base en France : vers un modèle managérial renouvelé ? *Les politiques sociales*, dossier : l'alphabétisation des adultes.
- **Leclercq, V.** (2014). La notion de littéracie dans le champ des formations de base pour adultes : référence explicite ou influence diffuse ? *Spirale*, 53, 99-109.
- **Lepeytre, J. et Parra-Ponce, E.** (2008). *Lutter ensemble contre l'illettrisme*. ANLCI et Fondation Caisse d'Epargne. Editions Autrement.
- **Ministère de l'intérieur et Ministère des affaires sociales. IGA et IGAS** (2013). *Rapport sur l'évaluation de la politique d'accueil des étrangers primo-arrivants*.
- **Mons, N.** (2007). Les nouvelles politiques éducatives. Paris : PUF.
- **Schwartz, B.** (1973). *L'éducation demain*. Aubier Montaigne.
- **Union Européenne** (2006). *Recommandation du Parlement Européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*.
- **Vicher, A. et alii** (coord) (2011). *Référentiel Français Langue d'Intégration*. DAIC.
- **Vicher, A.** (2012). Politiques, dispositifs et pratiques de formation linguistique des migrants en France : Retombée des travaux internationaux des vingt dernières années. Dans Adami, H. et Leclercq, V. (éds) *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*. (197-236). V D'ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Professionalité de formateurs de l'insertion socioprofessionnelle et régulation des rapports sociaux de pouvoir

Nathalie Lavielle-Gutnik

Maître de conférences - Lisec (Laboratoire Interuniversitaire en Sciences de l'Éducation et de la Communication - EA 2310) - Université de Lorraine

Maël Loquais

Doctorant à Lille 1 - Chercheur au Lisec (Laboratoire Interuniversitaire en Sciences de l'Éducation et de la Communication - EA 2310) - Université de Lorraine

Résumé

La mise en œuvre d'une recherche-action (Liu, 1997) visant l'intelligibilité des usages d'un portefeuille de compétences numérique par des personnes faiblement qualifiées, inscrites dans des dispositifs d'insertion socioprofessionnelle, a conduit à analyser les pratiques professionnelles des formateurs intervenant dans ces dispositifs. La présente contribution se propose de montrer en quoi cette démarche de recherche-action contribue au développement d'une forme de professionnalité (Demailly, 1994 ; Sorel, 2008) des formateurs ; et, comment l'usage politique de cette professionnalité conduit à redistribution des pouvoirs entre acteurs de l'insertion.

Abstract

An action research (Liu, 1997), aiming at understanding the uses that individuals with a low level of qualification and engaged in a training course for professional integration make of a e-portfolio for digital skills, led to analysing the training practices of the trainers involved in the course. This contribution shows how action research contributes to develop forms of trainer professionalism (Demailly, 1994 ; Sorel, 2008), and how the political use of this professionalism leads to a redistribution of power among the actors of integration schemes.

Dans le cadre de la mise en place d'un portfolio numérique (ayant entre autres objectifs de contribuer au développement des compétences clés en culture numérique¹), le Conseil régional de Lorraine, par l'intermédiaire du CARIF² a sollicité le Lisec³ Lorraine afin d'analyser les usages développés par des formateurs des champs de l'insertion socioprofessionnelle avec les publics les moins qualifiés, usagers de ce portefeuille numérique.

Après avoir précisé le contexte de cette commande, nous proposons de présenter les choix de méthodologie de recherche et de porter une attention particulière aux enjeux relatifs à une démarche de recherche-action dans ce contexte. Ceci nous conduira dans une deuxième et une troisième partie, à souligner les effets induits par la démarche de recherche-action, notamment en termes de redistribution des pouvoirs entre acteurs de l'insertion socioprofessionnelle.

De la commande politique aux propositions méthodologiques de recherche-action : une première forme de régulation des rapports sociaux de pouvoir ?

Le pari politique d'un « e-portfolio » pour tous les actifs lorrains, dont les « moins qualifiés »

Pour la région lorraine, les nombreuses restructurations de son tissu économique nécessitent de nouvelles formes de prise en charge et d'accompagnement des reconversions des salariés, des parcours des demandeurs d'emploi, des situations de perte d'emploi... Outre les dispositifs existants, le Conseil Régional de Lorraine a décidé, en 2006, dans le cadre du Schéma Régional de Développement Économique (SRDE), de « proposer à chaque actif lorrain un outil numérique personnalisé permettant de capitaliser les formations suivies et les expériences vécues. Cet outil, appelé « Lorfolio⁴ », est un portefeuille de compétences numérique (e-portfolio)⁴ ».

Après la réalisation d'une étude de faisabilité en 2007 et d'une expérimentation auprès de 4000 usagers et 500 professionnels de l'insertion et de la formation, le Lisec Lorraine a été sollicité, dès 2009, afin de conduire une recherche visant l'intelligibilité des usages de cet outil par les actifs lorrains les moins qualifiés, inscrits dans des dispositifs d'insertion et/ou de formation. La préoccupation sous-jacente résidait dans le fait de ne pas contribuer à l'accroissement des inégalités

¹ Mise en œuvre du programme de travail « Éducation et formation 2010 », Commission Européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, Groupe de travail B « Compétences clés ». Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie. Cadre européen de référence. Novembre 2004.

² Centre d'animation, de ressources et d'informations sur la formation

³ Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication, EA 2310

⁴ Extrait de : « Charte de l'expérimentation d'un e-portfolio en région Lorraine : Lorfolio »

numériques, entendues selon Granjon (2009, p 20) comme des « privations de capacités à saisir les prises positives de l'informatique connectée » mais, au contraire de tenter de les réduire. Il s'agissait d'adopter une posture compréhensive considérant d'une part, que la manière dont chacun présente ses pratiques et son vécu subjectif face à un outil permet d'accéder tant aux pratiques réelles qui conditionnent les usages qu'aux changements sociaux en cours et, d'autre part, dans la mesure où l'objet de la recherche portait sur des changements sociaux, que les rôles des acteurs dans le processus de recherche seraient centraux. Compte tenu de ces préalables, une démarche de type recherche-action est apparue comme étant la plus appropriée à la réalisation de ce travail.

Principes méthodologiques : vers une « recherche-action participative et émancipatrice » ?

Si, ainsi que le souligne Liu (1997), les origines et les formes de la recherche-action sont multiples et complexes, sa richesse est « de pouvoir être à la fois une méthode de recherche fondamentale, une démarche participative de changement et une voie de remise en cause radicale d'une institution et de ses membres » (1997, p 39). Le choix de cette méthodologie s'est imposé dans ce contexte de recherche tant pour des questions de « méthodes », en général, que de « démarche participative » en particulier. Pour interroger des pratiques professionnelles et sociales de l'insertion par le recours au numérique, il s'agissait d'adopter une posture d'intelligibilité de la situation concernée qui permette d'aborder sa « complexité », son « indétermination » et sa « singularité » (Liu, 1997, p 97-98). Il s'agissait, également, de concevoir un dispositif de recherche qui puisse prendre en compte la multiplicité des interlocuteurs concernés (représentants institutionnels et politiques, financeurs, représentants CARIF, formateurs...) et, surtout, de leur possibilité de contribution effective à l'analyse. L'enjeu de la démarche résidait donc dans la construction d'un cadre de travail permettant de considérer chaque interlocuteur en tant qu'« acteur dans la situation sociale » et en tant qu'auteur potentiel de propositions orientant la recherche-action » (Liu, 1997, p 160). Cela a conduit à proposer, assumer et maintenir la posture selon laquelle il n'existe pas de « bonnes pratiques » à priori et que les usages de l'outil, l'amélioration des situations dépendront des pratiques des acteurs concernés et de leur implication dans la démarche (Coenen, 2001 ; Liu, 1997). Si cette posture peut paraître narcissiquement valorisante pour l'équipe de recherche, elle est difficile dans les faits parce qu'elle requiert de gérer toutes les formes d'asymétrie à l'œuvre entre chercheurs et acteurs, tout en s'employant à tendre vers « une pensée convergente » (Coenen, 2001, p 31). C'est, peut-être, dans la tentative de réaliser cet objectif de recherche d'« équivalence » entre chercheurs et acteurs que nous pourrions situer la démarche proposée dans une logique de

« recherche-action participative et émancipatrice⁵ », nous éloignant d'une conception omnisciente et dominatrice de la recherche et transformant les rapports sociaux et professionnels existants.

De quelques éléments clés de la démarche de recherche-action

Dans cette perspective, le protocole méthodologique s'est intéressé aux deux publics principalement concernés par l'usage de l'outil : les formateurs et les actifs inscrits dans des dispositifs d'insertion et/ou de formation. Sans entrer dans le détail du protocole, nous souhaiterions souligner trois caractéristiques qui, selon nous, constituent également des traces de régulation des rapports sociaux de pouvoir.

La première concerne la négociation et la formalisation des conditions de réalisation de la recherche-action. La démarche méthodologique reposait sur plusieurs cycles où tant les rythmes de travail, les modalités de rencontre que les objectifs de production, ont été négociés par les acteurs.

La deuxième concerne la conception des savoirs des différents acteurs (formateurs, représentants institutionnels, chercheurs...) comme des savoirs différents mais complémentaires. Cette conception nécessitait que toute séquence de travail collectif repose sur des temps d'explicitation des savoirs et connaissances mobilisés par les uns et les autres (connaissances quotidiennes, scientifiques, expertes...) afin d'éclairer les liens entre ces différentes formes de connaissances et en élaborer de nouvelles (Giddens, 1987 ; Herreros, 2009). Concrètement, chaque séquence de travail a donné lieu, jusqu'à présent, à des formes d'explicitation des savoirs :

- Explicitation des motifs, enjeux et intérêts de participation à cette recherche-action ;
- Explicitation des origines des savoirs mobilisés (types de pratiques professionnelles, formes d'usage des outils mobilisés...) ;
- Explicitation des notions et concepts mobilisés.

La troisième caractéristique concerne les évolutions des objectifs de recherche et de problématisation. Chaque cycle de travail s'accompagnait de l'émergence de questionnements. Ainsi, si la problématisation initiale portait sur les usages de l'outil numérique avec les publics les plus faiblement qualifiés,

- lors du premier cycle, elle a évolué vers les enjeux de l'usage de l'outil pour les professionnels (intérêts pédagogiques, institutionnels, organisationnels...) ;

⁵Nous nous appuyons, ici, sur les écrits de Coenen (2001) et Liu (1997) qui font retour sur l'émergence de la recherche-action dans les sciences sociales en mobilisant, notamment, les travaux de Lewin (1948), Freire (1972) et Giddens (1987) afin d'approfondir la question de la relation chercheur-acteur.

- lors du deuxième cycle, partant des questions d'ingénierie pédagogique (centrées sur les possibilités d'action des publics et celle des choix pédagogiques des formateurs), elle a évolué vers des questions d'ingénierie de formation (centrées sur la place du numérique dans les processus d'insertion et de formation) ;
- lors du troisième cycle, elle s'est élargie aux modèles d'action et d'insertion mobilisés dans les pratiques (modèles sociaux du travail, de l'emploi, de la formation, de la qualification...)

Cette démarche de recherche-action a permis de faire retour sur la complexité des activités professionnelles et sociales des formateurs qui relèvent tant de la lutte contre l'exclusion que de l'insertion socioprofessionnelle. Sans aborder ces activités de manière exhaustive mais en privilégiant celles qui, selon les professionnels concernés, constituent aujourd'hui leur expertise, nous pouvons, d'une part identifier les formes de professionnalité émergente et d'autre part, proposer l'hypothèse d'un usage politique de cette professionnalité.

Vers une nouvelle régulation des rapports sociaux de pouvoir au sein du groupe professionnel⁶ des formateurs ?

La démarche de recherche-action a progressivement conduit à une interrogation sur ce qui constitue pour les formateurs, le « cœur » de leur professionnalité, c'est-à-dire le cœur de « l'ensemble des compétences considérées comme caractérisant normalement les membres d'un groupe professionnel donné » (Demailly, 1994, p 72) ; et plus précisément ce qui indique « comment un (des) professionnel(s) occupe(nt) l'espace de travail qui leur est dévolu, étant donné la manière dont il(s) l'appréhende(nt) et le signifie(nt) » (Sorel, 2008, p 48). Loin de se réduire à une définition, la professionnalité a été questionnée et mobilisée comme un moyen d'action et de transformation de l'environnement socioprofessionnel et politique, c'est-à-dire en tant qu'objet et outil de pouvoir.

La professionnalité comme objet de pouvoir

Si le point de départ des échanges et des analyses de la recherche-action portait sur l'identification des compétences techniques, telles que le choix de démarches pédagogiques, de démarches d'accompagnement, de méthodologies d'intervention..., ces dernières sont très vite apparues aux formateurs comme relevant spécifiquement des compétences de base que tout intervenant peut acquérir

⁶ Nous ne sommes pas sans ignorer les nombreux débats portant, depuis les années 80, sur l'existence d'un « groupe professionnel » de formateurs ou d'acteurs de la formation. Notre propos n'est pas, ici, de contribuer à ce débat. Nous avons fait le choix de rendre compte des « représentations » des formateurs participant à cette recherche-action, qui se considèrent membres d'un groupe professionnel, celui des formateurs.

par la formation et/ou par quelques années d'expérience. En revanche, ils ont progressivement été amenés à considérer la capacité à élaborer des « savoirs » construits par l'expérience comme constitutive de leur professionnalité. Ces savoirs, loin de faire référence aux savoirs académiques, sont de trois types :

- Un savoir sur les publics : c'est-à-dire un savoir sur les profils sociaux, sociologiques, pédagogiques et surtout « biographiques » des adultes dont les formateurs ont identifié la complexité et l'hétérogénéité face à des représentations parfois globalisantes (Bregeon, 2013, p 135) et pour lesquels ils considèrent que l'enjeu est de les accompagner dans un « apprentissage de la mouvance » (Dominicé, 2009, p 83) leur permettant d'articuler construction biographique et construction socioprofessionnelle ;
- Un savoir sur la fonction et l'utilité sociale de leur activité professionnelle : c'est-à-dire un savoir qui permet d'accompagner les stagiaires au-delà d'une seule logique « privative » et « adéquationniste » et qui s'emploie à lutter contre les stéréotypes de l'assistanat qui pèsent sur les pratiques professionnelles du champ de l'insertion (Bregeon, 2013, p 96) ;
- Un savoir axiologique : c'est-à-dire les valeurs qui structurent et orientent les pratiques professionnelles. Ces valeurs semblent converger vers ce que De Ketele (2011, p 45) nomme « le monde du militantisme empathique » dans lequel le « formé » est sujet de l'action (et non objet) ou pour reprendre la définition de ce dernier : « la logique sociale (notamment l'idée de corps social, la solidarité, le respect de l'autre) et la logique personnelle sont au cœur du développement personnel, social et professionnel de la personne en formation qui est mis au centre du dispositif ».

Les formateurs déplorent que pour les institutions, les employeurs et les financeurs, ces trois formes de « savoirs » sont souvent « méconnues » ou « invisibles » alors que les compétences techniques font l'objet d'une mise en visibilité sociale et de reconnaissance. Ceci se traduit, concrètement, par le volume horaire de face à face pédagogique réalisé, le nombre d'accompagnements individuels ou collectifs conduits, le pourcentage de « sorties positives », l'usage des protocoles et outils internes mis en œuvre, le nombre de réponses à des appels d'offre... On pourrait alors conclure à une impossibilité de « transaction relationnelle » (Barbier, 2001 ; Jorro, 2011) ou de négociation relationnelle, et finalement à un maintien des relations de pouvoir existantes si ce n'était la considération du rôle socialisateur du groupe professionnel (Demailly, 1994, p 81) et du pouvoir qu'il représente. En effet, bien que ce groupe professionnel ne soit pas organisé, il joue un rôle important dans la reconnaissance de ses membres, dans la construction de leurs identités professionnelles d'un point de vue interne et externe au groupe, ce qui conduit à interroger l'usage fait par les formateurs de leur professionnalité.

La professionnalité comme outil de pouvoir

Au-delà de toute revendication, les formateurs entendent rendre cette professionnalité « visible » (Ricoeur, 2004) et en faire une caractéristique forte de leur groupe professionnel (Dubar, Tripier, 1998 ; Gadea, Demazière, 2009) et de son identité (Dubar, 1991). Ainsi, si les dernières décennies ont été marquées par un affaiblissement des collectifs professionnels (Boussard, Demazière, Milburn, 2010) et une limitation de l'élaboration des « identités collectives qui permettent l'intégration ou la socialisation des membres des groupes professionnels » (Vasconcellos, 2008, p 156-157), la présente recherche-action atteste, au contraire, de l'émergence (ou de l'actualisation) de solidarités professionnelles inter-institutions pouvant contribuer au renforcement du groupe professionnel des formateurs. En effet, le ou les réseaux de formateurs formels et informels, constitués (ou renforcés) à l'occasion de la recherche-action, transforment les formes et modalités d'interactions entre pairs ainsi que leurs objets. D'une part, les formateurs, à travers cette démarche de recherche-action, partagent le sentiment de participer à une innovation sociale, c'est-à-dire à des « changements au niveau tant institutionnel que des comportements collectifs et individuels » (Hillier, Moulaert, Nussbaumer, 2004, p 10).

« ...ici, on se rend compte que ce que nous faisons avec nos stagiaires montre qu'il est possible d'utiliser internet et « L'orfolio » avec eux à condition de transformer les usages et de ne pas se conformer à l'outil. »

« Même si on est dans des structures très différentes, on voit bien qu'on fait la même chose pour aider nos stagiaires à trouver un boulot. On réfléchit avec eux, au-delà de la formation, sur le sens de leur vie, sur les évolutions actuelles. Ils attendent plus que de savoir-faire un CV. On doit comprendre ça et surtout le faire comprendre à nos financeurs. »

« Avec le travail que l'on a fait, tous ensemble [dans le cadre de la recherche-action], les autres formateurs pourront voir qu'on est sur la même longueur d'onde : chercher de nouvelles solutions. »

D'autre part, ils se sentent inscrits dans un processus qui peut permettre de surmonter certains obstacles, de dépasser certaines lacunes des institutions sociopolitiques, et d'éventuellement, parvenir à répondre en priorité à des besoins humains (Hillier, Moulaert, Nussbaumer, 2004 ; Chibani-Jacquot, Frémeaux, 2013, p 12). Plus spécifiquement, à un moment où les problématiques de lutte contre le chômage et d'insertion socioprofessionnelle ne peuvent trouver de réponse dans une adéquation « formation-emploi », déjà qualifiée d'« introuvable » (Tanguy et al, 1986), les formateurs considèrent que d'autres solutions qu'ils expérimentent chaque jour et qui relèvent de leurs spécificités professionnelles sont à proposer, imaginer, ajuster et tester.

« C'est important de former nos publics. C'est un moyen de faire reconnaître leurs compétences, de valoriser leurs parcours. Mais si la formation les aide, elle ne règle pas le problème du chômage. »

« On ne peut pas tout attendre de la formation ou de nos structures d'insertion. Par contre, nous, on voit comment les choses évoluent sur nos territoires, les problèmes qu'ont nos publics. On essaie, à notre niveau, de mettre en œuvre des petites choses. »

Ces représentations de l'évolution de leurs pratiques professionnelles, et les actes posés en ce sens, nous conduisent à avancer l'hypothèse que les formateurs contribuent au développement de leur autonomie professionnelle. L'autonomie professionnelle n'est pas entendue, ici, au sens de la liberté d'action dans l'activité, mais vient désigner, à la suite de Boussard, Demazière et Milburn (2010, p 159), le « poids des groupes professionnels dans la définition de leur travail, entendu à la fois comme un ensemble d'activités pratiques à réaliser et de ressources mobilisables en conséquence, et comme un ensemble de buts poursuivis et de significations associées ». La question nous semble, dès lors, porter sur le pouvoir d'action collectif des formateurs sur leurs activités et leurs pratiques ainsi que sur les conditions institutionnelles et symboliques de ces activités. Nous avançons que leur professionnalité en tant que « mise en reconnaissance de l'expertise [qui] se définit au final par la conjonction de trois ordres de données que sont : ce que la personne fait, la manière dont elle le fait et le sens qu'elle donne à ce qu'elle fait ; ce que l'environnement de travail attend que la personne fasse au regard des effets recherchés ; et ce que les systèmes sociaux définissent comme critères d'efficacité et de légitimité » (Sorel, 2008, p 49) constitue une condition de possibilité, pour les formateurs, de s'inscrire dans de nouvelles négociations collectives et de devenir des acteurs incontournables dans la définition et la mise en œuvre des politiques et projets d'insertion socioprofessionnelle.

Vers une redistribution de pouvoirs dans la sphère du « politique » et des « politiques » publiques d'emploi et de formation

Dans cette position d'acteurs des politiques et projets d'insertion socioprofessionnelle, la recherche-action a conduit les formateurs à interroger les modèles d'insertion qu'ils véhiculent et qui, parfois, entrent en contradiction radicale avec leurs fondements idéologiques, ainsi, entre logique « privative » et « adéquationniste » (Frégné, 2011) et logique de « capacité » (Sen, 2012) et d'Education permanente. Les travaux ont conduit à une réflexion sur les conséquences des différentes logiques pour les publics et à la nécessité d'agir sur les politiques publiques d'emploi et de formation.

De la dénonciation des approches « privatives » et « adéquat- tionnistes » de l'insertion à l'affirmation et la mise en œuvre de logiques de « capacité » et d'Education permanente

L'approche privative, centrée sur une perception des publics par le manque (manque de confiance en soi, de repères dans les comportements attendus, de savoir être, de motivation...) et concentrant les changements attendus en termes individuels et non structurels (Tanguy, 2008, p 31) peut, parfois, apparaître sécurisante pour les formateurs, en ce qu'elle peut délimiter un cadre d'intervention. Cependant, cette approche, leur semble réduire les problématiques de fond. En effet, pour les formateurs, considérer les usagers d'un dispositif dans un rapport déficitaire aux normes, « par soustraction » (Frégné, 2011, p 20), ne dit rien de la posture pédagogique à adopter eu égard à ces normes. Par exemple, la question des savoir être, souvent présentés comme problématiques, laisse envisager une représentation déficitaire du rapport à soi et aux autres dans le travail, laissant le formateur relativement démuni face à une valeur travail supposée manquante.

Ainsi, les conceptions pédagogiques déficitaires des usagers, perçus « en creux ou sur un mode mineur [de leurs] attributs (...) ou des propriétés de leur action » (Frégné, 2011, p 72) se retrouvent dans l'impasse, pour la simple raison qu'elles rendent les pratiques formatives inefficaces.

« Ca fait longtemps que j'ai vu que ça ne servait à rien de chercher les compétences qui manquent à nos stagiaires. Ça ne fait que les enfoncer encore plus et ils pensent qu'ils ne sont pas « comme il faut ». Une fois que t'as dit au stagiaire qu'il n'est pas adapté aux besoins des entreprises (dans son comportement, dans ses techniques...), tu fais quoi ? Comment veux-tu qu'ils aient la force de se former après un truc pareil ? Je préfère travailler, avec eux, à partir de ce qu'ils réussissent à faire. Ils sont moins tétanisés et on peut construire des projets de formation, de recherche d'emploi... »

Dans une lecture similaire, l'approche « adéquationniste » (Frégné, 2008, p 78) est l'occasion, pour les formateurs, de souligner que cette logique repose sur une croyance selon laquelle les difficultés liées à l'emploi sont de facto des problèmes solvables par la formation, et que in fine, la formation a pour fonction de répondre aux exigences économiques d'un territoire. Les formateurs considèrent que, apparemment centré sur les besoins du territoire, ce modèle peine à considérer le parcours des usagers au-delà du seuil de sortie du dispositif, et véhicule des représentations relativement fixistes du travail et du potentiel humain (des « capacités » selon Sen, 2012). Ils soulignent, d'ailleurs, le risque de formations utilitaires ou adaptatives qui « quand elles s'adressent aux moins scolarisés et aux moins qualifiés, sont lourdement desservies, en contenus et méthodes, par les conceptions étreintes de la formation continue » (Santelmann, 2004a, p 74).

« Quand on voit certaines formations où on demande aux gars d'apprendre quelques gestes techniques, quelques procédures, sans réfléchir à ces pratiques, au sens de leur

travail à venir, ce n'est pas surprenant que les collègues soient dégoûtés. La formation, c'est plus large que ça. Il y a beaucoup de choses qui se jouent et qui sont importantes pour le poste qu'on occupe après. »

Les formateurs considèrent, en effet, qu'il leur incombe de chercher de nouvelles manières de gérer la double mission de la formation et de l'insertion : un impératif de développement de compétences techniques et un enjeu de développement personnel et d'émancipation. La recherche-action les a conduits à identifier des modèles de penser et d'agir cohérents avec leur conception de l'insertion socioprofessionnelle. Ainsi, ils préfèrent penser les dispositifs sous un angle « habilitant » (Giddens, 1987 ; Fernagu Oudet, 2012, Sen, 2012) où les pédagogies mises en œuvre s'appuieront de manière préférentielle sur ce que font les personnes (et non ce dont elles manquent). Selon eux, la logique de « capacité », partant de l'expérience, enclenche un processus qui peut permettre aux personnes de s'approprier les normes attendues pour composer avec elles en fonction des environnements rencontrés, et non s'y soustraire comme dans l'approche privative.

Enfin, les formateurs considèrent qu'il leur incombe de privilégier des principes d'action proches de ceux de l'Education permanente, fondés sur l'ambition de promotion sociale quel que soit son niveau de scolarité, et où ne s'opère plus une forme de dichotomie entre production et réalisation de soi en ce que le travail est aussi production de soi (Santelmann, 2004b, Schwartz, 2009). Il s'agit, alors, pour les formateurs, au travers de la promotion de dispositifs qui ne se limitent pas au cadre professionnel mais qui intègrent le processus de socialisation (Schwartz, 2009) d'une pénétration de la sphère du politique. Par la mise en œuvre opérationnelle de ces modèles d'action, les formateurs situent leur groupe professionnel en tant qu'acteur expert, porteur de modèles de société qui tente d'infléchir les formes du vivre ensemble. Leurs actions dans le champ du politique trouvent également de nouvelles formes de réalisation dans le développement de l'offre régionale de formation.

Vers de nouveaux rôles dans le développement de l'offre régionale de formation et d'insertion ?

La démarche de recherche-action portant sur un outil numérique proposant ressources et accès à différents référentiels (emplois, métiers) a conduit les formateurs à analyser et interroger ces ressources. Si la majorité d'entre elles leur était familière, le modèle de CV « europass⁷ » a constitué l'opportunité d'élargir le questionnement sur les modèles d'insertion sur le territoire français à un niveau européen et d'interroger la relation emploi-formation-insertion dans une perspective dynamique : Europe-Etat-Région. Tout d'abord, les formateurs

⁷ Europass est une initiative européenne visant à aider les citoyens à présenter leurs compétences et qualifications et à favoriser la mobilité transfrontalière

soulignent l'influence européenne dans le champ de l'insertion et de la formation et n'ignorent pas que « diverses initiatives communautaires et de l'OCDE visent à instaurer une formation puis une orientation tout au long de la vie » (Borras, Romani, 2010, p 7). Cette réalité macro sociétale, les conduit à adopter une posture, à la fois professionnelle et citoyenne, qui interroge les orientations des politiques européenne et nationale en matière d'emploi et de formation sur, notamment, deux aspects. D'une part, ils interrogent les origines de la « flexicurité » et l'idée selon laquelle le chômage serait lié à un manque de souplesse du marché du travail (Méda, 2009, 2011).

« Peut-être que, parfois, c'est trop rigide pour les contrats de travail... Maintenant, on nous demande à tous plus de souplesse, d'adaptation. C'est au niveau français mais de l'Europe, aussi. La question, c'est comment on fait pour ceux qui sont déjà dans des situations très précaires. Les petits contrats qu'ils arrivent à obtenir leur demande déjà beaucoup d'adaptation : des horaires difficiles, des tâches de plus en plus complexes... »

D'autre part, la gestion de l'emploi et de l'insertion incombant de plus en plus aux régions, les formateurs s'interrogent sur le mode d'organisation et les règles de subsidiarité liées à la décentralisation, notamment pour le champ de la formation et l'insertion. A travers la recherche participative initiée par la recherche-action, ils sont alors amenés à identifier leurs possibles leviers d'action dans le champ du politique. Puisque la décentralisation semble conduire au renforcement de la dimension politique de l'action publique régionale et au développement de la concertation pour son élaboration (Casella, 2005 ; Ourliac, 2005) et à l'institutionnalisation de la négociation (Duran, 1999), les acteurs de la formation considèrent qu'ils peuvent y participer à différents niveaux. Il s'agit, pour eux, de se saisir de ces opportunités et de s'impliquer dans les processus de réflexion et de décision, car ces formes de négociation et de coordination peuvent avoir des effets sur les orientations stratégiques en matière de formation et d'insertion ainsi que sur « les contenus des formations des organismes concernés, que les partenaires souhaitent ajustés à leurs problématiques » (Saccomanno, 2013, p 141).

Le second levier d'action possible semble être l'identification de l'échelle territoriale à investir. En effet, « la régionalisation » de la formation professionnelle comme les autres mouvements de décentralisation induisent, avec une particulière acuité, un débat sur la nature du territoire pertinent de l'action publique » (Casella, 2005, p 34). Il s'agit, alors, pour les professionnels, d'identifier les territoires et périmètres concernés ainsi que les instances associées.

« Maintenant, on nous sollicite pour participer à des réunions qui décident des projets, des programmes de développement. C'est difficile de savoir quel est notre rôle et ce qu'on doit faire. Parfois, on sait, à peine, l'ordre du jour. Mais, il faut y aller. Si on n'y est pas, les décisions se prendront sans nous. »

Mais, au-delà de leur proximité géographique, ces différentes instances constituent la possibilité d'interroger ce qui peut réunir les formateurs, ce qu'ils partagent :

histoire, normes, règles ou projet (Zimmermann, 2008). Nous faisons l'hypothèse que ces nouveaux rôles des formateurs seront d'autant plus prégnants avec les enjeux relatifs à la sécurisation des parcours professionnels qui supposent concertation et coordination des différents acteurs (Etat, Région, DIRECCTE - Directions régionales des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi, OREF - Observatoires régionaux de l'emploi et de la formation- Pôle Emploi, organismes de formation et d'insertion...) pour le choix du modèle qui présidera à leur mise en œuvre ainsi que pour leur opérationnalisation. On peut penser, au vu de ce que nous avons pu avancer jusqu'à présent que les professionnels de la formation considérés souhaiteront contribuer à un modèle de sécurisation des parcours qui permettra « de bénéficier à la fois d'un socle de mesures, de l'appui actif d'institutions bienveillantes, de services publics réactifs, de politiques et d'institutions précisément organisées pour donner des états aux individus et les aider à convertir des ressources en libertés réelles d'agir » (Méda, 2011, p 103).

En guise de conclusion

Selon Liu (1997, p 87), « la recherche-action est une démarche de recherche fondamentale dans les sciences de l'homme qui naît de la rencontre entre une volonté de changement et une intention de recherche. Elle poursuit un objectif dual qui consiste à réussir un projet de changement délibéré et ce faisant contribuer à l'avancement des connaissances fondamentales dans les sciences de l'Homme. Elle s'appuie sur un travail conjoint entre toutes personnes concernées. Elle se développe au sein d'un cadre éthique négocié et accepté par tous ». De cette définition, dont l'auteur souligne qu'elle reçoit l'acceptation générale de tous les chercheurs-acteurs, nous souhaiterions souligner deux points relatifs à cette contribution. Tout d'abord, elle permet de souligner l'interdépendance des différents acteurs sociaux (représentants institutionnels, politiques, formateurs, chercheurs, bénéficiaires des dispositifs) dans un projet relevant de la lutte contre l'exclusion et de l'insertion socioprofessionnelle. Si nous ne considérons pas qu'une démarche de recherche-action est suffisante à l'intelligibilité de phénomènes sociaux aussi complexes, la recherche conduite permet, comme d'autres l'ont déjà avancé, que seule une approche de ce type peut permettre d'accéder à certaines traces d'activités. Ensuite, elle soutient l'enjeu de production de connaissances scientifiques. Bien que cette recherche soit, toujours en cours de réalisation, nous pouvons avancer qu'elle contribue tant à l'intelligibilité des formes de professionnalité des formateurs qu'à l'usage politique de cette professionnalité dans une perspective de redistribution des pouvoirs. A la veille d'une nouvelle réforme de la formation professionnelle, nous pouvons nous interroger sur le rôle sociopolitique et institutionnel que le groupe professionnel des formateurs (et notamment les formateurs intervenant dans le champ de l'insertion socioprofessionnelle auprès des publics les moins qualifiés) décidera de

prendre. En effet, si nous avons pu avancer que le groupe professionnel des formateurs pouvait être un acteur de changement et pouvait contribuer à l'émergence de nouveaux rapports sociaux de pouvoir, il serait intéressant, à ce stade de la recherche, d'identifier les mécanismes qui font des groupes professionnels des acteurs de changement (Demailly, 1994, p 85).

L'éclairage apporté sur la professionnalité des formateurs n'est pas sans considérer, à la suite de Demailly (1994, p 85) que c'est « quand l'avenir laisse entrevoir des possibilités de transaction sociale intéressante, de développement personnel, de nouveaux plaisirs professionnels, de diminution de la fatigue ou de l'ennui, [que] individus au travail et groupes professionnels s'engagent volontiers dans un processus de remise en cause des routines [...] et d'élargissement des compétences ».

Bibliographie

- **Barbier, J.M.** (2001). Quelques questions pour la recherche dans le domaine de l'évaluation. Dans G. Figari et M. Achouche (Ed.), *L'activité évaluative réinterrogée*. (p.45-70) Paris : PUF.
- **Beauchamps, M.** (2009). L'accessibilité numérique. Transformer le risque de renforcement des inégalités numériques en opportunité, *Les Cahiers du numérique*, Vol. 5, 101-118.
- **Borras, I., Romani, C.** (2010). Orientation et politiques publiques, Formation emploi, 109, mis en ligne le 01 mars 2012.
Récupéré du site de la revue : <http://formationemploi.revues.org/index2847.html>
- **Boussard, V., Demazière, D., Milburn, Ph.** (2010). Conclusion : que devient l'autonomie professionnelle ? Dans V. Boussard, D. Demazière, Ph. Milburn, Ph. (dir.), *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle* (p.157-173). Rennes : PUR.
- **Bregeon, Ph.** (2013). Parcours précaires. *Enquête sur la jeunesse déqualifiée*, Rennes : PUR, coll. Le sens social.
- **Brotcorne, P. et Valenduc, G.** (2009). Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'internet. Comment réduire ces inégalités ? *Les Cahiers du numérique*, Vol. 5, 45-68.
- **Casella, P.** (2005). Décentralisation de la formation professionnelle. *Savoirs*, 9, 9-67.
- **Chibani-Jacquot, Ph., Frémeaux, Ph.** (2013). L'innovation sociale, R&D de l'économie sociale et solidaire, *Alternatives Economiques*, Hors-série poche, 62, 9-12.
- **Coenen, H.** (2001). Recherche-action : rapports entre chercheurs et acteurs. *Revue Internationale de psychosociologie*, Vol VII, 16-17, 19-32.
- **Coulon, A.** (2004). L'École de Chicago. Que sais-je ? (4ème édition) Paris : Presses Universitaires de France.
- **De Lescure, E., Frégné, C.** (2010). *Les métiers de la formation. Approches sociologiques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- **Demailly, L.** (1994). Compétence et transformations des groupes professionnels. Dans F. Minet, M. Parlier, S. De Witte, *La compétence : mythe, construction ou réalité ?* (p.71-89). Paris : L'Harmattan.
- **De Ketele, J.M.** (2011). La reconnaissance professionnelle : ses mondes et ses logiques. Dans A. Jorro, J.M. De Ketele (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p.31-47). Bruxelles : De Boeck.
- **Dominicé, P.** (2009). La vie adulte confrontée au métissage des normes et des appartenances. Dans J.-P. Boutinet, P. Dominicé, *Où sont passés les adultes ? Routes et déroutés d'un âge de la vie*. (p.67-84) Paris : Tétraèdre.

- **Dubar, C.** (1991). La socialisation. *Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- **Dubar, C., Tripiet, P.** (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.
- **Duran, P.** (1999). *Penser l'action publique*. Paris : LGDJ, coll. Droit et société.
- **Fernagu Oudet, S.** (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants comme espaces de développement professionnel : Le cas du réseau réciproque d'échanges de savoirs à La Poste. *Formation emploi*, 119, 7-27.
- **Frégné, C.** (2011). *Exclusion, insertion et formation en questions*. Paris : L'Harmattan.
- **Freire, P.** (1972). *Cultural action for freedom Penguin education*. Harmondsworth, Penguin.
- **Gadea, Ch., Demazière, D.** (2009). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. Paris : La Découverte.
- **Giddens, A.** (1987). *La constitution de la société. Eléments de la théorie de la structuration* (2^e édition). Paris : Presse universitaire de France.
- **Granjon, F.** (2009). Inégalités numériques et reconnaissance sociale. Des usages populaires de l'informatique connectée. *Les Cahiers du Numériques*, Paris : Lavoisier, 19-44.
- **Herreros, G.** (2009). *Pour une sociologie d'intervention*. Paris : ERES.
- **Hillier, J., Moulart, F., Nussbaumer, J.** (2004). Trois essais sur le rôle de l'innovation sociale dans le développement territorial. *Géographie Économie Société*, 2004/2, Vol. 6, 129-152.
- **Jorro, A., De Ketele, J.M.** (dir.) (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck.
- **Lewin, K.** (1948). *Resolving social conflicts*, Harper & Brothers, 1st édition.
- **Liu, M.** (1997). *Fondements et pratiques de la recherche action*. Paris : L'Harmattan.
- **Méda, D.** (2009). *Flexicurité : quel équilibre entre flexibilité et sécurité ? Droit social*, n°7-8, 763-776.
- **Méda, D.** (2011). Post-face : la flexicurité peut-elle encore constituer une ambition pour l'Europe ? *Formation emploi*, 97-109.
- **Ourliac, G.** (2005). Décentralisation et pilotage de l'offre régionale de formation : risques, opportunités, méthodes. Dans J.-F. Giret et al (Dir.), *Des formations pour quels emplois*. (p 61-74). Paris : La découverte.
- **Ricœur P.** (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.
- **Saccomanno, B.** (2013). *La formation professionnelle pour adultes. De l'éducation pour tous à la gestion individuelle des carrières*. Paris : L'Harmattan, coll. Pour comprendre.
- **Santelmann, P.** (2004a). Conclusion. Quitter l'autoroute pour reprendre les chemins escarpés. *Savoirs*, 6, 74-77.
- **Santelmann, P.** (2004b). L'Éducation permanente... en quête de reconnaissance, *Savoirs*, 6, 45-61.
- **Schwartz, B.** (2009). Pour une éducation permanente. *Education Permanente*, 180, 13-47.
- **Sen, A.** (2012). *Repenser l'inégalité*, Paris : Seuil.
- **Sorel, M.** (2008). A propos de la professionnalisation : le retour du sujet. *Savoirs*, 17, 37-50.
- **Tanguy, L.** (dir.) (1986). *L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France*. Paris : La documentation française.
- **Tanguy, L.** (2008). « La recherche de liens entre la formation et l'emploi : une institution et sa revue », *Formation Emploi*, 101, 23-39.
- **Vasconcellos, M.** (2008). Identité, professionnalisation et formation. Dans M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebois, M. Vasconcellos, *La question identitaire dans le travail et la formation*. Paris : L'Harmattan.
- **Zimmermann, J.B.** (2008). Le territoire dans l'analyse économique. Proximité géographique et proximité organisée. *Revue française de gestion*, 184, 105-118.

La formation linguistique des migrants dans le canton de Neuchâtel (Suisse) : entre recommandations institutionnelles et applications pratiques.

Dao Mercier

*Formatrice d'adultes (canton de Neuchâtel) - Doctorante en didactique FLE/FLS
Université de Fribourg*

Résumé

Pour faire face à l'installation des migrants « humanitaires » arrivés depuis les années 1990, la Suisse aborde récemment le problème de la langue comme la clé de l'intégration. Le canton de Neuchâtel applique, au niveau macro, la politique du gouvernement fédéral dans l'encouragement de l'acquisition de la langue et est à la recherche des moyens d'encourager l'intégration des migrants, particulièrement les personnes peu ou non qualifiées, par la formation linguistique. Les observations de la situation actuelle aux niveaux méso, les programmes offerts, et micro, la situation des migrants et le rôle des formateurs, permettraient de mesurer l'impact de la formation linguistique des migrants dans la politique de l'intégration et de la cohésion multiculturelle promue par le Conseil d'Etat de Neuchâtel.

Abstract

To handle the arrival of the humanitarian immigrants since the 1990s, Switzerland quite recently approaches the problem of the language as the key for the integration. The canton of Neuchâtel applies the federal policy of encouraging language acquisition (macro level) and is looking for ways to encourage the integration of the immigrants (specially the unskilled ones) by the language training. The observations of the current situation at the meso (programs offered) and micro (immigrant's situation and trainer's role) levels would permit some concrete proposals so that the language training of the immigrants takes all its value in the policy integration and multicultural cohesion promoted by the Council of State of Neuchâtel.

Contrairement à d'autres pays développés en Europe, la Suisse n'a pas de passé colonial. Elle est devenue une forte terre d'immigration à la fin du 19^e siècle en s'industrialisant et en accueillant les travailleurs des pays limitrophes (Allemagne, Autriche, France, Italie). Ces migrants constituaient la majorité de la main-d'œuvre industrielle, d'après Arlettaz (2004), surtout sur les chantiers ferroviaires. C'est cet aspect qui rendait la politique d'immigration de la Suisse solidement liée à la dimension économique, comme le fait remarquer Bolzman en 2002. Les autorisations de séjour accordées aux étrangers étaient en fait des permis de travail et l'apprentissage d'une des langues locales en tant qu'objectif d'intégration n'était abordé que vers la fin des années 1990.

Alors que la France officialise la formation linguistique des migrants avec le CAI (Contrat d'Accueil et d'Intégration), la Suisse, pour la première fois depuis le début du 20^e siècle, réserve dans sa nouvelle loi sur les étrangers un chapitre entier aux questions de l'intégration- même si cette politique d'intégration paraît « toute modeste si on la compare aux actions menées dans d'autres pays de l'OCDE » (Liebig, Kohls et Krause, 2012) - et stipule qu'« il est indispensable que les étrangers se familiarisent avec la société et le mode de vie en Suisse et, en particulier, qu'ils apprennent une langue nationale¹. » La question de l'apprentissage linguistique par les migrants ainsi formalisée est donc assez récente en Suisse.

Ma contribution vise à présenter une vue globale de la formation linguistique des migrants en Suisse et principalement dans le canton de Neuchâtel où je réside et travaille en tant que formatrice en formation de base pour migrants adultes. Cet article constitue les prémices d'une recherche-action dans le cadre de mon doctorat dont l'objectif reste de comprendre comment les recommandations fédérales sont appliquées dans le canton de Neuchâtel et dans quelle mesure elles atteignent le but recherché aussi bien par le canton que par la Confédération : encourager l'intégration des migrants.

L'article est basé essentiellement sur la lecture des données officielles et le croisement des informations recueillies suite à des entretiens formels et informels, des séances de travail avec les responsables de différents organismes et institutions actifs dans le domaine de la formation linguistique des migrants adultes du canton de Neuchâtel. Des renseignements ont aussi été fournis par des acteurs impliqués dans le domaine des autres cantons de la Suisse romande mais aussi au niveau fédéral. Le niveau méso, socle de mon article, sert de miroir, de réflecteur des recommandations officielles dans la réalité du canton. Les informations obtenues au niveau micro proviennent essentiellement des observations, des échanges de pratiques entre collègues de divers cantons de la Suisse romande. Enfin, au niveau macro, les textes de loi fédéraux et cantonaux me servent de références officielles.

¹ Loi fédérale sur les étrangers LEtr (2008) Article 4, alinéa 4

Intégration, insertion et cohésion multiculturelle

Une précision sur ces trois principaux termes est nécessaire avant d'aborder les parties des documents juridiques concernant les conditions favorisant l'installation et l'établissement des étrangers sur le territoire suisse.

Dans le dictionnaire suisse de politique sociale, J-C Simonet définit l'insertion comme suit :

« [...] L'insertion, [...], se réfère à l'ensemble des actions destinées à pallier la menace que ces transformations font peser sur l'intégration sociale. [...] Un groupe, ou une société, est intégré quand leurs membres se sentent liés les uns aux autres par des valeurs, des objectifs communs, le sentiment de participer à un même ensemble sans cesse renforcé par des interactions régulières (cf. E. Durkheim). L'intégration sociale est donc une propriété collective et l'insertion, dans ce contexte, se réfère à la participation au niveau individuel à un système social intégré.

Le terme d'insertion désigne par conséquent à la fois un but et un moyen. C'est, d'une part, le résultat des mécanismes d'intégration, tels la socialisation, par lesquels chaque individu tout au long de sa vie assimile les éléments lui permettant d'occuper une place dans les échanges sociaux. Dans notre société, l'axe le plus intégrateur autour duquel se cristallise l'insertion est le travail. »²

Intégration

« L'intégration » est le terme utilisé par tous les cantons romands pour désigner le service qui s'occupe de la migration ou des migrants.

En 2003, Danvers précise que :

« Le processus d'intégration consiste à prendre place parmi les autres, à interagir avec eux et s'exprime par la reconnaissance de la place que le sujet occupe au sein de l'ensemble social et de l'utilité qu'il y remplit. La volonté réciproque des deux parties, l'individu (ou le groupe minoritaire) et le groupe majoritaire, est soulignée dans les recherches sur l'immigration : « l'intégration suppose l'implication des deux partenaires : le pays d'accueil qui prend un certain nombre de dispositions pour favoriser l'intégration, les immigrés qui doivent parcourir une certaine distance pour réaliser leur ambition » (Khellil, M, 1997) mais l'intégration nécessite encore l'établissement d'une interdépendance entre les deux parties. Elle suppose l'insertion (prendre place dans le groupe), l'initiation (la transmission et la prise en compte des données, des règles communes et des ressemblances entre le sujet et les membres du groupe). L'exclusion est la modalité inverse du processus d'intégration. (...) »

Toujours dans le dictionnaire suisse de politique sociale, Tarbin souligne que :

« l'intégration d'un groupe ou d'une société est un mécanisme qui se déroule avec succès si ses membres ont acquis une relative conscience commune, en partageant des mêmes croyances et pratiques, en se mettant en interaction les uns avec les autres et en ayant

² <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicoposso/show.cfm?id=437>

des buts communs. C'est un processus complexe qui permet le développement d'une certaine cohésion sociale.

[...]. Le fait d'avoir un travail, d'élever des enfants, de participer à la vie sociale et culturelle d'une région donnée ou de respecter les lois est généralement considéré comme signes d'intégration à la société.

La notion d'intégration repose sur l'idée selon laquelle il y a une relation d'inégalité de principe entre le sujet qui est intégré et celui qui intègre : enfants et parents, éduqué et éducateur, bénéficiaire et assistant social, chômeur et conseiller en placement, individu et société, petits groupes et grands groupes, étrangers et autochtones, minorités et majorités, etc ».

Cohésion multiculturelle

La désignation de cohésion multiculturelle se veut différente de la cohésion sociale,

« c'est-à-dire un certain équilibre social, ne garantit pas en soi le principe d'égalité et qu'elle peut se fonder sur des inégalités importantes, même justifiées légalement. [...] On pense à des régimes d'apartheid ou reposant sur des systèmes étatiques très autoritaires qui imposent une cohésion sociale par la force.

L'utilisation du terme « cohésion multiculturelle » plutôt que « cohésion sociale » vise à limiter la portée de la loi aux phénomènes d'intégration et de coexistence des populations en lien avec les migrations. Une loi sur « la cohésion sociale » pourrait donner l'impression trompeuse de couvrir un champ d'intervention beaucoup plus large que celui visé. »³

Une fois ces précisions posées, nous proposerons une lecture des textes juridiques suisses et neuchâtelois.

La politique d'intégration des étrangers

Au niveau fédéral

La Suisse avait pendant longtemps relié le problème de l'intégration des étrangers aux notions économiques : jusqu'aux années 1980, l'immigration avait pour raison principale le travail, la main d'œuvre étrangère provenait en plus des pays dont les langues nationales sont les mêmes que celles de la Suisse et la question de l'intégration n'était pas à l'ordre du jour. Les travailleurs, avec des permis de courtes durées, n'avaient pas l'intention ni la possibilité de s'installer. L'arrivée massive des réfugiés de l'ex-Yougoslavie dans les années 90, tout comme celle des exilés asiatiques, ont marqué un changement dans le paysage migratoire suisse et obligé la Confédération à prendre en compte la dimension « intégration » des étrangers (Bolzman, 2002). La récente introduction de la notion de « cohésion » accentue la volonté de la Suisse de mener une politique égalitaire envers

³ Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil à l'appui d'un projet de loi portant modification de la loi sur l'intégration des étrangers du 1er octobre 2012

toute personne résidant sur son territoire. Dans les faits, la Suisse établit une distinction entre les étrangers/migrants (personnes pouvant accéder directement à un permis officiel de travail/séjour) et les requérants d'asile. Il existe ainsi au niveau juridique deux lois différentes : la loi fédérale sur les étrangers (désormais la LEtr) et la loi sur l'asile (la LAsi).

La LEtr, en vigueur depuis 2008, règle l'intégration des étrangers (article 1) et précise dans l'article 4 qu'« il est indispensable que les étrangers se familiarisent avec la société et le mode de vie en Suisse et, en particulier, qu'ils apprennent une langue nationale. » L'article 53 « Encouragement » du chapitre 8 « Intégration des étrangers » stipule que :

1. Dans l'accomplissement de leurs tâches, la Confédération, les cantons et les communes tiennent compte des objectifs d'intégration des étrangers.
2. Ils créent des conditions propices à l'égalité des chances et à la participation des étrangers à la vie publique.
3. Ils encouragent en particulier l'apprentissage de la langue, la promotion professionnelle et les mesures de prévention en matière de santé; ils soutiennent les efforts déployés en vue de favoriser la compréhension mutuelle entre populations suisse et étrangère et à faciliter la coexistence.
4. Ils tiennent compte des besoins particuliers des femmes, des enfants et des adolescents en matière d'intégration.
5. L'intégration est une tâche que la Confédération, les cantons, les communes, les partenaires sociaux, les organisations non gouvernementales et les organisations d'étrangers se doivent d'accomplir en commun.

En ce qui concerne les requérants d'asile, la LAsi précise que « la Confédération peut octroyer des contributions destinées à la réalisation de programmes d'occupation en faveur de personnes séjournant dans des centres d'enregistrement de la Confédération ou dans un centre spécifique. »

Juridiquement, la Confédération n'oblige aucunement les étrangers à apprendre la langue de la région d'accueil et les cours de langue (dénommés cours de sensibilisation car les requérants d'asile, en attente d'une décision, ne sont pas assurés de rester sur le territoire suisse) dispensés dans les Centres d'accueil de requérants d'asile s'intègrent dans les programmes d'occupation, au même titre que le sport ou la participation à la vie communautaire. Il n'existe donc pas de politique d'intégration par les langues à proprement dite. Nous pourrions dire qu'un étranger, une fois l'autorisation de séjour ou d'établissement en main, est considéré égal à un Suisse (la Confédération lui fournit toutes les conditions possibles pour son intégration) et se trouve, d'une certaine façon, au même point de départ afin de « vivre » comme un Suisse.

Au niveau cantonal

Avec un taux d'étrangers qui s'établit à 23,98% en décembre 2012, le canton de Neuchâtel (unilingue francophone) a joué un rôle précurseur dans la politique d'intégration :

- c'est le premier canton à se doter d'une loi sur l'intégration des étrangers en 1996 et à nommer un délégué aux étrangers, coordinateur des services de l'intégration, dès 1990 ;
- c'est aussi l'un des 8 cantons à octroyer aux étrangers établis le droit de vote au niveau communal (après au moins 1 an de domicile dans le canton) et cantonal (à partir de 5 ans de domicile) ;
- il a adopté aussi en 2007 la Charte de la citoyenneté qui décrit les fondements et principes de la république et canton de Neuchâtel.

Néanmoins, cette politique d'intégration, qui relève essentiellement de la compétence des cantons, est fortement influencée par la politique d'immigration (domaine de la Confédération). Suivant les recommandations fédérales, le canton de Neuchâtel met l'accent sur la cohésion : la loi sur l'intégration des étrangers, récemment modifiée en Loi sur l'intégration et la cohésion multiculturelle, a pour but de

« favoriser la cohésion sociale [...], notamment par des relations harmonieuses et la compréhension mutuelle entre les population suisse et étrangères ou issues de la migration. Elle encourage la recherche et l'application de solutions pour l'intégration interculturelle, et de façon plus générale, tend à promouvoir une égalité de droits et de devoirs pour tous les habitants du canton dans les limites de la Constitution et de la loi » (Article premier).

Cette volonté de mettre en évidence juridiquement la cohésion multiculturelle poursuit « l'objectif essentiel [qui] est de favoriser la cohésion sociale par des relations harmonieuses et la compréhension mutuelle entre Suisses et étrangers ainsi que de promouvoir l'égalité et la non-discrimination pour tous les habitants du canton⁴ ».

Seule la Charte de la citoyenneté stipule que « dans le canton de Neuchâtel, la langue officielle est le français ».

La position du canton est claire, l'encouragement est préféré à l'obligation, « l'intégration des étrangers doit être un processus mutuel d'échanges de valeurs visant à renforcer le respect citoyen et la participation⁵ ». L'intégration par la langue est considérée comme un fait établi. L'apprentissage du français est une des diverses formes d'activités d'intégration centralisées au niveau cantonal

⁴ Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil à l'appui d'un projet de loi portant modification de la loi sur l'intégration des étrangers du 1er octobre 2012

⁵ Programme cantonal d'intégration, p.6

sous la gestion du COSM (Service de la cohésion multiculturelle). L'article 7 de la même loi précise que l'un des domaines d'activités du COSM est de « rechercher et mettre en œuvre les moyens d'intégration des populations étrangères ou issues de la migration [...] sans plus de précisions. Il faut être sur le terrain pour constater le travail réalisé par le COSM ces dernières années en ce qui concerne les mesures d'aide à l'intégration des migrants dont les cours de langue.

Il est néanmoins nécessaire de souligner que l'octroi d'une autorisation de séjour reste lié à la participation d'un cours de langue ou d'intégration. Le degré d'intégration et de connaissance d'une langue nationale (il ne s'agit donc pas que de la langue française) entre en ligne de compte dans l'obtention d'un permis d'établissement. Cette politique d'encouragement et non d'obligation a pour résultat qu'un certain nombre d'étrangers établis durablement dans le canton ne ressentent pas la nécessité d'apprendre et/ou d'utiliser le français, c'est le cas des cadres ou des experts anglophones travaillant pour des multinationales ou des laboratoires de recherche. L'anglais reste la langue de travail, la langue vernaculaire de ces milieux assez fermés, réservés en général à une certaine élite, pour laquelle ne pas parler français ne représente aucun obstacle particulier à l'intégration sociale et/ou professionnelle. A l'inverse, les migrants pas ou faiblement scolarisés rencontrent de nombreux problèmes (financiers, linguistiques, etc.) dans leur parcours d'intégration. Il faut encore préciser que les accords bilatéraux avec l'Union Européenne instaurent aussi des disparités entre migrants : ceux qui arrivent des pays qui ont signé les accords sur la libre circulation des personnes avec la Suisse ne sont confrontés aux problèmes de langue qu'au moment du chômage ou de renouvellement de permis de séjour, à l'inverse des migrants arrivés des pays moins industrialisés ou en voie de développement. Le principe de l'égalité des chances semble difficilement applicable dans ces situations.

Les réalités du terrain

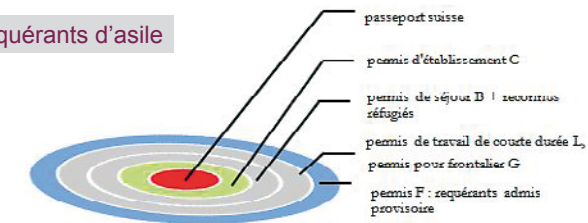
Pour bien comprendre comment cet encouragement linguistique des migrants se réalise sur le terrain et dans quelle mesure elle répond aux attentes des personnes concernées, un état des lieux s'impose. Sa description est basée sur des informations recueillies auprès des acteurs principaux impliqués dans la formation des migrants, à savoir les migrants (mais aussi les Services cantonaux responsables⁶), les organismes de formation (à l'exclusion du secteur privé) et les formateurs de français.

⁶ Le service de la cohésion multiculturelle et le service des migrations

Les migrants

Un étranger souhaitant s'établir dans le canton de Neuchâtel peut avoir (ou non) plusieurs possibilités d'apprendre le français suivant son statut administratif. Néanmoins, plus la personne se trouve loin du centre des cercles (figure 1), plus les possibilités sont moindres.

permis N : requérants d'asile



1 : les cercles des permis⁷

Les requérants d'asile, dont l'accueil relève de la compétence fédérale, reçoivent le permis N à l'ouverture de leur dossier et sont hébergés dans des centres d'accueil cantonaux (le canton de Neuchâtel compte 2.4% de requérants d'asile de toute la Suisse). Pour les requérants non-francophones, leur premier contact avec l'apprentissage du français se traduit par des cours obligatoires de sensibilisation avec des modules sur les procédures administratives, les us et coutumes mais aussi sur les aides au retour. Après ce premier accueil qui peut durer de 3 mois à 1 an et demi, ces requérants, en fonction des arrivées et de la capacité d'accueil du centre, accèdent à un logement en ville et passent en 2^e accueil. Malheureusement, ce logement individuel, considéré comme le premier jalon du parcours d'intégration sociale, signifie aussi la fin des cours de sensibilisation et donc de l'apprentissage du français (sauf pour les personnes qui, entretemps, obtiennent le statut d'admission provisoire : le permis F). Le canton n'a, pour le moment, aucune possibilité d'offrir aux détenteurs de permis N des cours de français en dehors des centres d'accueil⁸. Les personnes détentrices d'un permis N ou F appartiennent très souvent à un pays d'Afrique (Érythrée, Éthiopie, Guinée, etc.) ou d'Asie (Irak, Iran, Afghanistan, etc.) pour lesquels une situation politique instable ou la désertion peuvent être considérées comme motif de demande d'asile.

Les détenteurs des permis B ou C avec des moyens financiers se tournent vers les centres de langues privés car ces derniers proposent des cours sur mesure. Les migrants peu fortunés ou issus du domaine de l'asile frappent aux portes des associations telles que Recif⁹, Caritas, le CSP (Centre Social Protestant) ou Lire Et Ecrire (s'ils sont francophones).

⁷ Les couleurs des cercles sont celles des permis

⁸ Situation en juin 2013

⁹ Centre de rencontres et d'échanges interculturels pour les femmes <http://www.recifne.ch/index2.php>

Les organismes prestataires et leurs dispositifs

Comme stipulé dans la LEtr, « l'intégration est une tâche que la Confédération, les cantons, les communes, les partenaires sociaux, les organisations non gouvernementales et les organisations d'étrangers se doivent d'accomplir en commun¹⁰. » Dans l'application de ces recommandations fédérales, le canton de Neuchâtel opte pour une philosophie pragmatique (Kaya, 2011). La formation linguistique des étrangers est partagée entre le secteur privé (les écoles de langues), les organismes publics (tel le Centre de Formation Neuchâtelois pour Adultes - CEFNA) et les associations. Ces dernières, à but non lucratif, fonctionnent grâce aux subventions et leurs cours sont assurés principalement par des bénévoles.

Pour participer à l'encouragement linguistique des migrants, l'Office Fédéral des Migrations (l'ODM), coordinateur de la Confédération, accorde des subventions aux cantons dont une partie est réservée aux cours de français gérés par le COSM et ouverts aux détenteurs des permis de séjour (même provisoire, tel est le cas du permis F) et d'établissement, ce qui exclut complètement les requérants d'asile.

En dehors du fait qu'une intégration réussie passe par un emploi stable (en 2009, Adami précisait que l'insertion sociale dépend très étroitement de l'insertion économique), pour les migrants détenteurs des permis N et F, le travail reste un fort tremplin vers le permis B. Le permis d'établissement C ou encore la nationalité suisse, le fameux passeport à croix blanc, constitue leur objectif ultime. Ainsi, des cours de formation linguistique sont proposés aux migrants demandeurs d'emploi pour favoriser leur entrée ou retour sur le marché du travail (dans le cadre de la loi sur le chômage LACI). Ces cours, financés par le Service de l'Emploi et gratuits pour les personnes bénéficiaires (demandeurs d'emploi, reconnus handicapés, allocataires des services sociaux) sont dispensés essentiellement au sein du CEFNA (public) mais aussi par l'école-club Migros (privé) et l'association Mosaïque. Le portrait du public de demandeurs d'emploi reflète bien la situation réelle des adultes actifs du canton : les Portugais (1 sur 4 étrangers qui travaillent dans le canton est Portugais) constituent régulièrement la majorité des apprenants de ces cours.

L'offre des cours de français dans le canton de Neuchâtel est donc couverte par les 3 secteurs : public, associatif et privé. Cette distinction n'apparaît pourtant pas dans la brochure officielle du canton¹¹ qui présente les cours de français suivant d'autres critères : nouveaux-arrivants, femmes, illettrés ou encore en secteurs géographiques.

¹⁰ Alinéa 5 article 53 : Encouragement LEtr

¹¹ <http://www.ne.ch/neat/site/jsp/rubrique/rubrique.jsp?StyleType=bleu&DocId=9762>

Les formateurs

Tout en ayant le même objectif : l'enseignement du français aux migrants adultes, les formateurs des divers organismes prestataires n'ont pas les mêmes contraintes pour assurer leurs cours. De nouveau, mes observations ne reflètent que la situation des formateurs travaillant dans les associations ou dans les organismes publics, les deux secteurs principalement concernés par la politique d'intégration des étrangers.

Pour être en charge des cours de français pour non francophones au CEFNA, un formateur doit détenir un BFFA (Brevet Fédéral de Formateur d'Adultes). Par contre, aucune formation spécifique en didactique du français langue étrangère ou seconde n'est exigée. En ce qui concerne les bénévoles (très souvent des femmes) des associations, elles bénéficient des journées de formation assurées par des collègues plus expérimentés ou par des spécialistes suivant les besoins de l'association (orthophoniste ou psychologue par exemple). Il est important de préciser que le canton, par le COSM, propose aux formateurs des secteurs public et associatif des modules de formation continue, pour l'instant axés sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, CECRL, et plus particulièrement sur les 6 niveaux du cadre.

Selon les directives de leur organisme, les formateurs sont plus ou moins libres dans la préparation de leurs cours. Certains sont obligés ou préfèrent utiliser une seule méthode (un seul manuel), d'autres optent pour des thèmes communs déclinés en niveaux (le thème du logement ou du travail du niveau A1 au niveau B2 par exemple). Toutefois, le CECRL est adopté par tous, y compris par les financeurs.

Détenteur et coordinateur des subventions fédérales, l'ODM a démarré en 2009 le programme FIDE (français, italien, allemand). Parti d'un curriculum-cadre (Lenz, Andrey et Lindt-Bangerter, 2009) pour l'encouragement linguistique des migrants, des supports ont été créés en prenant compte des « besoins communicatifs individuels des migrantes et des migrants que les attentes et exigences de la population suisse¹² ». Le programme se compose de matériel didactique, axé sur la communication orale et basé sur le CECR, conçu spécialement pour un public peu scolarisé accompagné de ressources didactiques pour formateurs. Au printemps 2013, l'ODM a commencé à former les formateurs dans toute la Suisse à l'utilisation de ce matériel. Un bilan initial et un passeport FIDE vont être délivrés pour attester du niveau de compétences langagières des migrants. Ce passeport serait probablement lié à l'octroi d'une autorisation de séjour sur le territoire suisse. A terme, les formateurs devraient probablement tenir compte dans la préparation de leurs cours aussi bien du CECR que du programme FIDE.

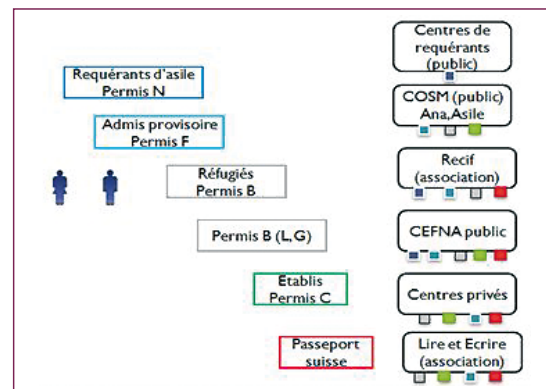
¹² Page d'accueil du site <http://www.fide-info.ch/fr/>

Constats

Cet état des lieux permet d'aboutir à certains constats :

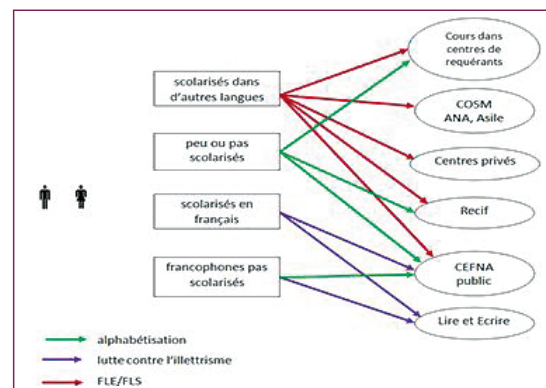
- Il n'est pas évident de formuler des offres claires au niveau didactique tant les contraintes administratives ou organisationnelles sont multiples. En dehors du secteur privé qui travaille seul, les secteurs public et associatif sont soumis aux exigences des financeurs mais aussi à la concurrence du marché.

Un classement par statut administratif des migrants (avec la couleur des permis) et le statut public/privé/associatif¹³ des prestataires donne ce résultat :



2 : publics accueillis dans les organismes de formation

Une autre tentative de classement suivant le profil des publics :



¹³ Public : centres de requérants (financements fédéral et cantonal) et Centre de formation neuchâtelois pour adultes CEFNA (cantonal, service de l'emploi et gratuit pour les demandeurs d'emploi), COSM (financement fédéral – office des migrations ODM avec une petite contribution), Recif, Lire et Ecrire, etc. (associations – petite contribution) et centres privés (payant)

3 : classement suivant le profil des publics

A part les cours de français, des cours de mise à niveau (en français et/ou mathématiques) dans des domaines spécifiques sont proposés par la FNE (Fédération Neuchâteloise des Entrepreneurs) pour le bâtiment et la construction, par GastroNeuchâtel pour la restauration-hôtellerie ou par la Croix-Rouge pour la santé. Ce sont des cours assurés par des formateurs d'adultes en français en collaboration avec les professionnels du domaine. Le programme Go-Neuchâtel - Promotion des compétences de base des adultes¹⁴ recense sur son site Internet ces cours spécifiques à côté des cours de français pour tous les types de public, mais aussi des cours en numératie et en TIC. Chacun de ces cours est accompagné d'une fiche descriptive détaillée.

Si les informations y abondent, il ne semble pas moins que la lecture de ces fiches s'avère peu évidente : la complexité des entrées ne permet pas de délimiter et faire ressortir les critères les plus pertinents, toujours du point de vue didactique. Dans la liste de « type de public » : les statuts (demandeur d'emploi, requérant d'asile, etc.) côtoient d'autres critères (âge, sexe, ou niveau d'études). Il faut préciser néanmoins que le travail réalisé est déjà un début prometteur pour la coordination voulue par les partenaires du programme.

PROMOTION DES COMPÉTENCES DE BASE DES ADULTES
CANTON DE NEUCHÂTEL

Connexion

Type de public : Matière : Lieu :

Recherche

Type de public	Matière	Lieu	
Tout public			
Demandeur d'emploi			
Nouvel arrivant (migrant)			
Domaine de l'asile			
Assurance-invalidité (AI)			
Aide sociale			
Non-francophone			
Francophone			
Universitaire			
Femme			
Jeune			
Métiers du bâtiment			
Métiers de l'hôtellerie-restauration			
Entreprises			
Jeune au pair			

Public	Matière	Lieu	
Non-francophone			
Demandeur d'emploi	Numératie	Neuchâtel	
Tout public	Français	La Chaux-de-Fonds / Le Locle	voir
Francophone			
Francophone	TIC	La Chaux-de-Fonds / Le Locle	
Demandeur d'emploi	Numératie	Neuchâtel	voir

4: Ecran d'accueil avec le menu déroulant du type de public

- Les apprenants sont répartis dans différents organismes suivant leur statut administratif : les « meilleurs » cours (en termes d'intensité : de 15h par semaine pour une durée de 6 mois au sein du CEFNA) sont réservés aux demandeurs d'emploi car le financement provient d'une autre source minis-

¹⁴ <http://goneuchatel.ch/>

tielle. Cette « répartition suivant les statuts » génère des incohérences d'ordre didactique : des personnes de niveau universitaire se retrouvent dans le même cours de débutant (niveau A1) que celles faiblement scolarisées ; des migrants non-alphabétisés francophones avec des scolarisés d'origine étrangère... Les formateurs n'ont pas le temps pour faire connaissance avec les apprenants avant le démarrage d'une session : les migrants sont reçus et orientés vers les cours par les conseillers des offices régionaux de placement. Il n'y a pas de possibilité d'ajuster le contenu du cours en tenant compte du parcours antérieur (parcours scolaire, capitaux sociaux et linguistiques) des apprenants. Les cours sont programmés suivant les objectifs basés sur le CECRL, le premier cours correspond au niveau A1, le 2e au niveau A1/A2 et ainsi de suite. Pour certains migrants travaillant dans le secteur du bâtiment, les va-et-vient entre les cours et leur travail (suivant les saisons) sont fréquents, ce qui ne leur permet pas de profiter d'une manière optimale de ces périodes de formation, malgré leur motivation. En plus, comme les cours sont facturés à l'année, il arrive qu'un formateur donne cours à 5 apprenants au lieu de 10 ou 12 car les organismes n'ont pas le droit d'y intégrer des non-demandeurs d'emploi.

Le COSM ne peut accueillir des requérants d'asile (les permis N) car ses cours sont subventionnés par l'ODM, donc réservés aux migrants officiellement autorisés de séjourner en Suisse.

L'association Recif, quant à elle, assure son rôle auprès des migrantes et s'exclut ainsi du marché concurrentiel des mandats du service de l'emploi (cours mixtes). De son côté, la section neuchâteloise de Lire et Ecrire, spécialisée dans la lutte contre l'illettrisme, n'accueille que des francophones...

- Il faut noter aussi la rareté des cours d'alphabétisation pour migrants alors que ce type de public constitue la majeure partie des détenteurs de permis N et F.
- En ce qui concerne les formateurs et surtout les bénévoles des associations, la question de leur formation initiale et/ou continue en didactique de langue seconde reste d'actualité. De courts modules de formation à l'utilisation du CECRL ne peuvent remplacer une formation initiale, sans compter que pour le public des migrants faiblement qualifiés, le CECRL ne peut être appliqué sans adaptations. Lenz et al. (2009) ont bien précisé que les « compétences relatives à l'enseignement d'une deuxième langue » font partie de la qualification des enseignants. Pour l'instant, la plupart des formateurs, une fois le Brevet fédéral en poche, continuent à se perfectionner d'une manière individuelle, surtout en didactique ou en andragogie.

- Certes, face aux besoins réels d'apprentissage des migrants, des expérimentations pour trouver des solutions ont vu le jour. La section formation continue du CPLN (centre de formation professionnelle du littoral neuchâtelois) a réussi à faire passer un cours d'alphabétisation dans le budget de la formation professionnelle. Elle a pu ainsi accueillir quelques détenteurs du permis N car le financement reste limité.

Récemment, la faculté des Lettres de l'Université de Neuchâtel a expérimenté un cours de 3 mois ouvert aux requérants d'asile (les permis N), et dispensé par des étudiants bénévoles¹⁵. Ce premier cours est déjà reconduit avec la participation de la HEP (Haute Ecole Pédagogique) sous la coordination du Service des migrations du canton.

Conclusion ouverte

Le canton de Neuchâtel reste un canton très dynamique dans l'accueil et l'intégration des étrangers et, « bien que la politique migratoire soit une compétence nationale qui ne confère qu'une fonction d'application du droit fédéral au canton, la loi neuchâteloise sur l'intégration des étrangers stipule que la compétence qui lui est attribuée doit être utilisée, dans les limites du droit, pour favoriser l'intégration des étrangers ». Le chantier est énorme et la consolidation des bases déjà construites indispensable. A l'issue de ce bref état des lieux, nous pouvons noter la nécessité

- du développement d'une coordination efficace entre tous les acteurs engagés dans la formation des migrants : les services cantonaux (de la cohésion multiculturelle, des migrations et de l'emploi), les organismes de formation (les centres de requérants inclus) mais aussi les conseillers des offices de placement comme des assistants sociaux ;
- d'une cohérence dans les dispositifs de formation linguistique. Il s'agit, dans leur élaboration, de prendre en considération les besoins spécifiques des migrants, surtout les plus démunis en passant par « l'analyse de [leur] biographie sociolinguistique et sociologique » comme nous conseille Adami (2012). L'alphabétisation devrait faire partie des offres de formation, au même titre que le français langue étrangère/seconde ou la mise à niveau ;
- d'une adéquation entre la formation linguistique et la formation professionnelle, d'une collaboration entre le monde de la formation et celui des entreprises. Une intégration sociale et professionnelle durable ne peut se concrétiser sans la maîtrise du français, surtout du français de base dans le monde du travail ;
- de la professionnalisation de tous les formateurs, surtout des bénévoles des associations. Il est important de bien comprendre que travailler avec

¹⁵ Récupéré le 15 juillet 2013 sur le site :

http://www.lecourrier.ch/109907/des_cours_de_francais_pour_requerants_d_asile

le public des migrants et spécialement des migrants humanitaires (Liebig et al, 2012) demande des démarches didactiques spécifiques que ne possèdent pas d'une manière innée, malgré leur bonne volonté, les natifs de la langue. L'année 2014 devrait voir l'importance de la formation initiale et continue des formateurs prendre de l'ampleur : l'ODM lance effectivement son programme de formation à l'utilisation de FIDE.

Cependant, malgré la bonne volonté et les efforts de chaque partie impliquée, malgré toutes les mesures déjà en place et les sommes déjà investies, les résultats restent modestes. Dans son programme cantonal d'intégration pour la période 2014-2017, le COSM envisage une évaluation sur la cohérence du dispositif cantonal des cours de français destinés aux migrants allophones, sur l'optimisation du parcours de formation dans l'apprentissage du français mais aussi sur l'articulation entre l'apprentissage du français et l'insertion professionnelle. Ces questions constituent une grande partie de ma recherche-action.

Une autre bonne nouvelle vient d'être relayée par le directeur du CEFNA : la formation des adultes serait probablement à l'étude dans le programme de législation du Conseil d'État de Neuchâtel pour la période administrative 2013-2017. La volonté du canton à jouer la carte de la cohésion et l'égalité des droits est fortement louable. Il reste à souhaiter que la formation linguistique des migrants, avec ses spécificités, ne soit pas oubliée ou diluée dans la grande problématique de la formation des adultes.

Bibliographie

Sources - Documents officiels

- Récupéré du site de l'Administration fédérale suisse, section Droit fédéral - droit interne <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995092/index.html>
- Loi fédérale sur les étrangers (LEtr) du 16 décembre 2005*
<http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20020232/201307010000/142.20.pdf>
- Loi sur l'asile (LAsi) du 26 juin 1998*
<http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995092/201307010000/142.31.pdf>
- Récupéré du site officiel du canton de Neuchâtel : <http://www.ne.ch>
- Loi sur l'intégration et la cohésion multiculturelle du 26 août 1996 du canton de Neuchâtel*
<http://rsn.ne.ch/ajour/dati/f/pdf/13204.pdf>
- Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil à l'appui d'un projet de loi portant modification de la loi sur l'intégration des étrangers du 1er octobre 2012*
<http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Cities/NeuchatelIntegration.pdf>
- Charte de la citoyenneté : fondements et principes de la république et canton de Neuchâtel (2007)* : <http://www.ne.ch/neat/site/jsp/rubrique/rubrique.jsp?StyleType=bleu&CatId=4106>
- Brochure officielle des cours de français du canton de Neuchâtel*
<http://www.ne.ch/neat/site/jsp/rubrique/rubrique.jsp?StyleType=bleu&DocId=9762>
- Programme cantonal d'intégration – Canton de Neuchâtel (juillet 2013)*

Ouvrages

- **Adami, H.** (2012). Aspect sociolinguistiques de l'acquisition d'une langue étrangère en milieu social. Dans H. Adami et V. Leclercq, (dir), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil, acquisition en milieu naturel et formation*, (p 51-87) Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- **Adami, H.** (2009). *La formation linguistique des migrants. Intégration, littératie, alphabétisation*. Paris, France : CLE International - Didactique des langues étrangères.
- **Arlettaz, G. et S.** (2004). *La Suisse et les étrangers*. Lausanne, Suisse : Antipodes et Société d'histoire de la Suisse Romande.
- **Danvers, F.** (2003, 2ème éd.). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- **Durkheim, E.** (1930). *De la division du travail social*. Paris, France : PUF.
- **Kaya, B.** (2011). *Agir en faveur de l'intégration des migrants en Suisse romande*. Neuchâtel, Suisse : Etude du SFM 58.
- **Liebig, T., Kohls, S. et Krause, K.** (2012). *L'intégration des immigrés et de leurs enfants sur le marché du travail en Suisse*, Documents de travail de l'OCDE sur les affaires sociales, l'emploi et les migrations, No.128, Éditions de l'OCDE.
- **Veillette, J et Gohard-Radenkovic, A.** (2012). Parcours d'intégration d'étrangers en milieux plurilingues : le cas du Canton de Fribourg (Suisse). Dans H. Adami et V. Leclercq, (dir), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil, acquisition en milieu naturel et formation*, (p 88-133), Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.

Documents en ligne

- **Bolzmann, C.** (2002). La politique migratoire suisse - Entre contrôle et intégration. *Ecarts d'identité*, 99, 65-71.
Récupéré du site le 13 août http://www.revues-plurielles.org/_uploads/pdf/6_99_12.pdf
- **Collectif genevois pour la formation de base des adultes** (2009). *Formation des adultes : de quoi parle-t-on ?*
Récupéré du site http://www.modulesdebase.ch/wordpress/wp-content/uploads/2013/04/FORMATION_DES_ADULTES_-_DE_QUOI_PARLE-T-ON.pdf
- **Garson, J-P.** (2011). L'intégration des immigrés: une comparaison internationale encourageante pour la Suisse. *La vie économique*, 12, 26-30.
Récupéré du site le 13 août <http://www.dievolkswirtschaft.ch/fr/editions/201112/pdf/Garson.pdf>
- **Krepelka, J.** (2009). *Politique migratoire : le retour nécessaire au réalisme*
- **Lenz, P., Andrey, S. et Lindt-Bangerter, B.** (2009). *Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants*.
Récupéré du site <http://www.bfm.admin.ch/content/dam/data/migration/integration/berichte/rahmencurriculum-f.pdf>
- **Simonet, J-C.** n.d. *Définition de « Insertion »*.
Récupéré du site <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicoposso/show.cfm?id=437>
- **Tarbin, J-P.** n.d. *Définition de « Intégration »*.
Récupéré du site <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicoposso/show.cfm?id=444>

Les activités associatives visant l'intégration des migrants dans un contexte institutionnel changeant : étude de cas dans le Val d'Oise

Aurélie Beauné

Doctorante au laboratoire EDA (EA, 4071) - Université Paris Descartes

Georges-Louis Baron

Professeur de Sciences de l'éducation et directeur du laboratoire EDA (EA, 4071)
Université Paris Descartes

Résumé

Cette contribution présente une étude de cas réalisée en 2013 dans une association du Val d'Oise organisant des formations à visée d'intégration pour des migrants. Les observations sont mises en perspective avec certains changements institutionnels récents, notamment ceux concernant le passage de la subvention à la commande publique. L'étude des relations de l'association à l'ensemble de ses partenaires met en lumière les contradictions auxquelles doivent faire face les acteurs de la formation des migrants, notamment la double contrainte suivante : devoir être originaux, innovants, compétitifs tout en étant incités simultanément à « mutualiser » et à se réunir pour obtenir de nouveaux financements.

Abstract

This paper presents a study conducted in 2013 about the activities aiming migrants' integration organized by a non-profit organization located in suburban area near Paris. The observations are put into perspective with recent institutional changes, particularly those related to the shift of financing rules, from subsidies to public market. The analysis of the partnership relations in the communities of actors implied in migrants' integration highlights the contradictions they are facing, including the following double bind: having to be original, innovative, competitive while simultaneously being encouraged to "pool" and to associate to obtain new fundings.

Évolutions du cadre institutionnel des activités pour l'intégration des migrants

Les activités à visée d'intégration des migrants ont historiquement été prises en charge par quatre types d'institution¹, parmi lesquels les associations bénévoles ont été les plus impliquées (Leclercq, 2012, p 175). Plusieurs évolutions institutionnelles ont impacté ce secteur d'activités, notamment la loi n°71-575 du 16 juillet 1971 pour la formation professionnelle continue et, en 2004, la loi intégrant « les actions de lutte contre l'illettrisme et l'apprentissage de la langue française [à] la formation professionnelle tout au long de la vie »². Plus récemment encore, le label et l'agrément Français Langue d'Intégration (FLI) ont été créés par décret³.

Dans ce champ, l'influence européenne joue un rôle important : par exemple, le traité d'Amsterdam, signé en 1997, prévoit une gestion communautaire des politiques migratoires (Castagnos-Sen, 2002). Une étude de législation comparée (Vincent, 2005) analyse les formations prévues par dix pays européens⁴ pour l'intégration des migrants : elle montre que tous ces pays ont défini des dispositifs de formation ayant fréquemment (7 fois sur 10)⁵ un caractère obligatoire, notamment pour les primo-arrivants⁶. C'est dans le contexte de l'harmonisation des politiques migratoires européennes que le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI), signé entre le migrant et l'État, a été formalisé à partir de 2003 en France pour les primo-arrivants et a été rendu obligatoire à partir de 2007. Ce contrat prévoit plusieurs formations qui sont commandées aux organismes de formation par l'Office Français pour l'Immigration et l'Intégration (OFII)⁷ via des marchés publics. En 2010, ces marchés ont intégré la prise en charge de stagiaires dits « Hors CAI » (DGLFLF, 2011, p 82), soit de migrants résidant en France depuis plus de 5 ans. La création de marchés publics renvoie à une évolution majeure dans le secteur des activités de formation à visée d'intégration des migrants. Auparavant, le mode de financement de ces activités reposait sur le principe de subvention. Mais, tandis que les subventions soutiennent un projet, les marchés publics achètent un résultat.

¹ « Les syndicats et associations bénévoles - le secteur privé subventionné - l'Education Nationale - l'AFPA (Association pour la formation Professionnelle des Adultes) » (Leclercq, 2012, p 175).

² Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, 2004-391 (2004). Consulté le 01/12/13 du site Légifrance.

³ Décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration » (2011). Consulté le 08/12/13 du site de Légifrance.

⁴ La France, l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique (communauté flamande), le Danemark, l'Espagne, l'Italie, les Pays-Bas et le Royaume-Uni.

⁵ Pour l'Espagne, l'Italie et le Royaume-Uni, les formations ne sont pas obligatoires.

⁶ Soit ceux arrivés sur le territoire français depuis 5 ans ou moins.

⁷ Créé en 2009, l'OFII est le seul opérateur de l'Etat en charge de l'intégration des migrants durant les cinq premières années de leur séjour en France.

L'investissement en direction de publics de plus en plus sectorisés en fonction de leur statut (primo-arrivants, parents d'enfants scolarisés, bénéficiaires du RSA, salariés, etc.) et la gestion de ces dispositifs via la logique de commande publique peut traduire deux volontés des institutions : professionnaliser un secteur marqué par le bénévolat et structurer des parcours d'apprentissage pour les migrants. On remarquera cependant que l'offre de proximité organisée par les associations a pour caractéristique de ne pas se restreindre à des « prestations de services ». Elle revêt également une certaine pertinence de par sa « gratuité », au sens où elle n'est pas obligatoire, contrairement aux formations organisées par l'OFII. Ces dernières permettent un contrôle accru des migrants et la réussite aux examens peut conditionner l'obtention ou la prolongation des titres de séjour.

S. Etienne (2004, p 20) précise que le financement par la commande publique est privilégié par le Fonds d'Action Sociale (FAS)⁸ à partir de 1995. En 2001, cette orientation est accentuée (HCI, 2012, p 7) et cela a directement impacté le secteur associatif, forcé d'avancer vers une « professionnalisation » tout aussi ambiguë que complexe, comme en témoigne l'expression paradoxale du « recrutement des bénévoles ». B. Murat (2005, p 24) montre aussi que les responsables associatifs n'ont pas bénéficié d'un accompagnement face à la hausse des exigences juridiques, comptables et fiscales pesant sur les associations.

Dans cet article nous nous interrogeons sur les conséquences de l'évolution des règles de financement sur les activités associatives : quels en sont les impacts sur l'organisation et la gestion des activités à visée d'intégration des migrants qu'ils organisent ? Comment décrire, circonscrire et évaluer les actions des associations ? Quelles perspectives peut-on dégager pour l'avenir de ces activités ?

Contexte et cadre de référence

Une approche de type ethnographique a été développée dans trois organismes de formation franciliens⁹, parmi lesquels une association du Val d'Oise. Créée dans les années 1960 à l'initiative de deux enseignantes, cette association est toujours financée par des subventions provenant de différentes institutions à l'échelle territoriale¹⁰. On a relevé que la directrice déclarait, dès les premiers

⁸ Créé en 1958 par le général De Gaulle, le FAS avait initialement vocation à s'occuper des travailleurs algériens résidant sur le sol métropolitain. A partir de 1964, ses compétences sont élargies à la gestion de diverses actions (logement, formation, accès aux soins, etc.) financées pour l'ensemble des étrangers installés en France. Le FAS devient le FASILD (Fonds d'Action et de Soutien à l'Insertion et à la Lutte contre les Discriminations) en 2001. En 2006, les missions sont confiées à l'ACSé (Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances), puis en 2009 à l'OFII (Office Français de l'Immigration et de l'Intégration).

⁹ L'analyse de 17 entretiens semi-directifs téléphoniques menés avec différents responsables de centres de formations prenant en charge des adultes migrants peu ou non scolarisés antérieurement (Beauné, 2013) a permis d'en sélectionner trois pour la deuxième phase de ma recherche de doctorat.

¹⁰ Municipal, départemental, régional, national, européen.

échanges, assumer que son association ne soit pas « entrée » dans les marchés publics de l'OFII : cela supposait d'y être co-traitant, associé à d'autres organismes de formation, mais aussi d'accepter un certain écart avec les valeurs défendues par l'association.

Cette association proposait initialement des cours de français pour les femmes et les enfants immigrés. Au fil des années et en fonction des financements qui lui ont été accordés, l'offre s'est diversifiée : accompagnement social, écrivain public, soutien à la parentalité, etc. Une originalité de son offre consiste notamment dans la proposition, depuis deux années, d'ateliers de soutien de l'apprentissage du français via l'utilisation de ressources libres et disponibles en ligne. L'analyse des configurations de ces activités est prise comme exemple, dans le cadre de cet article, afin d'éclairer les variations des soutiens et financements reçus par l'association.

Le cadre théorique mobilisé repose sur les différentes générations des théories de l'activité (Engeström, 2001). Nous utilisons ici un des modèles issus de la thèse d'Engeström (1987, figure 4.9, p 228) qui précise la description de quatre types historiques d'activité : celui qualifié d'artisanal, ceux qualifiés de rationalisés et humanisés, celui de l'expansion collective maîtrisée. Une traduction, qui a des dimensions interprétatives, est proposée dans la figure suivante :

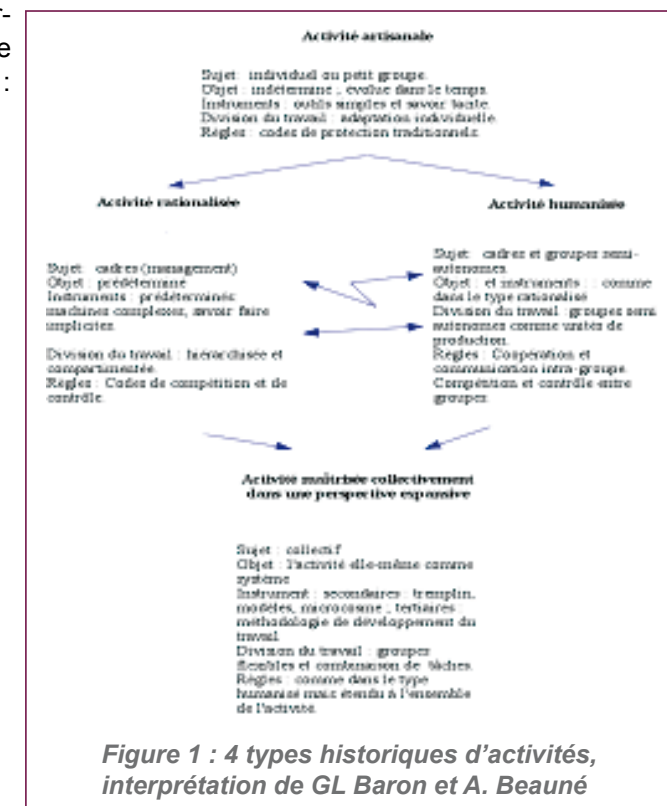


Figure 1 : 4 types historiques d'activités, interprétation de GL Baron et A. Beauné

Méthodes et données

Le positionnement adopté tout au long des actions de terrain relève de l'observation participante au sens défini par Winkin (1997, p 5) : la mise en écriture des faits, le plus tôt possible après qu'ils ont eu lieu, « opère un retour sur ce [que l'observateur] a perçu et fait remonter à la surface les éléments enfouis qui témoignent de la dimension participative de son observation ». L'ensemble des données collectées entre mars 2012 et juillet 2013 est constitué :

- d'un entretien semi-directif téléphonique d'environ 1 heure mené en mars 2012 avec la directrice de l'association ;
- d'un entretien de groupe focalisé autour des pratiques de formation d'une heure réalisé en mars 2013 avec les 4 formateurs salariés de l'association ;
- de 18 heures d'observations participantes des pratiques de 3 formateurs menées entre avril et juin 2013, auxquelles s'ajoutent environ 5 heures réalisées à différents moments (rencontre avec la directrice en février 2013, pause repas, échanges après les cours, conversations téléphoniques, etc.) ;
- de 4 entretiens semi-directifs individuels réalisés en juillet 2013 avec les 3 formateurs et la directrice de l'association ;
- d'une monographie réalisée à partir des informations issues de l'entretien, des observations et d'informations complémentaires recueillies principalement sur le site de l'association.

Une grille thématique a été construite avant chaque entretien. Chacun des entretiens a été conduit de manière à suivre les évolutions des échanges entre l'enquêteur et les répondants, en fonction de leur déroulement (Jovic, 1987, p 2). Les conditions requises pour la conduite d'entretiens de groupe focalisés telles qu'elles sont décrites par E.-N. Thibeault (2010) n'ont pas pu être réunies puisque les formateurs étaient trop peu nombreux (quatre). Cependant, l'intérêt de ce type d'entretien est de faire émerger des questionnements qui n'auraient pas surgi dans le cadre d'entretiens individuels et de mettre en lumière plusieurs aspects des relations entre les sujets au sein de communautés spécifiques. Les données recueillies lors de l'entretien de groupe constituent une matière riche pour être exploitée, notamment au regard du cadre théorique utilisé. Une analyse de contenu (Bardin, 2003) a été opérée pour chaque entretien.

La description de l'offre et de l'équipe ayant la charge de la gestion des activités de l'association vise à établir la représentativité de cette étude de cas au regard des caractéristiques importantes de l'offre des organisations associatives. On interroge sa dimension « prototypique » au sens de C. Kerbrat-Orecchioni (2013) : « le meilleur exemplaire est appelé « prototype », et c'est autour de cette figure centrale que s'organise toute la catégorie ».

Les aspects sociopolitiques et institutionnels de la formation des populations peu scolarisées et peu qualifiées

Un prototype de l'offre associative ?

Description générale des activités de l'association

Le public concerné par les activités de l'association est celui des habitants d'un quartier de grands ensembles, de tous âges¹¹. Les différentes activités proposées visent l'autonomisation d'une population immigrée¹² qui rencontre des difficultés économiques et sociales. On peut décrire l'offre de formation proposée sous la forme du tableau suivant :

Nom du module	Nombre de séances hebdomadaire	Nombre d'heures par séance	Heures complémentaires ¹³	Total d'heures hebdomadaire
Alpha	4	2	2	10
Alpha +				
Oral débutant	3	3	2	11
FLE ¹⁴ intermédiaire				
FLE avancé	3	2	2	8
ASL parentalité				
Préparation au DELF	3	3	-	9
PIM (Passeport Multimédia et Internet)	1	3	-	3
8 modules différents	25 séances	*	*	109 heures

Tableau 1 : description de l'offre de formation

La dénomination des différents modules donne une idée de l'élaboration locale en termes de positionnement des personnes accueillies en formation, ce qui renvoie au constat établi dans Leclercq et Vicher (2002, p 10) : « les formateurs et responsables de formation [...] éprouvent le besoin de faire appel à des sous-catégories, plus représentatives de la diversité du public actuellement présent dans les formations linguistiques ». Les sous-catégories identifiées par les auteures précédemment citées¹⁵ recouvrent partiellement celles déterminées par l'offre de formation de l'association : par exemple, la catégorie des « publics

¹¹ Les acteurs de cette association mettent en avant la prise en charge des familles, parents et enfants, dans leurs activités formatives et culturelles.

¹² En 2012-2013, 4 stagiaires sur les 170 accueillis en formation avaient été scolarisés en France et se trouvaient en situation d'illettrisme.

¹³ Les heures complémentaires sont constituées par les ateliers de soutien de l'apprentissage du français via l'utilisation de ressources libres disponibles en ligne.

¹⁴ Ou Français Langue Etrangère.

¹⁵ À savoir : les « alpha », les « post-alpha », les « pré-FLE » (ou les « petits FLE », « alpha/FLE »), les « FLE ».

S&F R&P n°4
Février 2014

illettrés », comprenant des personnes qui ont été scolarisées dans des territoires francophones ou non, n'y est pas représentée¹⁶.

On peut décrire plus en détail le 6^e module proposé, l'ASL ou Atelier de Savoirs Socio-Linguistiques parentalité. Ce module est soutenu par le Ministère de l'Éducation Nationale depuis 2010 dans le cadre d'actions visant à « favoriser l'utilisation des espaces sociaux et éducatifs des populations migrantes [...] à travers des apprentissages socio-linguistiques contextualisés, en prise directe avec les représentants desdits espaces de la société tels que l'institution scolaire » (MEN, 2011). Plus généralement, les différents ASL proviennent d'une élaboration méthodologique spécifique à la formation des migrants développée à partir de 2004 en Île-de-France. Cette approche andragogique s'articule autour de trois axes principaux :

- l'usage autonome des espaces sociaux,
- la compréhension des principes/valeurs de la société d'accueil,
- la connaissance des temps forts/événements de la société d'accueil¹⁷.

L'ASL parentalité constitue donc une spécification de l'approche développée au sein des ASL ; il constitue simultanément la trace d'un lien avec un réseau d'acteurs particulier oeuvrant également pour l'intégration des migrants à la société française.

Du soutien scolaire, des sorties culturelles et un centre de loisirs actif pendant les congés estivaux viennent enrichir cette offre de formation centrée sur l'apprentissage de la langue française. On a relevé, en outre, que les pratiques d'accompagnement social sont importantes au sein de l'offre considérée dans sa globalité. Elles renvoient à la connaissance et au suivi de la situation de chaque stagiaire ; elles peuvent correspondre, par exemple, au fait de se rendre, avec les parents, aux rendez-vous avec les professeurs de leurs enfants, de se rendre à l'hôpital pour aider lors des démarches administratives, de faire « voyager symboliquement » ceux qui ne partent pas en vacances, d'emmener les adhérents au cinéma ou au musée, etc. Les personnes accueillies dans l'association ne bénéficient donc pas uniquement d'une prestation de service relative à l'apprentissage du français. En ce sens, circonscrire et évaluer les activités des associations apparaît comme une vraie gageure. En 2007, une évaluation des actions menées par des associations subventionnées par la ville de Paris avait démontré qu'il était délicat « d'évaluer la part qui revient stricto sensu à la formation linguistique » dans l'offre associative parce qu'elle « organise le plus souvent [...] des opérations plus larges d'insertion » (IGVP, 2007, p. 54). On constate ici qu'il en va de même pour l'association étudiée ici.

¹⁶ On relève aussi une sous-catégorie en moins pour les niveaux « alpha » et trois sous-catégories en plus pour les niveaux du FLE.

¹⁷ Extrait de la présentation des ASL sur le site internet dédié : <http://www.aslweb.fr/s/methodologie/>, consulté le 29/09/13.

Au vu de cette description, l'offre de l'association témoigne à la fois d'une prise en compte localisée des besoins des populations accueillies et d'une gestion fine de la variété de ces besoins. Elle rassemble, de plus, les différentes approches méthodologiques pour la formation des migrants (apprentissage du Français Langue Étrangère - FLE, alphabétisation, ASL). L'organisation d'un module Passeport Internet et Multimédia (PIM) et le soutien proposé dans 6 autres modules de 2 heures d'apprentissage, via les ressources disponibles en ligne, apparaissent dans leur singularité. Avant d'analyser l'histoire des activités mobilisant des technologies informatisées au sein de cette association, une description des spécificités de l'équipe en charge des formations permet également de rapprocher cette association d'un certain prototype d'organisation associative œuvrant pour l'intégration des migrants.

Spécificités de l'équipe

La gestion de l'offre de cette association repose sur une petite équipe de sept salariés¹⁸, parmi lesquels trois sont chargés des formations linguistiques ou en informatique, un quatrième les remplaçant en cas de besoin¹⁹. Cette équipe est soutenue par une dizaine de bénévoles²⁰. Les quatre formateurs de l'association (deux femmes et deux hommes²¹) ont participé à un premier entretien de groupe d'une durée d'une heure mené en mars 2013. Il en est notamment ressorti qu'une seule formatrice (*Liliane*²²) est issue d'un parcours en didactique du FLE²³ : elle enseigne depuis 4 ans dans l'association, suite à une expérience professionnelle antérieure d'une vingtaine d'années en tant que cadre supérieure dans une entreprise internationale de télécommunications. Les autres formateurs ont des parcours variés et, pour deux d'entre eux, l'expérience vécue est celle du bénévole promu salarié. Ces observations ramènent à l'histoire des pratiques de formation des migrants, marqué par son héritage associatif et bénévole (Leclercq, 2011, p. 21).

La division du travail est souple : les deux formatrices se répartissent les groupes en fonction de leurs préférences ; *Cécile* (la deuxième formatrice linguistique) s'occupe également du positionnement des stagiaires, du soutien scolaire et des activités du centre de loisirs ; Octavio est responsable des différents modules mobilisant des technologies informatisées à des fins d'apprentissage. Les contrats

¹⁸ Une directrice, quatre formateurs, une médiatrice sociale-écrivain public et un gestionnaire.

¹⁹ Il s'occupe aussi du soutien scolaire et de certains aspects de gestion administrative.

²⁰ Une rubrique consacrée au bénévolat est inscrite dans le menu du site de cette association.

²¹ La moyenne d'âge est de 40 ans, le plus jeune étant le deuxième formateur, âgé d'une trentaine d'années.

²² Toutes les informations nominatives ont été anonymisées.

²³ Plus précisément du Diplôme d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère (DAEFLE) : il ne s'agit pas d'une formation universitaire mais d'une formation à distance d'une durée de 10 mois (pour un des parcours) résultant d'un partenariat entre l'Alliance Française de Paris et le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED).

varient en termes de charges horaires²⁴ mais, en plus du travail de préparation et de mise en œuvre des modules, les salariés de cette association participent au suivi individualisé des stagiaires et à l'animation de moments collectifs, en sortie ou à l'échelle du quartier. On peut finalement préciser que cette équipe n'est active en tant que telle que depuis 2009.

L'association étudiée est donc une petite structure qui propose des activités ancrées dans une localité précise. Ses activités sont diversifiées dans la mesure où elles ne visent pas uniquement l'apprentissage du français. Il est, par conséquent, peu évident de délimiter leurs apports aux trajectoires des personnes qui sont prises en charge, ceci étant une des spécificités de l'offre associative en général. Le recrutement de Liliane, ayant une qualification en FLE, paraît révélateur d'une offre qui se professionnalise à partir de la fin des années 1970 (Leclercq, 1999, p 23). Au sujet du bénévolat, la directrice de l'association déclarait, lors de l'entretien individuel de juillet, que les engagements étaient de plus en plus « rares » et que, pour les plus jeunes, ils pouvaient se transformer en une demande de « reconnaissance financière ». Pour elle, les bénévoles ne peuvent pas être responsabilisés dans le cadre d'activités de formation, puisque celles-ci nécessitent une continuité et la prise en charge de la progression des personnes. Les quelques bénévoles engagés aux côtés des salariés de l'association sont donc majoritairement des personnes à la retraite. Ils participent aux actions de soutien scolaire ou à la gestion des charges administratives.

La prise en charge d'activités reposant sur l'utilisation de Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) à des fins d'apprentissage nécessite des savoir-faire didactiques et techniques avancés dont des bénévoles, voire des professionnels, disposent rarement de manière conjointe. On sait, de plus, que certains centres sociaux organisent des formations visant l'acquisition et le développement de compétences numériques de base notamment lorsqu'ils disposent de salles d'informatique²⁵, mais ces formations ne sont pas systématiquement proposées aux groupes constitués pour l'apprentissage du français²⁶. P. Allier (2009, p 38) signale aussi que l'équipement des associations en termes de technologies est souvent problématique, notamment du fait d'un manque de financements. Dans ce qui suit, on analyse précisément l'histoire de ces activités : ses reconfigurations multiples au fil des années mettent en lumière le manque de continuité dans l'attribution des subventions ainsi que ses impacts sur les activités de l'association.

²⁴ Cécile et Liliane ont des contrats de 24 et 28 heures pour la formation ; Octavio, 26 heures de formation.

²⁵ Voir par exemple les « ateliers de recherche d'emploi » et les « cours d'informatiques » proposés par l'Espace 19 : <http://espace19.org/pages/activites-formation.html>

²⁶ Il est ouvert généralement à tous les habitants d'un quartier et peut correspondre à des Espaces Publics Numériques (EPN).

Tensions relatives aux activités intégrant les TIC

Etat des activités lors des observations

Lors d'un entretien en 2012, la directrice avait déclaré que le niveau le plus représenté dans les publics accueillis était « ceux qui demandent à apprendre la lecture », soit des publics plutôt en situation d'analphabétisme ou d'illettrisme. La proposition d'un soutien systématique de l'apprentissage du français au moyen de TIC pour un public d'apprenants peu ou non scolarisés antérieurement est assez originale au vu des pratiques qui ont pu être repérées (Dessis, 2006, p 8 ; Beauné, 2013).

À la suite de quatre observations d'un des modules conduits par Octavio, on a pu constater qu'un très petit nombre de stagiaires se rendait aux séances prévues et cela le décourageait manifestement. Il décrivait, assez spontanément et dès le début de l'entretien individuel, ce qui lui manque pour développer ses propositions dans le module de soutien via les ordinateurs et internet :

L'unique source d'informations c'est internet / et d'autres expériences que je regarde à gauche et à droite c'est-à-dire que j'ai pas avec d'autres formateurs pour faire la même chose + [...] quand je faisais la bureautique [...] mon travail c'était ça + donc là j'avais des partenaires des gens qui discutaient [...] comment tu fais ça comment tu fais l'autre chose et caetera et caetera

Les deux formatrices expliquent cependant, lors de l'entretien de groupe, qu'elles travaillent en binôme avec Octavio. Elles établissent des prescriptions, leur collègue étant ensuite chargé d'identifier des ressources en ligne qui permettent de retravailler les contenus vus en classe. Les observations des pratiques des formatrices ont montré que sur 7 séances, une seule évocation spontanée a été faite au sujet des ateliers d'Octavio. Il œuvrait donc, lorsqu'on a observé ses ateliers, de manière assez isolée.

L'analyse de contenu des entretiens a permis d'identifier plusieurs époques au cours desquelles les conditions matérielles et organisationnelles des activités mobilisant les TIC ont varié. Chaque configuration apparaît dépendante des financements et des soutiens institutionnels reçus.

Mise en perspective historique

Au début des années 1990, la directrice décrit une configuration dans laquelle une école du quartier prêtait la salle informatique aux acteurs de l'association. Un salarié qui s'occupait du soutien scolaire était un « *mordu d'informatique* » et a été ensuite le promoteur d'activités d'initiation à la bureautique. Durant l'entretien, un simple adjectif (« *ensuite* ») marque la transition vers une autre période dans le discours de la directrice²⁷.

A partir de 1995, un bailleur public²⁸ avait « *mis à disposition / un appartement + et dans cet appartement [les responsables de l'association avaient] installé une salle d'informatique /* »²⁹. L'association bénéficiait également d'un financement pour le recrutement d'une ethnopsychologue qui travaillait avec les familles ; pendant ce temps, d'autres personnes étaient accueillies dans la salle informatique. Cette configuration a disparu avec les financements qui avaient été attribués.

Par la suite, un partenariat avec des infographistes, initialement convenu pour le développement du site de l'association, a vu naître un nouveau projet d'offre de formation appuyée sur les TIC. Des apprenants ont été orientés vers la construction de pages web pour présenter leurs expériences professionnelles. Mais cette offre n'a pas été maintenue, faute d'un public suffisant. Un retour vers une offre « plus traditionnelle » a été organisé³⁰. Octavio, qui travaille depuis 2003 dans l'association, a été recruté pour animer un module d'initiation à la bureautique. À l'instar des différents ateliers proposés dans les Espaces Publics Numériques (EPN)³¹, ce module n'était pas spécifiquement conçu pour des personnes peu ou pas scolarisées dans leur pays d'origine, peu ou pas francophones.

Une cinquième configuration des activités mobilisant les TIC à des fins d'apprentissage a pu être identifiée : entre 2009 et 2011, l'association disposait de locaux prêtés par la municipalité rassemblés dans une aile de bâtiment. Les acteurs de l'association y avaient installé une salle informatique : seuls leurs stagiaires y avaient accès. Elle était bien équipée et installée de sorte que les stagiaires pouvaient échanger³². En termes techniques, les intervenants avaient les droits

²⁷ Il convient de signaler qu'au sujet des TIC, la directrice avait exprimé une certaine insécurité dès l'entretien mené en mars 2012. Sa description des activités basées sur les technologies est souvent assez limitée du fait de cette insécurité.

²⁸ La Société Nationale Immobilière, SNI : <http://www.sni.fr/la-SNI>.

²⁹ Les citations présentées entre guillemets sont issues des entretiens.

³⁰ « *on revient sur notre démarche principale de donner aux habitants une possibilité de s'initier / de se perfectionner / par rapport à l'outil + informatique* ».

³¹ Les EPN correspondent à un dispositif national s'adressant « à ceux qui sont désireux de se familiariser avec ces nouvelles technologies, constitue en effet un moyen efficace pour lutter contre la fracture numérique tant matérielle que culturelle », consulté le 30/09/13, de <http://www.netpublic.fr/net-public/espaces-publics-numeriques/presentation/>.

³² Les tables étaient rassemblées au centre de la pièce, face à un tableau sur lequel des documents pouvaient être projetés.

d'administrateurs sur les machines. Du point de vue des activités de formation, cette configuration spatiale leur permettait une grande flexibilité : ils pouvaient, par exemple, organiser les séances en constituant des demi-groupes. Mais, du jour au lendemain, la municipalité a décidé de réinvestir ces locaux autrement.

Lorsque nous avons mené les observations en 2013, l'organisation était déterminée par la séparation des différents locaux de formation : la salle informatique utilisée était celle qui dépendait de la maison de quartier, quelques formations linguistiques s'y déroulaient, même si la plupart des cours était organisé dans les locaux qui hébergeaient l'association et d'autres organisations associatives. En 2011, le contrat d'Octavio a été modifié, contraignant d'une certaine manière l'offre de formation appuyée sur les TIC³³. Octavio n'a pas été à l'origine de la proposition du soutien de l'apprentissage du français au moyen de ressources libres disponibles en ligne.

L'histoire des activités appuyées sur les TIC au sein de l'offre de l'association paraît révélatrice des tensions que gèrent les acteurs des organismes associatifs oeuvrant pour l'intégration des migrants en ce qu'elles sont liées au manque de financements et de continuité dans les différents soutiens octroyés. On voit que ces activités sont contraintes par des reconfigurations multiples, parfois activement conduites par ses acteurs du fait de conjectures favorables. Le plus souvent, ils composent dans des conditions difficiles aux plans matériels et organisationnels.

Analyse des tensions dans la gestion des activités

D'une organisation des activités artisanale à une organisation humanisée ?

L'analyse des entretiens menés en juillet 2013 a montré que chacun des trois formateurs interrogés œuvre d'une manière assez isolée pour atteindre l'objectif ambitieux de l'autonomisation d'apprenants peu ou non scolarisés antérieurement à la société française. En termes de coordination globale, la mise en commun des informations au sein de l'association est principalement réalisée lors des temps de déjeuner, à l'oral. La directrice elle-même décrivait la coordination comme majoritairement « informelle ».

Toutes les personnes interrogées déclarent qu'elles ne savent pas comment organiser le suivi des apprenants après les deux années de formation que l'association peut offrir. Or, les observations des pratiques des formatrices ont montré la domination d'une méthodologie d'enseignement frontale et d'un apprentissage

³³ « *Oui parce qu'en fait petit à petit ça été aussi [...] une situation économique c'est-à-dire c'est pas une histoire que je choisis [...] ce que je disais à la directrice au départ tu m'aurais proposé au départ de faire ça / je t'aurais dit non parce que c'est pas mon rayon [...]* » (extrait de l'entretien individuel)

syllabique de la lecture et de l'écriture à l'âge adulte : si les personnes peu ou non scolarisées peuvent valider un niveau de maîtrise minimal de la langue française via la passation du Diplôme Initial de Langue Française (DILF), elles ne peuvent pas être accompagnées pour valider un niveau supérieur. Liliane signale que la formation en FLE lui a apporté certaines techniques pour l'enseignement (relatives par exemple à la gestion de l'espace, du tableau), mais qu'elle s'est auto-instrumentée pour répondre aux besoins spécifiques d'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'âge adulte et en langue étrangère.

Si nous rapportons nos observations précédentes à la modélisation des quatre types historiques d'activités établie par Y. Engeström (1987, p 228), on peut admettre que l'organisation des activités de l'association relève du premier type, soit de celui qualifié d'artisanal : les sujets oeuvrent de manière isolée au moyen d'outils simples³⁴ et de savoirs tacites³⁵ pour atteindre un résultat relativement indéterminé. La division du travail est basée sur l'adaptation individuelle et maintient les rôles traditionnels de l'ordre de la protection. Sur ce dernier point, on a relevé plusieurs fragments de discours qui appuient cette interprétation. Par exemple, la directrice a exprimé une certaine fierté de ce que les apprenants savent qu'ils peuvent compter sur le soutien de l'équipe :

Je crois que le retour / il est [...] super positif + parce qu'on reste pas sur cette histoire élève professeur ou formatrice parce que [...] ils font partie de notre vie quelque part de l'association / et + eux / nous on fait partie de leur vie et même de leurs difficultés [...] je pense que ça ils ont compris

Le type d'organisation artisanal pourrait évoluer vers un type humanisé où l'information circulerait de manière fluide entre les acteurs du système, où les objectifs seraient prédéterminés de manière formelle, où les outils et les instruments se complexifieraient, par exemple, au moyen d'une articulation poussée entre les différents modules de formation proposés. Mais la réduction des financements, certains retards ainsi que des changements dans les calendriers (civil ou académique) pour les versements des subventions, ont engendré des difficultés financières. Cela a eu des effets directs sur le nombre de salariés, de professionnels recrutés et, par conséquent, sur le potentiel d'organisation interne. Ainsi, pour Liliane, la diminution des subventions a influé fortement sur le nombre de modules proposés et, par la suite, sur la gestion de l'hétérogénéité des publics. Cécile³⁶ mentionne, quant à elle, une « époque glorieuse » au cours de laquelle l'équipe était constituée de 6 formatrices. Au-delà de la tension relative à la coor-

³⁴ Les ressources informatisées utilisées témoignent d'un certain manque d'élaboration didactique puisqu'elles présentent généralement des unités linguistiques décontextualisées, n'ayant aucun lien les unes entre les autres en dehors de certaines caractéristiques orthographiques et également aucun lien avec les expériences sociales et quotidiennes des apprenants.

³⁵ On enseigne l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme on l'a appris à l'école, au cours d'une scolarité obligatoire.

³⁶ Qui est aussi celle qui a la plus longue expérience dans l'association, soit seize ans.

dination interne, une autre tension a été identifiée : les acteurs de l'association agissent de manière assez isolée des autres réseaux d'acteurs engagés dans les mêmes activités ou partageant des objectifs de ces activités.

Niveau macro : rapports aux partenaires

Un partenariat solide existe avec l'Éducation Nationale. L'association a été fondée par deux enseignantes et le président actuel est directeur d'un collège parisien. De plus, les méthodes privilégiées sont proches des approches scolaires. Mais ce partenariat est davantage symbolique que matériel ou concret : les formateurs en relation avec les équipes de professeurs de certains collèges ont mentionné des difficultés en termes de dialogue et de prise en considération des besoins des jeunes non ou peu francophones. Les autres partenariats paraissent pauvres ou inexistantes, voire conflictuels.

Quant aux relations avec les acteurs du FLE, elles se réduisent à quelques transactions administratives sur le site du Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) pour l'habilitation comme centre d'examen au Diplôme Initial de Langue Française (DILF). On note, sur ce point, que les formations de formateurs proposées par ce réseau d'acteurs, et d'autres reliés au champ du FLE, sont souvent trop onéreuses pour les budgets des associations : cela contraint les possibilités de développement professionnel des formateurs de ce secteur³⁷.

Concernant les relations entretenues avec les autres acteurs associatifs, la directrice explique qu'ils travaillent avec une seule autre association parce qu'ils vont « dans la même direction ». La coopération entre associations s'avère difficile :

Je pense que même l'Etat avait des difficultés [...] sur le 95 en général [...] de créer une dynamique ou une volonté de faire des choses ensemble + [...] donc le financeur l'Etat a dit / il faut vous mettre ensemble si vous voulez continuer à avoir des subventions + et même avec ça en arrière-fond + chacun l'a dit je vends ma chapelle point

On soulignera ici les chiffres récemment établis par le Haut Conseil à l'Intégration (HCI, 2012, p 6) qui signale une disparition de 80 % des associations oeuvrant pour l'intégration des migrants entre 2000 et 2010. L'évolution des règles de financement a eu pour effet d'accroître les rapports concurrentiels entre les différents organismes de formation et plus particulièrement, entre les associations, au point qu'il ne paraît pas abusif de parler de « guerre aux subventions ». Dans le cas de l'association étudiée, le fait qu'elle soit ancienne (créée dans les années 1960) et bien repérée des services publics locaux lui assure leur soutien, mais cela génère des jalousies et des rivalités de la part d'autres associations. D'après la directrice, le Comité de Liaison pour l'Alphabétisation et la Promotion (CLAP),

³⁷ On a constaté de plus que certaines formations de formateurs organisées par des acteurs associatifs, auparavant gratuites, sont récemment devenues payantes, autour de 60 euros la journée.

parvenait à fédérer un ensemble d'associations important³⁸ mais cet organisme a dû déposer le bilan en 1995.

Les mandataires du marché public des formations financées par l'OFII pour le département du 95 contactent la directrice pour confier à l'association la passation de l'examen de plusieurs candidats parce qu'ils manquent de place. Lors de l'entretien individuel mené en juillet 2013, la directrice a exprimé une vision critique des prescriptions faites aux personnes dans le cadre de ce marché :

Pour dire les nuances qui sont possibles dans une association [...] c'est là le contraire [...] par rapport à une entreprise [...] le dernier DILF qu'on a fait [...] c'est des personnes ils ont 100 points + ça veut dire ils ont le maximum possible parce qu- + pour eux le DILF / c- c'est pas la peine / vous voyez / [...] les prescriptions pour faire des formations / soit elles sont pas suffisamment importantes ou / elles prescrivent quelque chose + [...] je comprends pas toujours la logique + [...]

Elle a expliqué aussi, lors d'échanges informels, qu'elle était contactée par d'autres organismes de formation, lorsque ceux-ci perdaient certains financements, afin que l'association prenne en charge les publics non couverts par les définitions des marchés. Ainsi, alors qu'elle s'est vue annoncer une réduction de 10 à 12 % des financements en 2014, tous les organismes impliqués dans des activités similaires semblent se décharger sur l'association, lorsqu'elles ne la contestent pas ou lorsqu'elles ne l'ignorent pas.

Discussion et perspectives

L'étude de cas analyse les effets de changements institutionnels importants pour le secteur d'activités de formation à visée d'intégration des migrants. L'analyse comporte des limites : par exemple, elle ne rend pas compte de l'impact de ces changements sur les activités conduites par « les entreprises associatives » (Hély, 2004) ; elle n'éclaire pas non plus les effets liés au label qualité Français Langue d'Intégration. Le cas présenté est cependant représentatif de la situation vécue par bon nombre d'associations historiques ayant œuvré dans ce domaine. Malgré ses limites, cette étude de cas apporte des éléments de réflexion concernant les résistances d'acteurs associatifs face à l'évolution des règles de financement des activités visant l'intégration des migrants.

Les nouvelles règles, principalement basées sur celles des marchés publics, ont accentué la tension entre les besoins de mutualisation et les contraintes à « l'innovation ». On en arrive à une situation de double contrainte, où la concurrence s'est accrue entre les organismes alors qu'ils doivent simultanément se regrouper

³⁸ « A un moment on avait [...] un espace disons neutre [...] on peut retrouver des gens euh d'autres associations de S. au CLAP + [...] donc nous on allait là pour discuter sur la formation comment organiser et caetera donc on avait à peu près les mêmes objectifs / et on n'était pas [...] dans cette spirale [...] dans ce truc de concurrence + [...] ici on n'arrivait pas + de dépasser ce stade + [...] cette volonté de faire quelque chose ensemble + on n'arrive pas » (extrait de l'entretien avec la directrice)

pour répondre aux appels d'offre, en Groupement d'Intérêt Economique (GIE). Mais, les exigences et les valeurs sous-jacentes aux marchés publics ne correspondent pas exactement à ce que les associations produisent, à ce qu'elles veulent produire et à ce qu'elles ont détecté comme besoins sur le terrain. Ainsi, l'évolution des règles de financement dénie l'apport et l'expertise des acteurs associatifs.

S'il est difficile de circonscrire et d'évaluer les activités menées, il n'est pas impossible de les décrire et de constater qu'elles se reconfigurent, à la mesure des moyens et de la reconnaissance qui leur sont attribués, de manière assez hasardeuse et plutôt dans un mouvement de repli que dans un mouvement d'expansion. L'analyse des données collectées vient finalement appuyer plusieurs rapports institutionnels récents (HCI, 2012 ; Tuot, 2013) qui alertent les pouvoirs publics quant à l'état des activités associatives.

La méthodologie utilisée dans le cadre de cette analyse, inspirée de celle définie dans les travaux d'Engeström (2011), tend à mettre en lumière une perte de l'objet de l'activité qui correspond à la première étape avant l'élaboration de nouveaux instruments pour faire évoluer les activités. Néanmoins, les pistes de développement expansif paraissent assez faibles face aux orientations politiques relatives à l'immigration choisie. Des initiatives, comme la création d'un poste de chargé d'actions sociolinguistiques au Conseil général du Val-de-Marne, pourraient-elles aider au développement d'une nouvelle offre associative ?

Des recherches paraissent maintenant nécessaires, notamment au sein des « entreprises associatives » mais aussi au sein d'organismes privés et publics, afin d'apporter une vision d'ensemble de la façon dont les changements institutionnels sont gérés au sein de ce secteur d'activités. L'organisation de « laboratoires du changement » (Engeström, 2011) paraît finalement particulièrement pertinente pour soutenir les associations face aux changements institutionnels.

Références

- Allier, P. (2009). Les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC). *Savoirs et Formation*, 72, 38-39.
- Bardin, L. (2003). L'analyse des contenus et de la forme des communications. Dans Moscovici, S., et Buschini, F. *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : Puf
- Beauné, A. (2013) Quelles utilisations d'environnements informatisés pour le Diplôme Initial de Langue Française (DILF) ? *Éléments de repérages et d'analyse en Île-de-France, Actes du colloque AREF*.
- Castagnos-Sen, A. (2002). L'harmonisation européenne en matière d'asile et d'immigration. www.robert-schuman.eu. [En ligne]. Consulté le 01/12/13, de : <http://www.robert-schuman.eu/fr/syntheses/0051-l-harmonisation-europeenne-en-matiere-d-asile-et-d-immigration>
- Dessis, F. (2006). Informatique et savoirs de base. Etat des lieux, région Aquitaine. CLAP/ CRI région Aquitaine. [En ligne]. Consulté le 08/12/13, de : http://www.clap-so.org/IMG/INFORMATIQUE_ET_SAVOIRS_DE_BASE.pdf

- **DGLFLF, Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France.** (2011). *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française*. Ministère de la culture et de la communication. [En ligne]. Consulté le 01/12/13, de : http://www.dglflf.culture.gouv.fr/rapport/2011/Rapport_Parlement_2011.pdf
- **Engeström, Y.** (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy. 368 p. [En ligne]. Consulté le 08/12/13, de : <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>
- **Engeström, Y.** (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- **Engeström, Y.** (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628.
- **Etienne, S.** (2004). *Pour une prise en compte d'un secteur négligé en didactique du français langue étrangère : la formation de base* (Thèse de doctorat en didactologie des langues-cultures). Université de la Méditerranée-Aix-Marseille II. [En ligne]. Consulté le 01/12/13, de : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00151868>
- **HCI, Haut Conseil à l'Intégration.** (2012). Investir dans les associations pour réussir l'intégration. HCI (Haut Conseil à l'Intégration). 82p. [En ligne]. Consulté le 01/12/13, de : <http://www.interieur.gouv.fr/content/download/37592/284389/file/12-015-01%20-%20Investir%20dans%20les%20associations%20pour%20r%C3%A9ussir%20l%27int%C3%A9gration.pdf>
- **Hély, M.** (2004). Les différentes formes d'entreprises associatives. *Sociologies pratiques*. [En ligne]. Consulté le 03/12/13, de : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00009569>
- **IGVP, Inspection Générale de la Ville de Paris.** (2007). *Évaluation de l'offre de formation linguistique pour les Parisiens maîtrisant mal ou peu le français - Paris.fr* (Rapport d'évaluation, n° 06.12). Paris : IGVP (Inspection Générale de la Ville de Paris). 158 p. [En ligne]. Consulté le 01/12/13, de : http://www.paris.fr/politiques/rapports-de-l-inspection-generale/rapports-2001-2007/les-rapports-de-l-igvp-depuis-2001-annee-par-annee/evaluation-de-l-offre-de-formation-linguistique-pour-les-parisiens-maitrisant-mal-ou-peu-le-francais/rub_6313_dossier_14231_port_14230_sheet_8649
- **Jovic, L.** (1987). L'entretien de recherche. *Recherche en Soins Infirmiers*, (9), 72-77. [En ligne]. Consulté le 01/12/13, de : <http://fulltext.bdsp.ehesp.fr/Rsi/9/75.pdf>
- Kerbrat-Orecchioni, C. Sémantique. Encyclopædia Universalis. [En ligne]. Consulté le 06/12/13, de : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/semantique>
- **Leclercq, V.** (1999). *Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes*. Paris : ESF.
- **Leclercq, V., et Vicher, A.** (2002). *La formation linguistique des adultes et des jeunes adultes : convergences et divergences des différents secteurs d'intervention*. Paris : ANLCL.
- **Leclercq, V.** (2011). Formation linguistique des migrants : lignes de force en didactique. Dans Mangiante, J.-M., (coord.), *L'intégration linguistique des migrants : état des lieux et perspectives*. (p. 18-35). Arras : Artois Presses Universitaires.
- **MEN, Ministère de l'Éducation nationale.** (2011). Soutien à la parentalité. *Eduscol*. Portail national des professionnels de l'éducation. [En ligne]. Consulté le 30/09/13, de : <http://eduscol.education.fr/cid53753/soutien-a-la-parentalite.html>
- **Murat, B.** (2005). *Le bénévolat dans le secteur associatif* (Rapport d'information n° 16). Commission des affaires culturelles. [En ligne]. Consulté le 01/12/13, de : <http://www.senat.fr/rap/r05-016/r05-016.html>
- **Thibeault, E.** (2010). À propos de la méthodologie des entretiens de groupe focalisés. *www.adjectif.net* [En ligne]. Consulté le 24/08/13, de : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article58&lang=fr>
- **Tuot, T.** (2013). « La grande Nation : pour une société inclusive - Rapport au Premier ministre sur la refondation des politiques d'intégration ». [En ligne]. Consulté le 16/06/13, de : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/134000099/index.shtml>
- **Winkin, Y.** (1997). L'observation participante est-elle un leurre ? *Induction et communication*, 12.

Compétences clés : place et devenir de la qualification sociale ?

Nacira Aït-Abdesselam, Frédérique Bros & Marie Verspieren

Maîtres de conférences

Université de Lille 1 - CUEEP, membres du laboratoire CIREL-Trigone (EA 4354)

Résumé

Cet article s'intéresse aux incidences du déploiement actuel de la notion de compétences clés dans un secteur particulier de la formation des adultes : la formation de base, s'adressant aux populations dites « peu scolarisées et peu qualifiées ». La lecture des textes interroge notamment la notion de qualification sociale et sa place éventuelle dans les applications des nouvelles recommandations européennes.

Le propos se centrera plus particulièrement sur les évolutions des finalités des dispositifs de formation de base induites par la mise en application de la Recommandation européenne sur les compétences clés dans les organismes de formation. Il tentera de répondre aux questions suivantes : quelles conceptions de la formation se dégagent de ces différentes orientations ? Quels sont ou pourraient être leurs effets les plus notoires sur les pratiques développées et sur la qualification sociale ? Les éléments de réponses apportés à ces questions nous permettront d'esquisser les principes sous tendus par les politiques actuelles de formation.

Abstract

This article focuses on the impact of the current deployment of the notion of «key skills» in a particular sector of adult education: basic education, addressing the so-called «poorly educated and unskilled populations.»

The purpose will focus particularly on the evolution of purpose devices basic training induced by the implementation of the European directive in training organizations. It will try to answer the following questions: what were the logic at work in the area of training over time? What training designs emerge from these different orientations?

The answers to these questions will allow us to outline the principles underpinned by current training policies.

Le passage d'une logique de « transmission des savoirs à l'approche par compétences » (Rey, 2008) constitue une évolution majeure de la formation d'adultes et se manifeste, entre autres, par la mise en œuvre de dispositifs de développement de compétences clés. La référence à cette notion résulte des travaux initiés par l'Europe depuis 2000 en vue d'adapter les systèmes éducatifs aux défis socio-économiques posés par la mondialisation (amélioration des performances, compétitivité, employabilité...) et a abouti à la Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés. La gestion de cette transition, aussi qualifiée de « changement de paradigme » (Vicher, 2009), représente un défi pour les acteurs de la formation de base des adultes en ce que les enjeux portent tout autant sur les finalités des actions - conception utilitariste de la formation vs conception culturelle, logique de qualification sociale vs logique de compétences - que sur les modalités pédagogiques.

Notre contribution s'inscrit dans le cadre d'une étude en cours sur la mise en place des dispositifs compétences clés en région Nord Pas-de-Calais. Nous souhaitons plus particulièrement nous intéresser aux évolutions des finalités des dispositifs de formation de base induites par la mise en application de la directive européenne dans les organismes de formation. La lecture des documents officiels interroge notamment la notion de qualification sociale et sa place éventuelle dans les applications des nouvelles recommandations européennes.

Nous tenterons de répondre aux questions suivantes : quelles conceptions de la formation se dégagent des orientations successives ? Quels sont ou quels pourraient être leurs effets les plus notoires sur les pratiques développées dans le champ de la formation ? Comment peut être prise en compte la qualification sociale dans ce contexte ? Les réponses apportées à ces questions nous permettront d'esquisser les contours des principes qui sous-tendent les politiques actuelles de formation initiées par l'Europe.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur les conditions d'émergence et de mise en place des dispositifs d'accès aux compétences clés. Ce cadrage permettra de positionner l'offre actuelle et les orientations politiques dans lesquelles elle s'inscrit. Puis un rappel sociohistorique des notions conceptuelles dont nos réflexions sont empreintes sera rapidement brossé, avant d'aborder la méthodologie employée. L'analyse de textes officiels, de circulaires et d'appels d'offres liées aux politiques successives de formation, de la littérature scientifique disponible sur ces questions (Bros, 2009 ; Krichewsky, 2008 ; Leclercq, 2010 ; Martin, 2010 ; Vicher, 2009) ainsi que des données recueillies par entretiens semi-directifs menés auprès des différentes catégories d'acteurs concernés par les compétences clés (responsables d'organismes de formation, formateurs et usagers des dispositifs d'accès aux compétences clés) nous permettront enfin de discuter des incidences des politiques de formation successives sur les pratiques mises en œuvre sur le terrain, en rapport avec la qualification sociale.

Contexte d'émergence des compétences clés

La Recommandation de 2006 est l'aboutissement de travaux antérieurs de l'Europe et plus précisément de ceux du Conseil européen réuni à Lisbonne en 2000. L'enjeu du programme « éducation et formation 2010 » est de faire en sorte que les systèmes éducatifs européens deviennent une référence au niveau mondial à l'horizon 2010 pour relever les défis posés par la mondialisation : « Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnel, la citoyenneté active, la cohésion sociale et l'employabilité dans une société fondée sur la connaissance » (annexe de la recommandation, 2006, p 4).

La compétence, instrument de la formation tout au long de la vie

Les bases de cette Recommandation s'inscrivent dans ce qu'on appelle depuis les années 2000 la formation tout au long de la vie et concernent tout citoyen européen, lequel est enjoint d'améliorer ses performances au regard des enjeux de développement socioéconomique du 21^{ème} siècle. Dans ce cadre, la formation tout au long de la vie et les ressources humaines sont considérées comme le principal atout de l'Europe pour répondre aux exigences de la mondialisation de l'économie et de la mise en place de l'économie du savoir/de la connaissance : compétitivité, employabilité, adaptation aux contextes socioéconomiques incertains sont désormais prônés par l'Europe et pèsent sur tout citoyen.

Les travaux de l'OCDE (Organisation de Coopération et Développement Economique) ont aussi conditionné les travaux de l'Europe. Ainsi le document du groupe DESECO de l'OCDE (Définition et Sélection des compétences) de 2002, faisant état de travaux menés de 1998 à 2002, met en évidence 3 compétences-clés : agir de façon autonome, se servir d'outils de manière interactive, fonctionner dans des groupes socialement hétérogènes. Pour chacune, les indicateurs liés aux dimensions psychologiques et interpersonnelles sont nombreux : « établir de bonnes relations avec autrui », « coopérer », « résoudre des conflits », « prendre des responsabilités », « défendre et affirmer ses droits », etc. Ce type d'indicateurs qui constitue une tendance forte dans les documents de l'OCDE se retrouve dans le cadre européen. La notion de compétence, définie comme un ensemble de savoirs et de savoir-faire, renvoie également, d'après l'OCDE, à la capacité de répondre à des situations différentes et à la capacité à mobiliser des ressources psychosociales (attitudes) dans des contextes particuliers (Krichewski, 2008, p 96). La compétence est, de ce fait, associée à l'attitude. Être compétent, c'est être en mesure d'adopter une attitude appropriée à une situation. L'approche par compétences consiste ainsi à permettre à l'individu de développer sa capacité à s'adapter à toute situation. En définitive, sous l'impulsion de l'OCDE, l'émergence des compétences clés s'inscrit dans une logique

ournée vers la compétitivité à laquelle le citoyen européen devrait se préparer pour s'insérer dans le monde du travail. Savoir agir et se prendre en main pour être employable sont des savoir-être indispensables à tout citoyen, surtout les plus désavantagés.

Les compétences clés et les compétences de base

Ce cadre d'action commun aux états membres cible tout citoyen européen, décrit des compétences d'expert mais, dans le même temps, il est à considérer comme une des réponses aux difficultés de l'Europe : 1/3 de la main d'œuvre européenne est faiblement qualifiée, de nombreux jeunes quittent le système scolaire sans achever le cycle secondaire, le pourcentage d'élèves de 15 ans ayant de mauvais résultats en compréhension écrite est encore important¹, la participation des salariés les moins qualifiés à la formation reste faible. Ces constats sont rappelés dans le texte de la Recommandation qui cible des groupes « désavantagés » ou « identifiés comme prioritaires ». L'annexe de la Recommandation cite « les jeunes quittant l'école prématurément », « les chômeurs de longue durée », « les personnes possédant de faibles connaissances de base », « les migrants »... Sans employer les termes d'illettrisme et de savoirs de base, ce texte a une incidence directe sur le secteur de la formation de base des adultes. En ce sens, les compétences clés visent les publics faiblement qualifiés, susceptibles d'être le plus en difficultés dans la mise en œuvre du projet européen de développement économique.

La Recommandation, un cadre de référence commun

S'étant accordé sur la nécessité d'agir pour palier les difficultés d'adaptation à la mondialisation, les institutions européennes ont adopté un cadre définissant des compétences de base pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Ce travail a abouti à une Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006, sur les compétences clés. Les compétences sont définies « comme un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte ».

Ces compétences clés, au nombre de huit, sont déclinées de la manière suivante :

- 1) Communication dans la langue maternelle
- 2) Communication dans une langue étrangère
- 3) Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies
- 4) Compétence numérique
- 5) Apprendre à apprendre

¹ Enquêtes PISA – Programme International de Suivi des Acquis 2000 – 2003 – 2006

- 6) Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques
- 7) Esprit d'entreprise et d'initiative
- 8) Sensibilité et expression culturelle

Chacune des compétences clés est décrite selon 3 composantes (explicitées en quelques phrases dans le cadre de référence) :

- Les connaissances : savoirs déclaratifs, connaissances théoriques
- Les aptitudes : savoir faire concrets
- Les attitudes : savoir être relevant du psychoaffectif, du comportement et des représentations.

En rappelant le cadre général dont ces textes de référence émanent, nous soulignons la place centrale progressivement occupée par la notion de compétences, puis de compétences clés. La prégnance de ce mot-valise, discuté dans la communauté scientifique, marque l'intérêt porté aux dimensions psychologiques et interpersonnelles désormais sous-tendues par la logique de compétences (établir de bonnes relations avec autrui, être capable de gérer le stress, être prêt à vaincre les préjugés...) et pose la question de la « pertinence d'indicateurs qui contribuent à une « moralisation excessive des citoyens et à un certain formatage des individus » (Leclercq, 2009, p 5). Les compétences ciblées vont bien au-delà de celles classiquement abordées (lire, écrire, compter) et se réfèrent aux qualités de la personne elle-même. Dans ce cadre, nous ne pouvons qu'être attentives à ce que pourrait recouvrir la notion d'employabilité. Dans le prolongement de cette réflexion, il paraît utile de présenter plus avant le cadre auquel nous nous référons au travers des deux notions principales conviées.

Repères notionnels

De la qualification à la compétence...

La Recommandation se caractérise par la référence très nette à la notion de compétences : « Ce ne sont plus les connaissances elles-mêmes qui ont de l'importance mais l'utilisation qui en est faite. » (Meunier, 2005). Les termes utilisés dans les documents officiels précédents tels que : « capacités », « savoirs », « objectifs », « acquis » disparaissent au profit de la « compétence », référence privilégiée dans le monde de l'entreprise et de la formation depuis les années 80. Le développement d'approches par compétences rompt avec la logique antérieure de transmission de savoirs (Rey, 2008). Cet aspect réinterroge les modèles pédagogiques et suppose de développer des approches globales, intégrées et situées de l'apprendre et du faire apprendre en rupture avec des logiques de contenus (travail en transversalité et décloisonnement disciplinaire). Au-delà de

la dimension pédagogique, cette spécificité pose la question de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis.

La notion de compétence, issue du monde de l'entreprise, rompt avec une logique de qualification (ensemble de savoir-faire et de techniques reconnu dans une formation et sanctionné par un diplôme) par ses aspects dynamiques, intégrés et contextualisés : elle renvoie à la complexité, à l'incertitude, au changement permanent. Elle établit un rapport à l'action donnant un but aux savoirs. En ce sens, l'approche par compétences s'inscrit dans une perspective utilitariste en raison d'aspects fonctionnels et/ou instrumentaux de la formation qu'elle induit. La cognition est ainsi « subordonnée à l'action, elle-même finalisée par un problème à résoudre » (Crahay, 2006, p 98). La mobilisation plus intense des ressources humaines, valorisant responsabilité et autonomie, se présente comme une conséquence de la production décentralisée, le but étant de développer des compétences attendues par une société de la performance (Boutin, 2004, p 27). La dérive de l'approche par compétences serait « la relégation des savoirs au rayon des garnitures intellectuelles » (Crahay, 2006, p 105).

...En passant par la qualification sociale

D'autres acteurs de la formation d'adultes considèrent l'éducation comme étant fondamentalement globale et refusent une conception étroite du rôle des systèmes éducatifs. Certaines actions de formation visent non seulement à accroître le niveau d'instruction des stagiaires, mais s'attachent aussi à la résolution des problèmes humains. Pour « développer des êtres sociaux », écrit B. Schwartz (1973, p 202) faisant siennes les propositions d'E. Faure à l'Unesco, « il ne suffit pas d'élever le niveau de qualification des producteurs, il faut aussi aider chacun à devenir agent conscient et éclairé du développement, grâce à une connaissance des lois, des mécanismes, des rouages de la vie économique de la nation, de la collectivité locale, de l'entreprise, des conflits qui s'y déroulent, des forces intérieures et extérieures qui s'y exercent, des moyens qui s'offrent aux différentes classes économiques d'influer sur la répartition du produit social du travail, la productivité, le choix des investissements, la planification » (id, p 141). Il pose ici les fondements de ce qu'il appellera la « qualification sociale » dans son rapport au premier ministre de 1981. Pour Schwartz, il est nécessaire que les jeunes les plus démunis socialement acquièrent les conditions minimales requises pour s'intégrer dans le marché du travail. Il s'agit, pour cet auteur, de développer des pratiques sociales qui dépassent le strict cadre de l'emploi. Les visées poursuivies par B. Schwartz sont aussi et surtout de faciliter la prise en charge globale des difficultés qu'un individu rencontre, afin qu'il lui soit possible d'occuper un emploi. Mettre en œuvre des moyens pour lutter contre l'insécurité sociale et personnelle, la marginalisation, l'analphabétisme... tout en favorisant l'autonomie des personnes fondent, selon lui, la qualification sociale (Schwartz, 1973).

D'autres auteurs (Demunter et Verniers, 1982) ont repris cette approche et l'ont appliquée à l'Action Collective de Formation² qu'ils avaient créée et qu'ils dirigeaient en Belgique³. « Il apparaît certain », écrivent-ils, « que les publics peu ou pas qualifiés souffrent de nombreuses carences sur le plan social, éducatif et culturel. En fonction des intérêts stratégiques de ces publics, il est possible de repérer un double besoin de formation :

- D'une part, un besoin permettant d'accéder à une qualification professionnelle accrue qui donne la possibilité d'élever le prix de leur force de travail.
- D'autre part, un besoin permettant d'accéder à la qualification sociale correspondant aux exigences de la lutte pour la démocratisation de la société. » (Demunter et Verniers, 1982, p 101)

La qualification sociale, selon Demunter et Verniers, s'inscrit dans la lignée des travaux de P. Freire (1969) qui visent l'émancipation des acteurs au travers de la prise de conscience des mécanismes de domination. Pour ces auteurs, la qualification sociale représente un levier de transformation des rapports sociaux. Les stagiaires des Actions Collectives de Formation sont des sujets qui peuvent être ou devenir des acteurs de changements. « Plus les personnes sont formées, plus elles sont capables de pouvoir agir et participer aux structures qui déterminent leur avenir. » (Dubar, 1981). Les méthodes à appliquer, les modes de travail pédagogiques à mettre en œuvre, les contenus développés pour conduire les personnes à cette forme de qualification sociale font l'objet de controverses importantes. La qualification sociale est ainsi polyphonique, elle peut même parfois faire office de cheval de Troie au service de processus de normalisation des individus.

Ces conceptions initiales se sont délitées au fil du temps et des politiques (Outin, 1990 ; Benoit-Guilbot, 1990). Sous couvert de qualification sociale, on vise alors l'intégration d'un certain nombre de normes dominantes de son environnement par l'individu (y compris celles du travail). Des actions dédiées au « relooking » ou visant à « apprendre à se présenter », proposées par certains organismes visant l'insertion professionnelle du public, contribuent à l'apprentissage de normes sociales, de comportements jugés souhaitables qui conditionnent l'insertion sociale et professionnelle (Othmane, 2011).

La tentative de normalisation de l'individu se révèle aussi à la lecture de la Recommandation européenne. On observe, en effet, une convergence terminologique entre la logique de qualification sociale et celle de la Recommandation

² Une Action Collective de Formation (ACF) est un dispositif original ayant une vocation territoriale, prenant en compte la globalité des problèmes des publics accueillis et répondant globalement à ses besoins. Elle s'adresse prioritairement aux publics en difficulté, sans exclusion des autres publics de sa zone d'implantation.

³ La FUNOC (Fondation pour l'Université Ouverte de Charleroi).

européenne sur le plan des finalités poursuivies : le développement de la citoyenneté au travers des « compétences sociales et civiques »⁴ du cadre européen fait explicitement écho aux enjeux de qualification sociale. Cette convergence se retrouve aussi dans l'articulation et la dimension transversale des compétences clés qui participent à la formation globale et intégrée du citoyen européen. Toutefois, ce souci du développement global de la personne ne renvoie pas aux mêmes visées et valeurs : d'un côté, il semble que l'enjeu soit lié à l'émancipation via la conscientisation de l'homme et sa qualification. De l'autre, les visées semblent s'inscrire dans une approche fonctionnelle et normalisatrice.

La déclinaison des connaissances, aptitudes et attitudes constitutives de chaque compétence clé suppose une assignation à un modèle « unique » vers lequel tout individu devrait tendre pour pouvoir être qualifié de citoyen européen. A titre d'exemple, la compétence « sociale et civique » induit, selon la recommandation européenne : « la connaissance du processus d'intégration européenne ainsi que des structures, des principaux objectifs et des valeurs de l'UE ». De même, dans la formulation suivante : « les compétences [sociales et civiques] sont fondées sur une attitude de collaboration, la confiance en soi et l'intégrité. Les individus devraient avoir de l'intérêt pour les développements socio-économiques et la communication interculturelle, et devraient valoriser la diversité et le respect des autres, et être aussi prêts à la fois à vaincre les préjugés et à accepter des compromis ». On repère ainsi nombre de formules à caractère injonctif qui laissent penser que l'adaptation au modèle proposé par l'Europe constitue un impératif et une norme auquel l'individu doit se soumettre. En ce sens, il semble bien qu'au-delà des similitudes terminologiques, les valeurs et finalités poursuivies au sein de chaque logique (émancipatrice versus normalisante) soient divergentes.

En lieu et place de qualification sociale, des formes de socialisation par conditionnement se sont donc peu à peu mises en place. Les deux notions posées, celle de compétence et de qualification sociale, nous pouvons maintenant aborder la méthodologie de la recherche en cours.

⁴ « Celles-ci comprennent les compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles, et couvrent toutes les formes de comportement devant être maîtrisées par un individu pour pouvoir participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, notamment dans des sociétés de plus en plus diversifiées, et pour résoudre d'éventuels conflits. Les compétences civiques permettent à l'individu de participer pleinement à la vie civique grâce à la connaissance des notions et structures sociales et politiques et à une participation civique active et démocratique. » (JO de l'UE, 2006, p. 8)

Méthodologie

Pour appréhender la logique mise en œuvre par le programme compétences clés, nous avons mis en relation le contexte historique et politique de leur émergence avec les enjeux et impacts que les différents acteurs associent à la directive européenne. A cette fin, nous avons opté pour une méthodologie qualitative. Nous avons recueilli des données auprès d'acteurs intervenant dans le secteur de la formation d'adultes concernés par les compétences clés. Nous avons rencontré des représentants d'organismes de formation, financeurs, responsables formation et formateurs situés principalement dans le Nord-Pas-de Calais (NPDC). A l'heure actuelle (fin 2013), sept personnes constituant notre échantillon ont été interviewées dans le cadre d'entretiens semi-directifs, lesquels ont duré entre trente minutes et quatre heures.

Précisons que cette recherche est en cours et que, dans le cadre de cet article, nous ne livrons qu'une première partie des résultats.

Pour tenter de comprendre les conséquences de la directive européenne sur les pratiques des acteurs, nous les avons interrogés sur leur perception du cadre de référence sur les compétences clés et sur ce que révélait, pour eux, cette nouvelle façon de penser les politiques de formation. Les questions ont porté sur :

- Leur perception du contexte actuel de la formation ;
- Les points de convergences ou divergences entre les différentes demandes institutionnelles, celles des prescripteurs, des apprenants, des opérateurs de formation et des formateurs ;
- Les valeurs portées par les acteurs de la formation, l'Etat et la Région ; leurs conceptions des évolutions du champ de la formation (notamment de base).

Nous les avons aussi questionnés sur leur vision des transformations éventuellement induites par ce nouveau cadre de référence en matière :

- De gestion pédagogique et administrative des dispositifs au quotidien ;
- De réorganisations des dispositifs (modes pédagogiques, dispositions des lieux, planifications des temps, activités proposées...) ;
- De pratiques pédagogiques mises en œuvre et/ou émergentes chez les formateurs ;
- D'incidences sur le rôle et la posture des formateurs ;
- De modalités de validation des compétences clés ;
- De prise en compte des acquis et besoins des publics.

Pour mémoire, de nombreux textes officiels, appels d'offres et circulaires ont été convoqués pour étayer les propos tenus par les acteurs interviewés. Nous pouvons maintenant présenter l'horizon des applications du cadre, avant d'en examiner les effets les plus notoires.

Les déclinaisons nationales et régionales de la Recommandation

Au niveau national

Le Ministère de l'économie, des finances et de l'emploi a défini des nouvelles orientations dans une circulaire « en faveur de l'accès aux compétences clés des personnes en insertion professionnelle » publiée le 3 janvier 2008. Elle rappelle que « la maîtrise des savoirs de base et l'acquisition des compétences clés constituent un enjeu majeur en termes de sécurisation des parcours professionnels, d'insertion ou de maintien dans l'emploi et d'accès à une formation qualifiante » (circulaire DGEFP, p 2). La circulaire, applicable depuis le 1er janvier 2009, indique que les actions financées par la DGEFP (Direction Générale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle) viseront désormais « la maîtrise d'une ou de plusieurs des compétences clés [...] en lien direct avec le projet d'insertion dans l'emploi » (p 4).

La circulaire DGEFP retient 5 des 8 compétences clés⁵ de la Recommandation européenne et ne reprend pas à son compte les compétences qui relèvent davantage du savoir être. On remarque que la DGEFP a retenu les compétences les plus « disciplinaires » du cadre de référence européen. Concernant la place et le rôle que doit jouer l'individu dans la société (ou en entreprise), seule l'autonomisation de l'apprentissage (« apprendre à apprendre ») fait l'objet d'une recommandation spécifique. Les autres compétences interpersonnelles, interculturelles, sociales, civiques, humanistes ne sont pas inscrites dans le texte. Ne figure pas non plus clairement la compétence de communication et de traitement de l'information en général, qui est spécifiquement pointée dans les compétences clés de l'OCDE ou celles de l'Education Nationale. Ici, on parle de « communiquer en français », compétence envisagée sous un angle disciplinaire.

La circulaire considère les Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP), les actions d'insertion, de réinsertion et de lutte contre l'illettrisme (IRILL), et de navigation sur internet (NSI) comme « supports privilégiés » de cette politique. Sa mise en place met fin au mode de financement des organismes de formation régis par la subvention. Elle pose que « [...] conformément au nouveau code des marchés publics, ainsi qu'aux directives ministérielles, la mise en œuvre de l'offre permanente d'accès aux compétences clés relèvera de la procédure de l'achat de prestation » (circulaire, p5). A côté de l'action de l'Etat, il faut aussi prendre en compte les politiques régionales. La Région Nord Pas-de-Calais a donc également mis en place un programme compétences clés qui s'inscrit dans la Recommandation du Parlement européen et du Conseil de 2006.

⁵ Communication en français, culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies, culture numérique, apprendre à apprendre, communication en langues étrangères.

La déclinaison régionale

Ce programme, développé de 2009 à 2012, constitue une partie importante du Programme Régional de Formation et un outil d'opérationnalisation des orientations définies dans le Schéma Régional des Formations Tout au long de la vie s'attachant aux préoccupations suivantes :

- Favoriser l'insertion professionnelle
- Permettre à chacun de disposer des savoirs de bases utiles à la communication
- Elever le niveau de qualification des jeunes et adultes
- Favoriser l'accès à l'emploi

Ces orientations se sont traduites par une commande de prestations développées, selon la Région, au plus près des besoins des territoires infrarégionaux afin de répondre aux objectifs assignés à la formation tout au long de la vie dans le Nord Pas-de-Calais. Le programme régional se décline en 5 dispositifs nommés :

- Orientation
- Apprentissage / Réapprentissage des savoirs de base
- Ateliers de Pédagogie Personnalisée pour l'Accès aux Savoirs Généraux (APPASG)
- Langues étrangères
- TIMPASS (certification régionale d'initiation aux outils numériques de base)

Sur le plan politique, l'opérationnalisation de la Recommandation s'est heurtée au problème de la conciliation des conceptions utilitariste et culturelle de la formation. Lorsque la recherche a commencé, nos premières interrogations ont porté sur les conséquences les plus immédiates des nouvelles orientations sur les pratiques des acteurs : Comment les organismes de formation et leurs salariés s'arrangent avec cette dernière circulaire ? Désormais nous nous demandons également s'ils parviennent à maintenir un certain équilibre entre des finalités qui s'avèrent être complexes ? Sont-ils encore en situation de le faire ?

Les résultats

Nous n'exposerons pas ici tous les résultats de notre recherche, une bonne partie des données étant en cours de traitement. Nous nous focaliserons sur ceux qui ont trait à la problématique de cet article. Nous nous centrons ici sur deux résultats saillants spécifiquement liés à la place et à l'évolution de la logique de qualification sociale dans le cadre actuel, marqué par la mise en place des compétences clés.

Un processus de normalisation craint par les acteurs de la formation

Les dérives utilitaristes potentielles liées, d'une part à la volonté de standardisation des individus et, d'autre part aux injonctions à la performance sont identifiées par les acteurs de la formation que nous avons rencontrés. Ils évoquent l'intérêt que pourrait avoir un cadre tel que celui proposé par la Recommandation pour structurer les pratiques, mais ils déplorent surtout le risque d'uniformisation et d'exclusion qu'il sous-tend et ce même si, comme nous l'avons dit, l'Etat ne retient que 5 des 8 compétences clés. La déclinaison des compétences clés en connaissances, aptitudes et attitudes génère des inquiétudes chez certains formateurs. Ils comparent les compétences clés à une forme de « plus petit dénominateur commun » que tout individu devrait détenir, ce qui les interroge et les contrarie :

« L'idée de créer un cadre... qui recense en gros les difficultés principales rencontrées par des publics mauvais lecteurs (...) de repérer quels sont ses besoins... pour créer une norme, une sorte de SMIG intellectuel de ce qu'il faudrait... pour s'en sortir bien dans une société comme la nôtre... en particulier dans les domaines littéraires, mathématiques, connaissance du monde numérique... et ça va aussi dans le domaine de l'éducation ou de la culture de la personne, de sa sociabilité... c'est là que je commence à me poser quelques questions (...) est-ce que ces normes, nouvelles compétences clés ne vont pas formater ou uniformiser un peu trop loin le citoyen occidental tel qu'il devrait être ? C'est ce qui m'inquiète un peu, surtout dans les dernières compétences qui relèvent plus de la personne, de la culture, de son origine, de sa personnalité... pas des compétences vérifiables, des connaissances » (F1).

L'orientation générale de la politique de formation sur les compétences clés inquiète ce formateur. Ses propos révèlent une crainte d'uniformisation des individus et pose la question de la liberté individuelle. N'y a-t-il pas ici, comme le dit Krichewski, le risque d'instrumentaliser l'homme au service d'une attitude décrétée souhaitable (ibid, p 97) ? Qu'en est-il réellement des personnes qui ne répondent pas aux normes européennes ? Quel homme l'État veut-il former ?

Quel citoyen l'État veut-il former ?

La mise en œuvre de la circulaire n° 2008/01 du 3 janvier 2008 impacte, comme nous le disions précédemment, l'organisation des dispositifs de formation dans le NPDC. Cette circulaire affirme que l'action de l'État se recentre désormais sur les dispositifs ayant comme objectif un retour à l'emploi. Les APP, « supports privilégiés », parmi d'autres, du programme compétences clés et désormais soumis à la procédure d'achat de prestation, n'avaient pas jusqu'alors obligation d'inscrire leur action dans le cadre des politiques de retour à l'emploi (Aït-Abdesselam, 2010). Ils pouvaient répondre de façon permanente à des demandes de formation de « publics diversifiés » désireux de réaliser un projet social, professionnel et ayant « la volonté d'effectuer un travail personnel de formation⁶ ». Dès lors, les APP s'inscrivaient dans une logique de qualification sociale, avec pour ambition première d'accueillir tout individu désireux de se former, sans condition. Ces structures, tout comme d'autres, ne travaillaient pas sur prescription et garantissaient aux personnes de s'engager en formation librement. L'arrivée des compétences clés contraint désormais les organismes de formation à n'accepter les apprenants que sur prescription externe. Dans ce contexte qu'advient-il du public qui ne correspond pas aux critères définis par la circulaire ? Qu'en est-il de ses droits à la formation ? Peut-on encore, dans ces conditions, parler de qualification sociale et de promotion sociale ?

Un responsable d'organisme de formation s'insurge contre la procédure d'achat de prestation qui ne permet plus à la formation d'assurer sa fonction de promotion sociale :

« Il y a aussi l'idée que l'État aujourd'hui impose sa doctrine qui est de penser que la formation est exclusivement au service de l'entreprise... et ça, c'est un choix politique. Parce que ça veut dire qu'on ne travaille plus que sur prescription, sur des parcours de formation identifiés d'accès à l'emploi et à l'entreprise point barre [...] En fait insidieusement, la politique de l'État casse l'ascenseur social et enfonce à nouveau le déterminisme social [...] Moi, le marché, c'est un combat d'éthique sur le fait que je reste convaincu que dans une société moderne, vouloir vendre au marchand, l'accès aux connaissances de base est un scandale parce que c'est un principe d'égalité des publics et pour moi, on n'est pas dans une logique d'achat, on est bien dans une logique de service public qu'il faut rendre aux habitants de façon légale [...] Le principe de l'égalité des chances, ça se décrète pas, ça se met en place ». (R1)

Ces extraits de discours énoncés par ce responsable révèlent un désaccord avec la politique décidée par l'État. S'opposent ici des valeurs humanistes portées par cet acteur et une logique associée au libéralisme initiée par le processus de Lisbonne et relayée par l'État. Adhérant à une logique d'apprentissage permanent des adultes, et de promotion sociale, 6 des interviewés sur les 7 interrogés,

⁶ Circulaire n° 94.1 du Ministère du travail, 5 mars 1994, régissant le fonctionnement d'un APP, label de l'Etat.

s'étant sentis floués, ont le sentiment d'être contraints désormais de s'inscrire dans une logique de relation client-fournisseur.

En outre, les acteurs repèrent les incidences de cette nouvelle modalité d'organisation de la formation sur la gestion et l'animation de l'offre de formation, financée en partie par des fonds publics. Dorénavant, ils doivent s'inscrire dans la logique du marché public, se soumettre aux réponses à appels d'offres et à la concurrence imposée par l'État. Ils évoquent le fait que la mise en concurrence des opérateurs modifie la dimension partenariale, initiée sur les territoires, et selon laquelle les opérateurs s'étaient progressivement organisés. À la logique de coopération entre acteurs de la formation dans une perspective d'amélioration continue de l'accès à la formation, s'est substituée une généralisation de la mise en concurrence sur des parts de marché allant en se réduisant :

« Nous étions non soumis à la prescription sur l'illettrisme avec tout un travail qui avait été accompagné pendant des années pour aller chercher le public là où il est... quand on est illettré on ne va pas spontanément comme ça en formation... c'est certain ça, et aujourd'hui le marché compétence clé état, c'est une catastrophe au niveau de l'illettrisme... on n'a quasiment pas de public illettré en formation tout simplement parce que Pôle Emploi les repère pas, a du mal à les mobiliser, les missions locales pareil... et donc au bout du bout, on a cassé finalement... ben, la traduction technocratique administrative et financière... et au bout du bout, on a plutôt rendu stérile ce qu'on faisait bien avant. » (R1)

La logique de marché, qui s'est imposée aux organismes de formation, révèle la nécessité pour eux de rechercher d'autres financeurs et de s'adapter au marché de la formation pour répondre aux objectifs de résultats en termes d'accès à l'emploi posés dans les appels d'offre :

« Le marché est ouvert à la concurrence et on va devoir réussir à avoir des parts de marché de plus en plus. Et on va devoir être carré au niveau des compétences clés, elles sont là les contraintes si on veut pouvoir obtenir des parts de marché. » (F2)

L'enjeu qui se dessine pour les organismes est d'être capable de s'adapter aux besoins d'insertion professionnelle du public accueilli, comme l'exige la circulaire.

Conclusion

La mise en place des programmes compétences clés annonce une nouvelle façon de penser les politiques de formation. La formation des adultes est mise au service de la compétitivité économique, de l'employabilité mais aussi de la lutte contre l'exclusion sociale (Carré, 2005). Ainsi deux finalités apparaissent : revaloriser la culture générale dans une visée d'éducation permanente et développer l'aptitude à l'emploi. La transition nécessaire entre une tradition d'éducation permanente, de qualification sociale doit s'opérer au profit d'une logique économique, utilitaire d'efficacité et de productivité prônée par l'État à travers la mise en place de la circulaire. Le projet de la communauté européenne lié à une conception économiste de la formation interroge sur les valeurs qu'il véhicule ainsi que sur les effets qu'il pourrait produire (Krichewski, 2008). Cette conception peut, à long terme, réduire la connaissance à un produit marchand et l'affranchir de sa « dimension anthropologique, didactique, psychique et sociale du rapport au savoir » (Warren, 2009). Ces changements, nous dit Warren, concourent à l'élaboration des représentations et logiques des individus par rapport au savoir (ibid.). Au-delà de ces valeurs qui semblent opposées, l'inscription de l'État dans la dynamique européenne interroge certains acteurs sur la pertinence de la stratégie de Lisbonne comme unique référentiel pour penser les systèmes d'éducation et de formation.

À la lecture attentive des textes, on comprend à quel point ce périmètre est compliqué à déterminer, car, d'une part, le volet humaniste est affirmé et d'autre part, il est mis à mal par l'obligation faite aux organismes de formation de répondre aux appels d'offres de l'État. À la fois, la sémantique liée à la qualification sociale est utilisée, reconnue, valorisée et à la fois les actions relevant de cette qualification ne peuvent plus qu'être difficilement financées. D'un côté, la présence de personnes en grand besoin de connaissances est reconnue, de l'autre les organismes de formation ne peuvent plus les accueillir selon leur demande. Le « non-public » (Hedoux, 1982), celui qui échappe à la formation de base, ne peut plus qu'être difficilement repéré par le dispositif compétences clés. Restera-t-il pour autant « invisible » ? Quel moyen sera mis en œuvre pour le repérer, et l'inciter à venir en formation ?

Au fil des années, lorsque le rapport de force était favorable à l'Education Populaire, la qualification sociale, telle qu'elle avait été conçue, portait en elle une visée émancipatrice et se basait sur des actions dialogiques. Les crises économiques successives et la logique entrepreneuriale demandent à présent aux organismes de formation de pourvoir aux besoins des entreprises qui attendent des salariés socialisés et compétents. Une nouvelle question apparaît : « quel sens donner aux savoirs dans cette nouvelle approche de l'économie de la connaissance, assimilée désormais à un produit marchand ? » (Aït-Abdesselam, 2014). Force est de constater que les compétences clés ne se basent plus sur « l'expérience du sujet et son désir d'apprendre » (Id). Désormais, il est à craindre

que les financeurs achètent « une prestation » comme un investissement sur le marché de l'emploi. La circulaire autorise tout au moins cette façon de concevoir l'éducation. Une qualification sociale pour le moins détournée de ses visées originelles, car soumise au marché du travail, est à l'œuvre. C'est pourquoi les responsables de formation et les formateurs interviewés dans le cadre de notre étude restent extrêmement vigilants par rapport aux questions sociales et aux enjeux de celles-ci : comment vont-ils écrire l'Histoire de la formation de base de demain ? Entre leurs mains, un nouvel outil est prêt à fonctionner. Faire usage de cet outil va dépendre de nombreux facteurs. Comme tout outil, il est vecteur de multiples usages. Qu'en feront-ils ? Qu'en ferons-nous ?

Bibliographie

- **Aït-Abdesselam, N.** (2010). *La professionnalisation des Ateliers de Pédagogie Personnalisés : des prescriptions institutionnelles aux activités de terrain*, Communication présentée au symposium : La professionnalisation entre prescriptions et réalités. Regards croisés en éducation et formation, colloque AREF-AECSE, Genève.
- **Aït-Abdesselam N.** (sous presse, 2014). L'avenir de la formation des adultes : entre logique économique et logique humaniste. Dans R. Wittorski, O. Maulini & M. Sorel (Eds), *Les professionnels et leurs formations - entre développement des sujets et projets des institutions*. Peter Lang. Berne.
- **Benoît-Guilbot O.** (1990). La recherche d'emploi : stratégies, qualification scolaire ou professionnelle et "qualification sociale". *Sociologie du travail*, 4, 491-506.
- **Bros F.** (2009). *Regards sur les compétences clés : apports de l'Europe et mise en œuvre dans les territoires*, communication présentée aux journées d'information et d'échanges de pratiques pour les Conseils Régionaux : Des savoirs de base aux compétences clés : quelle place pour les régions ?, Centre Inffo, Région des Pays de la Loire et CNFPT, Le Mans.
- **Boutin G.** (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81, 25-41.
- **Cahiers d'Etudes du Cueep** (1991). *20 ans de formation d'adultes. L'action collective de formation de Sallaumines, Noyelles-sous-Lens*, 19.
- **Carré P.** (2005). *L'apprentissage*. Paris : Dunod.
- **Crahay M.** (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- **Demunter P., Verniers C.** (1982). *L'action collective de formation : une pratique éducative en milieu ouvrier*. Bruxelles : Contradictions, 4 / coll. le district socio-éducatif et culturel.
- **Dubar C et alii** (1981). *Besoin de formation continue et crise économique*. Lille : PUL.
- **Freire P.** (1969). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Petite Collection Maspéro (PCM).
- **Hédoux J.** (1982). Des publics et des « non-publics » de la formation des adultes. L'accès à l'action collective de formation de Sallaumines-Noyelles-sous-Lens. *Revue française de sociologie*, 23-2, 253-274.
- **Krichewski M.** (2008). Les compétences clés de l'Union Européenne, un outil de référence pour réformer nos systèmes éducatifs et de formation : réflexion critique. *Questions vives*, 10, 94-109.

- **Leclercq V.** (2007). La formation de base : publics, dispositifs, pratiques. Note de synthèse. *Savoirs*, 13, 11-44.
- **Leclercq V.** (2009, juillet). *La « galaxie » des référentiels en formation de base : place et spécificité du cadre européen sur les compétences clés*, communication présentée à la journée d'étude sur les compétences clés, AROFESÉP – Réseau GRETA Nord-Pas-de-Calais et CUEEP, Lille.
- **Leclercq V.** (2010). Les compétences clés : un renouvellement des pratiques en formation de base. Dans *Illettrisme, compétences clés et itinéraires de réussite* : Actes du colloque franco-belge Initiales (pp. 26-41). Reims : Initiales.
- **Martin J.-P.** (2010). Les compétences clés au cœur des processus de changement. *Actualité de la Formation Permanente*, 219, 65-71.
- **Meunier O.** (2005). Standards, compétences de base et socle commun. *Dossier de Veille. INRP*. Lyon.
- **Othmane J.** (2011). *L'employabilité : définition, création d'une échelle de mesure et contribution à l'étude des déterminants*. Thèse de doctorat, Université de Lyon 3, Lyon, France. [En ligne, consulté le 28/08/2013]
Disponible sur : <http://theses.univ-lyon3.fr/documents/getpart.php?id=lyon3.2011>
- **Outin J.-L.** (1990). Trajectoires professionnelles et mobilité de la main d'œuvre : la construction sociale de l'employabilité. *Sociologie du travail*, vol. 32-4, 469-489.
- **Rey O.** (2008). De la transmission des savoirs à l'approche par compétences. *Dossier d'actualité*, n°34 du service Veille Scientifique et Technologique INRP. [En ligne, consulté le 01/09/09]
Disponible sur : <http://www.inrp.fr/vst>
- **Schwartz B.** (1973). *L'éducation demain*. Paris : Aubier-Montaigne.
- **Schwartz B.** (1981). *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes - Rapport au 1er Ministre*. Paris : La documentation française.
- **Verniers M.-C.** (1985). La qualification sociale : un nouveau besoin de formation ? Les *Cahiers d'étude du CUEEP*, 3.
- **Vicher A.** (2009 mars). De la lutte contre l'illettrisme au développement des compétences clés. Un changement de terminologie ou de paradigme ? *Revue du GARF*, 6-14.
- **Warren M.** (2009). Un référentiel nouveau de gestion de la chose publique éducative française. *Recherches en éducation*, 7, 14-26.

Documents techniques

- **Circulaire DGEFP n° 2008/01 du 3 janvier 2008** relative à la politique d'intervention du ministère chargé de l'emploi en faveur de l'accès aux compétences clés des personnes en insertion professionnelle ; ministère de l'économie, des finances et de l'emploi ; Paris. 6 p. [en ligne, consulté le 01/09/09]. Disponible sur : <http://www.espace-competences.org/actualite/File/1384.pdf>
- **Document de travail de la Commission Européenne DGEC** (2004). Programme « Education et formation 2010 » ; Bruxelles. 19 p. [en ligne, consulté le 15/09/13]. Disponible sur : http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe_fr.pdf
- **Journal officiel de l'Union Européenne** (2006). *Recommandation du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (2006/962/CE – L394-10). Bruxelles. 9 p. [en ligne, consulté le 01/09/09]. Disponible sur : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/oj/2006/l_394/l_39420061230fr00100018.pdf

Les formations linguistiques au prisme de la logique de marché : Quelles conséquences sur le « terrain » ?

Emilie LEBRETON

Doctorante Laboratoire DySoLa EA4701 - Université de Rouen

Résumé

Cet article se propose d'interroger les évolutions politico-institutionnelles qui ont marqué le champ de la formation linguistique pour adultes non ou faiblement scolarisés maîtrisant mal le français. La recherche que nous menons actuellement à Rouen nous conduit à étudier ces évolutions sous l'angle de la logique de marché. Les observations de terrain, associées aux entretiens avec les professionnels de ce champ, alimentent la discussion autour des conséquences induites par l'imposition d'une organisation soumettant les formations linguistiques aux réglementations économiques. Ainsi, les regards des acteurs intervenant dans les diverses associations éclairent la situation actuelle des formations linguistiques, tant du point de vue de l'offre de formation que du point de vue des pratiques didactiques. Interroger l'implication de la logique de marché vise à comprendre la manière dont les professionnels du champ se saisissent des évolutions politico-institutionnelles, et comment cela contribue à l'évolution de la formation linguistique pour migrants.

Abstract

The article explores the political and institutional evolutions which have marked the language training for adults since the last decades. This work is a part of a research project realized from social structures that are involved in Rouen, and it led us to question evolutions with regards to market. In order to understand consequences of the political and institutional evolutions the interviews of professionals who work on this field will be discussed. These perspectives enlighten the actual situation into the language training both from the point of view of training and from didactics purposes. Question the involvement of the market aim to understand how professionals seize political and institutional evolutions and how this contributes to the language training evolution.

La connaissance de la langue française demeure l'enjeu des politiques d'intégration et d'immigration. Dans le cadre de notre recherche doctorale¹, les observations de terrain ont permis d'étudier l'influence des évolutions politico-institutionnelles selon la perspective des acteurs. Il s'avère que pour l'ensemble des acteurs enquêtés l'émergence de la logique de marché, qui correspond ici à l'introduction du concept économique de l'offre et de la demande dans le secteur des formations linguistiques, a été le point de départ des transformations institutionnelles. L'objet de cet article porte sur les conséquences de la logique de marché dans les formations de base, et plus précisément les formations linguistiques pour migrants. Notre objectif est double, il s'agit de comprendre comment l'imposition de cette logique a été reçue sur le terrain et quelles sont les répercussions positives et négatives qui en résultent. Au cours du dernier trimestre 2012, les deux journées d'observation hebdomadaire effectuées au sein de trois structures de l'agglomération rouennaise, dont un centre de formation pour adultes et deux associations de quartier, nous ont permis de mener des entretiens semi-directifs avec dix personnes travaillant dans le champ de la formation linguistique. Notre réflexion s'appuie essentiellement sur six entretiens réalisés avec des professionnels intervenant à différents niveaux de notre champ d'étude. Parmi ces professionnels figurent trois formateurs, deux responsables de projets pédagogiques et une personne travaillant à la DIRECCTE². Après avoir exposé le contexte de l'étude, nous présenterons le cadre des évolutions politico-institutionnelles et plus précisément l'imposition de la logique de marché. Par la suite, nous discuterons de l'impact de cette logique à partir des points de vue des professionnels de la formation linguistique à destination des adultes migrants.

Quelques éléments du contexte régional

En Haute-Normandie, la politique régionale pour la formation et l'insertion des personnes permet de mener de multiples actions de formation. L'intérêt de la Région pour les formations en direction des adultes s'explique essentiellement par le faible niveau de qualification de la population, auquel s'ajoute un taux de chômage supérieur à la moyenne nationale (11,7% contre 10,4%)³. Aujourd'hui encore, les résultats de l'enquête Information Vie Quotidienne de l'INSEE attestent des difficultés rencontrées par certains adultes dans la maîtrise de l'écrit et soulignent l'importance de poursuivre les actions engagées.

L'histoire de la Haute-Normandie et son passé de région industrielle jouent un rôle important dans le développement du champ de la formation professionnelle et linguistique. Avant la crise industrielle des années 1970, il était aisé de travailler dans les industries sans avoir de qualification spécifique. De plus, à cette époque les industries de la région avaient recours à une main d'œuvre étrangère faiblement scolarisée. Depuis, les aléas de la vie économique ont conduit ces personnes à affronter des situations de chômage et/ou à se reconvertir profes-

sionnellement. Or, les personnes les moins qualifiées accèdent moins facilement à l'emploi et elles sont également les moins armées en cas de reconversion professionnelle. Ainsi, l'objectif premier consiste à pallier le déficit de qualification et à accroître les possibilités d'entrer ou de revenir dans la vie active. En parallèle, les situations de migration ont amené la région Haute-Normandie, et notamment la ville de Rouen, à élargir les offres de formation en tenant compte des publics et de leurs besoins. Au cours des années 80, un volet linguistique plus précis est apparu dans les formations aux savoirs de base. Certes, des actions à vocation associative et militante étaient d'ores et déjà conduites à Rouen et dans l'agglomération environnante, mais le renforcement du lien entre la langue et l'intégration, notamment à travers la finalité de l'insertion économique, a abouti à une structuration de la formation en direction du public migrant adulte. Il semble important de rappeler que le champ de la formation linguistique pour adultes migrants s'est construit à partir des actions de maîtrise des savoirs de base. Il est aussi le résultat des politiques d'intégration et d'immigration, et plus largement des politiques formatives et éducatives, qui se sont affirmées au cours des années 90. Cette structuration a eu des conséquences sur l'offre de formation.

La logique de marché et la politique linguistique.

Depuis les années 90, la logique de marché s'est imposée dans de nombreuses sphères qui composent la société, à savoir l'économie, l'éducation, la culture, la politique, la science ou encore la vie sociale. La caractéristique principale de ce système répond à la loi de l'offre et de la demande. Désormais, les organismes de formations sont considérés comme des prestataires de service qui se doivent de répondre à des appels d'offre, c'est-à-dire qu'ils collaborent avec les financeurs avant de mettre en place un dispositif de formation. Outre ce nouveau fonctionnement, la logique de marché s'accompagne de politiques qui mettent l'accent sur la dimension économique des formations linguistiques. En d'autres termes, la logique de marché ne régule pas simplement le marché des formations, elle fait de l'insertion économique la finalité première de ces formations.

Récemment, plusieurs chercheurs ont mené des réflexions relatives à l'influence des politiques sur la formation linguistique des migrants. Les politiques dont il est question ne s'adressent pas uniquement aux migrants adultes, elles concernent plus largement l'ensemble des citoyens et font de l'intégration sociale et professionnelle une priorité. Ainsi, les recommandations françaises et européennes relevant des politiques linguistiques, des politiques de formation ou des politiques

¹ Dont le titre provisoire est " Appropriation du français par des migrants adultes. Prise en compte des répertoires linguistiques et des cultures d'apprentissage"

² Direction Régionale des Entreprises, de la Concurrence, de la Consommation, du Travail et de l'Emploi

³ Selon l'Insee, dernière mise à jour le 05/07/2013.

d'intégration, influent sur les offres et les contenus des formations à destination des migrants adultes. A titre d'exemple, la loi du 4 mai 2004, relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social (Loi n° 2004-391), où la compétence langagière est reconnue comme une compétence professionnelle, illustre l'enjeu que constitue la langue en termes d'insertion sociale et professionnelle, de maintien dans l'emploi ou d'accès à la formation. Dans l'ouvrage coordonné par Adami et Leclercq (2012), plusieurs auteurs se sont attachés à présenter la manière dont les législations peuvent se traduire dans le secteur de la formation des migrants. Dernièrement, elles ont donné lieu à la mise en place d'un Contrat d'Accueil et d'Intégration et d'un Diplôme Initial en Langue Française⁴ instaurés en 2007. Le CAI et le DILF mettent en lumière la volonté de renforcer le volet linguistique de la politique d'intégration des migrants, en cohérence avec les politiques européennes menées en faveur du droit à l'éducation et à la formation pour tous et tout au long de la vie. Le champ de la formation linguistique s'est structuré dans un cadre défini par l'Europe (Vicher, 2012). Les recommandations auxquelles se réfère Vicher ont eu des répercussions sur les actions linguistiques, et ce sont ces incidences dont nous parlent les professionnels du champ de la formation pour migrants lors des entretiens.

Dans l'optique de mieux saisir les enjeux et les effets des législations évoquées, il nous semble indispensable de les rappeler. Depuis une quinzaine d'années, l'Europe et plus précisément la Commission et le Conseil européens, attestent de la force du lien entre la formation et l'emploi. Les recommandations relatives à la formation tout au long de la vie laissent à penser que les sociétés actuelles sollicitent davantage de compétences, y compris les compétences langagières, pour affronter les évolutions sociétales. L'émergence de la notion de compétence semble avoir initié les premières mutations des politiques de formation puisque désormais les objectifs des formations résident, entre autres, dans le développement, la maîtrise et la mobilisation des compétences. L'apparition d'un concept opératoire tel que la compétence ne vise pas spécifiquement le public migrant. Toutefois, c'est un élément fondamental qui marque un tournant dans les formations linguistiques des migrants puisqu'il s'agit de s'inscrire dans la lignée des directives européennes. Outre l'expression de ces compétences au moyen du CECR⁵, la compétence langagière est reconnue en 2004 comme une compétence professionnelle. A ce titre la formation linguistique à destination des migrants adultes fait partie intégrante de la formation professionnelle. Le caractère professionnel de la formation est explicité, ce qui soulève quelques questions quant à la finalité de la formation ainsi qu'à l'instrumentation de la langue.

⁴ Désormais CAI et DILF

⁵ Cadre Européen Commun de Référence

La logique de marché telle que vécue sur les terrains : l'exemple de Rouen.

L'offre régionale

A Rouen nous pouvons distinguer quatre types de dispositifs qui s'organisent à partir de l'identification des publics et des objectifs de formation en fonction des critères de scolarisation et de la langue de scolarisation. Cette première identification des publics rend compte de quatre profils : « Alphabétisation », « FLE », « Illettrisme » et « Remise à niveau », lesquels renvoient à des dispositifs qui s'engagent à favoriser l'intégration par l'apprentissage de la langue française et qui entendent favoriser l'entrée ou le retour à la vie active par l'acquisition et le renforcement des savoirs de base. Ces dispositifs sont les suivants :

- Dispositif linguistique de l'OFII⁶
- Dispositif « Renforcer ses savoirs de base » du Conseil Régional
- Dispositif « Renforcer ses savoirs de base. Alpha-Fle » de Pôle emploi qui complète l'action du Conseil Régional
- Dispositif « Compétences clés » de la DIRECCTE⁷

Les actions de formation en faveur des adultes migrants ont lieu dans des associations qui sont institutionnalisées, c'est-à-dire qui sont reconnues et/ou labellisées « organisme de formation FLE » et qui parviennent à décrocher les appels d'offre et les financements qui en résultent.

Un des aspects du travail de recherche, dont nous rendons compte dans cette contribution, a consisté à observer le fonctionnement de ces dispositifs pour mieux saisir l'impact de la logique de marché et des politiques qui en découlent dans les pratiques de formation.

Les entretiens réalisés auprès des professionnels du champ de la formation invitent à approfondir notre réflexion quant à l'impact de la logique de marché sur le terrain des formations linguistiques. Selon Leclercq (2012), cette réorganisation du champ de la formation linguistique, initiée dès 1995, a engendré plusieurs changements. D'une part, l'élaboration des offres de formation a été cadrée par le FAS (Fonds d'Action Social), avec pour enjeu important le développement de l'employabilité des stagiaires. D'autre part, l'imposition de la logique de marché a induit une collaboration avec les financeurs. Cette collaboration a réellement modifié le paysage des associations de promotion sociale mettant en place des actions de formation linguistiques. Cette nouvelle organisation semble avoir profondément marqué le champ de la formation linguistique puisqu'elle est perçue comme étant à l'origine des évolutions récentes. Afin de mieux saisir l'impact de

⁶ Office Français de l'Immigration et de l'Intégration

⁷ Direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi

la logique de marché, nous proposons d'articuler les points de vue des financeurs et des formateurs.

Concurrence versus réseau

A ce jour, l'ensemble des financeurs rencontrés en Haute-Normandie, c'est-à-dire la Région, l'OFII et la DIRECCTE, indiquent d'emblée que les dispositifs proposés sont soumis aux codes des marchés publics. Autrement dit, ces derniers lancent des appels d'offre aux organismes de formation, qui sont invités à suivre une procédure leur permettant d'obtenir un marché. Si, pour les financeurs, une telle logique offre le privilège de suivre la formation et d'en garantir la qualité, il s'avère que du côté des professionnels du terrain de la formation, les avis sont partagés. La logique de marché ayant entraîné la concurrence entre les centres de formation, on observe des changements à plusieurs niveaux. Aux yeux des professionnels, la concurrence tend à réduire la formation linguistique à une équation selon laquelle on exige un enseignement de qualité à moindre coût. Ce ressenti résulte de la comparaison entre ce qui était proposé avant la structuration des formations. Si la professionnalisation des acteurs représente un réel intérêt, la mise en concurrence des structures de formation rompt avec les valeurs initiales des actions de formation.

X. est coordinateur pédagogique dans un centre de formation pour adultes dans la banlieue rouennaise. L'entretien a eu lieu au sein du centre.

« Maintenant ce sont des marchés avec de la concurrence entre les centres de formation. Pour le même type de formation vous avez quatre ou cinq centres de formation qui se proposent donc forcément y a de la concurrence, et comme il y a de la concurrence c'est en général le moins cher qui l'emporte (rires) »

Outre l'idée de concurrence et de l'équation qui en résulte, il semble intéressant de s'interroger sur le recours aux appels d'offre. Un tel fonctionnement permet-il encore de se centrer sur le contenu des offres de formations ? Cette question a été soulevée par plusieurs acteurs intervenant dans le champ de la formation pour adultes. Lors d'un entretien avec P, une personne travaillant à la DIRECCTE, la discussion a porté sur le fonctionnement des dispositifs, et plus précisément sur le passage des savoirs de base aux compétences clés :

« Tout ça a été un peu battu en brèche avec l'arrivée du marché qui a un peu noyé les deux dans le vocable compétences clés. Alors, est-ce qu'il y a pas eu, est-ce qu'on, le maîtriser et devoir aussi modifier les pratiques dans les organismes parce que un marché c'est plus gérer un public mais des subventions ça n'a rien à voir »

Ces propos semblent renforcer l'idée selon laquelle le marché aurait tendance à prendre le pas sur le contenu des offres de formation, au point d'arriver à se demander si les offres de formation correspondent aux besoins des individus en formation. De plus, la prégnance du marché invite à approfondir la question

de la concurrence. De fait, la mise en concurrence des centres de formation a interrompu l'organisation en réseau qui existait auparavant. Les conséquences sur les petites associations de quartier ont été sans équivoque, puisque comme le soulignait Leclercq (2012), nombre d'entre elles ont été amenées à disparaître. E., une formatrice intervenant dans un autre organisme de formation à Rouen, confirme la fermeture de ces structures qui ne sont pas parvenues à s'inscrire dans les logiques actuelles.

« Y a un partenariat, il faut pas lâcher, j'ai vu beaucoup de structures fermer, beaucoup d'ateliers de base fermer autour de nous ces dernières années. [...] Y a tout un réseau à garder pour qu'on puisse répondre au maximum à ses besoins qui sont d'ordre professionnel et linguistique »

La nécessité de maintenir un travail en réseau, même si cela va à l'encontre du principe du marché, s'associe à la volonté de satisfaire les besoins des individus. Cet avis est partagé par la responsable de projet pédagogique d'une structure de l'agglomération rouennaise qui reproche à la logique de marché de favoriser les organismes de formation au détriment des associations de quartier, alors que ces dernières œuvrent également pour la formation linguistique.

L. est une jeune retraitée qui a longtemps travaillé en tant que responsable pédagogique et a participé à la fondation d'une association située dans la banlieue rouennaise. L'entretien s'est déroulé dans les locaux de l'association.

« Non bon, E. a eu aussi le monopole dans la région sur beaucoup de, je sais si vous arriverez un jour à les contacter mais bon voilà c'est aussi un marché, c'est aussi des dispositifs politiques qui n'avantagent que les gros mais c'est pas forcément eux qui font le boulot, parce que E., 'fin, en tout cas, un des reproches qu'on peut leur faire ils sont pas dans le quartier, ils connaissent pas les gens, ils viennent dispenser les cours ils s'en vont alors que les associations comme la C, l'A sont sur le terrain, connaissent les gens, ils connaissent aussi par la façon dont ils sont arrivés et par quelles démarches pédagogiques on peut les amener en tout cas à s'intéresser à leur environnement et aussi les amener à apprendre et à s'ouvrir culturellement. »

La lecture de ces propos nous invite à comprendre que l'application de la logique de marché dans la formation linguistique induit une approche différente de l'enseignement-apprentissage de la langue avec le public migrant. Pour L., qui a commencé sa carrière dans les années 70, la logique de marché correspond à un dispositif politique qui profite aux associations les plus importantes au détriment de la qualité de la formation. Elle articule son discours autour du contraste entre « les petites » structures impliquées socialement dans les quartiers et « les grosses », comme E., qui se contentent de dispenser des cours sans réelle connaissance du terrain. Pour notre formatrice, la logique de marché va à l'encontre du mouvement associatif et militant sur lequel s'est fondé le champ de la formation pour migrants (Leclercq, 2012).

L'entretien avec O., formateur pour adultes, a eu lieu au sein d'un centre de for-

mation de l'agglomération rouennaise.

« Donc c'est peut-être à eux de voir comment on fait pour ça quoi, moi je sais pas j'te dis j'suis soldat, j'suis exécutant, j'suis technicien. Ah oui, ah oui (rires). On peut s'entretenir entre nous puis se faire des sourires le lendemain. C'est le Monopoly quoi. Moi j'achète ça, tac »

La majorité des acteurs est consciente des limites et des possibilités offertes par la logique de marché, c'est pourquoi elle s'obstine à dépasser cette logique afin de mieux se focaliser sur les pratiques didactiques et sur le public migrant. Pour le formateur, le sentiment d'être un simple exécutant est renforcé par le fonctionnement par prescription. En d'autres termes, pour accepter une personne en formation il faut que ce soit une institution chargée d'orienter les personnes en recherche d'emploi, telle que le Pôle emploi ou la Mission locale, qui l'adresse à l'organisme de formation. L'accès à la formation est-il uniquement réservé aux demandeurs d'emploi ? Quid des personnes qui souhaitent améliorer leur compétence en français sans forcément aller vers l'emploi ? Comment déterminer les besoins de formation ?

« Mise en formation » ou « mise à l'emploi » ?

Lors d'un entretien avec un formateur, les questions du rôle, et plus précisément du poids des acteurs de la formation linguistique pour migrants, sont mises en avant. Pour lui, les formations linguistiques sont de plus en plus dépourvues d'un pouvoir d'action, au point de se demander si la prescription tend vers la « mise en formation » ou vers la « mise à l'emploi ». En d'autres termes s'agit-il de proposer des actions de formation visant une (pré-)qualification ou s'agit-il de limiter la formation à un objectif professionnel précis ?

Est en jeu ici la question de l'accès à la formation car des prescripteurs, tels que ceux que nous avons cités plus haut, contraignent la personne à s'inscrire dans un projet professionnel, le plus souvent immédiat. C'est une des limites de la logique de marché et des prescriptions qui en découlent, car cela va à l'encontre des valeurs associatives des centres de formation qui doivent accepter en priorité les personnes envoyées par les prescripteurs au détriment des personnes volontaires. Les faibles capacités d'accueil restreignent l'accès à la formation des personnes qui ne passent pas ou qui ne peuvent pas passer par la prescription.

Comme le rappelle X, responsable pédagogique :

« Il faut rentrer dans des cadres et il faut aussi que les apprenants rentrent aussi dans des cadres »

L'idée de « rentrer dans des cadres » s'associe à celles de « cases », de critères et plus largement, à celle de l'exclusion. Les professionnels de la formation établissent souvent une comparaison entre l'avant et l'après de l'imposition de la logique de marché et évoquent les conséquences qui en résultent sur l'accueil du public migrant.

« Avant, on accueillait tout public, maintenant il faut absolument que les personnes soient inscrites comme demandeur d'emploi, ce qui n'est pas sans poser quelques problèmes quelquefois puisque en particulier avec des jeunes qu'ont pas envie de s'inscrire comme demandeur d'emploi, mais avec aussi des femmes, migrantes. Elles ont pas forcément envie de s'inscrire comme demandeur d'emploi parce qu'elles sont pas forcément en recherche d'emploi, donc même pôle emploi parfois les refuse, refuse de les inscrire parce qu'elles sont pas vraiment dans une démarche d'insertion dans l'emploi. Donc si elles sont pas inscrites elles peuvent pas participer à la formation » X, responsable pédagogique.

L'expression « tout public » souligne la sélection qui s'opère entre les migrants. Il ne s'agit plus de migrants au sens large, autrement dit d'individus porteurs d'un parcours migratoire, mais de personnes d'ores et déjà inscrites dans un projet professionnel. À partir de la validation du projet professionnel, les personnes peuvent accéder à la formation. La logique de l'emploi n'est pas récente en soi, mais le caractère obligatoire est de plus en plus pesant puisque les financements qui font vivre les actions de formation ont pour objectif l'insertion économique.

« Avec les financements aujourd'hui c'est pas possible donc on peut plus les accueillir, donc vraiment y a eu une sorte de une coupure très nette dans l'aide qu'on pouvait apporter à ces personnes-là, ce qui est terrible » E, formatrice.

D'une manière générale, les formateurs s'accordent sur l'idée que l'insertion par l'emploi reste une porte d'entrée possible en formation linguistique ou qu'elle accompagne le parcours de formation. En revanche, il ne serait pas souhaitable que ce soit l'unique finalité car cela revient à mettre de côté certains migrants, notamment les jeunes et les femmes. Peut-on en conclure que la formation linguistique se destine de moins en moins à les accueillir ? À l'inverse, peut-on en conclure qu'elle vise de plus en plus à former dans le seul but de favoriser l'accès à l'emploi ?

Décideurs et acteurs de terrain : quelle collaboration ?

Cette question, issue d'un entretien avec un formateur, illustre la complexité des formations linguistiques pour migrants. Depuis près de vingt ans confrontés au chômage de masse, ce sont les financeurs qui définissent les offres de formation et chaque dispositif mis en place partage le même objectif, celui de favoriser l'accès à l'emploi. Cet objectif semble s'accroître avec les projets de loi de décentralisation, dont l'acte III est en cours de discussion, puisque la Région se verra confier, entre autres, la responsabilité des décisions en matière de formation. Actuellement en Haute-Normandie l'emploi se veut être l'unique porte d'entrée à la formation, ce qui laisse à penser que la Région tendra à affirmer la logique de marché. Auparavant il convient de savoir si l'intervention des financeurs concerne uniquement l'organisation des dispositifs ou si elle porte sur les fondements mêmes de la formation.

Les observations menées au sein des différents dispositifs ont permis de rendre compte des fonctionnements internes aux dispositifs. Même si le contenu didactique est similaire d'un dispositif à l'autre, le cadre qui définit le dispositif varie. Par exemple dans le dispositif instauré par le Pôle emploi, le groupe de migrants stagiaires est constitué avant le début de la formation et il est impossible aux autres individus d'y participer. En revanche, le dispositif proposé par la Région est plus souple et ouvert aux stagiaires toute l'année. Par ailleurs les cahiers des charges, qui définissent les formations peuvent évoluer. Autrement dit, il y a un échange d'observations tant sur le fond que sur la forme. Certes, les modifications ne se réalisent pas dans l'immédiat. Mais en fonction des résultats des actions proposées, il est possible d'améliorer le cahier des charges. Cette avancée nous invite à croire que les évolutions de la formation linguistique ont également un impact en termes de contenu didactique. Quel est le poids des politiques concernant les objectifs de formation ?

« Les attentes sont de plus en plus spécifiques par rapport à ce qu'on pouvait entendre par formation linguistique il y a encore 4 ans » E, formatrice

Cet exemple fait référence à l'usage de référentiels et à la validation par diplômes qui résultent de certains choix liés aux politiques linguistiques à destination des adultes migrants. Les attentes en question sont en rapport avec les politiques d'intégration, notamment au travers de la mise en place du CAI. Ces mutations conduisent les formateurs à s'interroger sur leurs professions, ainsi que sur la visibilité donnée à la formation. En d'autres termes, peut-on dire que la formation linguistique est uniquement réalisable dans une optique d'insertion par l'emploi ? Encourager l'apprentissage de la langue française dans le but d'accéder à l'emploi n'est-ce pas également réduire la langue à un simple outil qui ne se révèle utile que dans des situations précises ? Comment ces constats, verbalisés par les acteurs de la formation, sont-ils gérés sur le terrain ?

Décalage avec « le terrain » ?

Les formateurs, dont nous avons observé les pratiques de classe et avec lesquels nous avons conduit les entretiens, sont évidemment conscients que le nouveau cadre de leurs activités répond au contexte économique et social actuel. Néanmoins, on se rend compte qu'ils ont appris à occulter le contexte politique afin de mettre l'accent sur la formation et notamment sur l'apport de la formation pour le migrant.

AC., est formatrice et coordinatrice des dispositifs FLE instaurés dans l'agglomération rouennaise. L'entretien s'est déroulé au sein du centre de formation.

« Bah oui ça répond à une réalité sociale, bah socioéconomique en tout cas, y a une préoccupation c'est l'intégration, une meilleure intégration linguistique des migrants donc on voit que tout le monde prend la relève et que c'est surtout super lié politique, on le sait

bien, on le voit bien donc euh. Après nous ce qu'on fait sur le terrain on oublie un peu, si c'est récupéré politiquement on oublie pas, sur le terrain on voit que c'est positif pour les stagiaires, voilà, parce que là ils apprennent le français dans de bonnes, y a une très bonne ambiance d'apprentissage, en général ils sont ravis. »

Les dispositifs mis en place offrent la possibilité d'apprendre la langue française dans un contexte où ce qui prime le plus souvent est la personne. L'ensemble des professionnels de la formation linguistique pour migrants tend à prendre ses distances avec les préconisations politiques qui investissent le champ de la formation. Il convient alors de trouver un équilibre en reconnaissant que les directives politiques et notamment la logique de marché se révèlent être un moteur pour la formation. Au regard de la volonté de concilier les objectifs précis des financeurs et les attentes plus larges des stagiaires, nous remarquons que les valeurs humanistes et militantes n'ont pas disparu. En effet, ces valeurs inhérentes au champ de la formation pour migrants sont amenées à s'exprimer différemment, notamment au travers de la reconstruction d'un réseau de travail. Le risque d'exclusion d'une partie des migrants conduit les professionnels du champ à s'associer afin d'orienter les individus vers des structures différentes en fonction de leurs besoins et de leurs projets.

Conclusion

Analyser l'évolution de la formation linguistique des migrants à partir des points de vue des acteurs permet de rendre compte de la complexité du champ. L'analyse des entretiens réalisés avec les professionnels présente la logique de marché comme le fil conducteur des évolutions récentes qui a marqué un tournant dans la formation linguistique pour migrants. L'imposition de la logique de marché a déstabilisé le fonctionnement des structures en Haute-Normandie. Outre la mise en concurrence des organismes de formation, les risques d'exclusion et de catégorisation des publics se voient renforcés. Ces inconvénients apparaissent comme les principales préoccupations des professionnels et nous permettent de mesurer les limites de la mise en place d'une telle logique. Néanmoins, face à ses évolutions les acteurs sont amenés à se mobiliser afin de conserver les valeurs et les objectifs inhérents au champ de la formation linguistique pour migrants. Le projet de travailler à nouveau en réseau se reconstruit notamment au travers de cette recherche doctorale et l'objectif premier reste l'ambition de « donner les clés » au public migrant. Par ailleurs, on comprend que les évolutions politico-institutionnelles induisent en parallèle des évolutions du métier de formateur en Français Langue Etrangère, en Français Langue Seconde et Français Langue d'Intégration. Les incidences sur le métier de formateur sont à prendre en considération car, comme la plupart d'entre eux le rappellent, ce sont eux qui sont sur le terrain avec les migrants.

Bibliographie

- **Adami, H. (2009).** *La formation linguistique des migrants*, Paris, France : Clé International.
- **Adami, H., et Leclercq, V. (éds) (2012).** *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- **Bretegnier, A. (2011) (dir).** *Formation linguistique en contexte d'insertion. Compétences, postures, professionnalité : concevoir un cadre de référence*, Berne, Suisse : Peter Lang.
- **Candide, C. (2001).** Apprentissage de la langue : vers une lente émergence d'un droit. *Ville, Ecole, Intégration, Enjeux*, 125, 108-117.
Récupéré du site du CNDP : <http://www2.cndp.fr/revuevei/125/10811711.pdf>
- **Crefor (2012).** *La formation de base en Haute-Normandie*. Pôle Lutte contre l'illettrisme.
Récupéré du site du Crefor : http://www.crefor-hn.fr/sites/default/files/Dispositifs_formation_de_base_1.pdf
- **Dehee, R. (1994).** La politique de formation du FAS. *Hommes et Migration*, 1177, 10-15.
- **Etienne, S. (2007).** La compétence linguistique, charnière des débats sur l'immigration. *Diversité, Ville, Ecole, Intégration*, 151, 57-60.
Récupéré du site du Cndp : <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/94002/94002-15504-19491.pdf>
- **Extramiana, C. (2012a).** Les politiques linguistiques concernant les adultes migrants : une perspective européenne. Dans Adami, H., et Leclercq, V. (éds) (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, (p.135-152) Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- **Extramiana, C. (2012b).** Apprendre la langue à des fins professionnelles. Eléments de problématique et démarches didactiques. Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
Récupéré sur le site du Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Tools/LIAM_LangueProf_FR.pdf
- **Goledzinowski, F. (1994).** L'évolution de la formation des migrants. *Hommes et Migration*, 1177, 16-23.
- **Leclercq, V. (2007).** La formation de base : publics, dispositifs, pratiques. *Savoirs*, 14, 8-55.
Récupéré du site de la revue : <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2007-2.ht>
- **Leclercq, V. (2012).** La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. Dans Adami, H., et Leclercq, V. (éds). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, (p.173-196). Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- **Vicher, A. (2012).** Politiques, dispositifs et pratiques de formation linguistique des migrants en France : retombée des travaux internationaux des vingt dernières années. Dans Adami, H., et Leclercq, V. (éds). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, (p.197-236). Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.

Les conditions de travail des formateurs et formatrices dans le contexte actuel de la formation de base

Maude Vadot

Doctorante - Dīpralang EA 739 - Université Paul Valéry Montpellier 3

Résumé

Depuis la création, en 2003, du Contrat d'Accueil et d'Intégration, la formation linguistique des migrants a connu de profonds changements institutionnels. Or bien que le travail des formateurs intervenant dans ce secteur, et plus généralement dans le secteur de la formation de base de populations peu scolarisées et peu qualifiées, soit parfois décrit comme « précaire », aucune étude n'a pour l'instant cherché à dresser un état des lieux exhaustif de la situation de ces travailleurs. La présente contribution s'attache donc à décrire méthodiquement, à partir de l'analyse de dix-sept entretiens ainsi que d'une analyse statistique d'offres d'emplois publiées au cours de l'année 2013, les conditions de travail de formateurs et formatrices : durées et types de contrat, salaires, travail à temps partiel, temps de travail hebdomadaire, relations avec la hiérarchie de l'organisme de formation, missions et objectifs assignés, matériel pédagogique disponible. L'auteure conclut que les changements institutionnels intervenus depuis 2003 n'ont pas eu d'influence positive sur les conditions de travail des formateurs et formatrices.

Abstract

Since the creation in 2003 of the « Contrat d'Accueil et d'Intégration » (Acceptance and Integration Agreement), the instructional activity for the benefit of adult migrants has significantly changed. Though authors sometimes say that French instructors' jobs are instable, there has been no scientific study aiming at exhaustively describing their situation. Based on the analysis of interviews with 17 instructors, and a statistical survey of jobs offers published in August 2013, the present contribution therefore looks at the instructors' working conditions, contract types and durations, salaries, part-time status and weekly schedules ; relationships with the organization's management, roles and responsibilities and available teaching material. The author concludes that these changes since 2003 have not made significant improvement in working conditions.

Le champ de la formation linguistique à destination des migrants s'est progressivement constitué, en France, comme domaine institutionnel, professionnel et universitaire à part entière. Du réseau associatif des années 60, très peu subventionné, peu formé et peu professionnalisé, on est passé à un secteur plus structuré, composé d'organismes aux statuts variés, financés par des acteurs institutionnels à différents niveaux (Etat, Régions, département, communes, voire mécénat) et employant des salariés en général formés (Adami, 2009 et 2012 ; Leclercq, 2010 et 2012). Les orientations des formations font désormais l'objet de réflexions à l'échelle institutionnelle, en lien avec les politiques d'immigration et d'intégration définies par l'OFII¹ ou la DAAEN², dont témoignent par exemple la création par décret du label Français Langue d'Intégration (FLI) en octobre 2011 et la promotion du « droit à la langue » (Etienne, 2011). Avec l'implication croissante des institutions ainsi que le passage au financement par marchés publics plutôt que par subventions, les cours d'« alphabétisation », dont le titre homogène camouflait une réalité disparate, ont laissé la place à des dispositifs et actions de formation issus d'une différenciation plus précise des situations linguistiques et administratives des personnes concernées.

Cependant, si les recherches didactiques sont relativement nombreuses, rares sont les travaux explorant la condition des formateurs et formatrices intervenant dans ce champ. Présents en nombre sur le marché du travail, toutes disciplines confondues, depuis la fin des années 70 et ce à la suite de la promulgation de la loi de 1971 sur la formation continue, les formateurs – que nous définirons avec Leclercq (2005, p 106 note 3) comme « les agents éducatifs ayant une mission d'intervention pédagogique et d'accompagnement proche avec les publics, en les différenciant ainsi des coordonnateurs et des responsables de formation ou chefs de projet menant des tâches d'encadrement administratif et organisationnel » – n'avaient pourtant, en 2005, toujours pas fait l'objet d'une description sociologique permettant d'en dresser un panorama global (de Lescure, Laot, Olry, 2005). Au même moment, l'INSEE montrait pourtant que les métiers de la formation avaient connu une explosion démographique : +410% en vingt ans (de Lescure, 2004). L'unité et l'homogénéité de la catégorie professionnelle « formateur » reste cependant à prouver (de Lescure, 2005), dans la mesure où les appellations et les statuts professionnels sont soumis à de grandes variations. Quelques documents de littérature grise sont malgré tout disponibles, publiés dans la décennie 1996-2007 et brossant un tableau peu engageant. Dès 1996, Simula montrait que les métiers de la formation continue, toutes disciplines confondues, étaient caractérisés par la flexibilité, le recours fréquent aux intervenants extérieurs (généralement 2/3 des effectifs d'une structure), la forte

¹ Office Français de l'Immigration et de l'Intégration, né en 2009 de la fusion de l'ANAEM et l'ACSé et placé sous la tutelle du Ministère de l'Intérieur.

² Direction de l'Accueil, de l'Accompagnement des Etrangers et de la Nationalité, sous-direction du Ministère de l'Intérieur - anciennement DAIC.

proportion de contrats à durée déterminée (CDD) et de temps partiel, ainsi qu'un turn-over important. L'auteur distinguait alors deux types d'organismes, se différenciant par leur fonctionnement « internalisant » ou « externalisant ». Cette caractérisation du marché a été confirmée en 2004³ par Séchaud, qui décrivait un marché de la formation marqué par la flexibilité et scindé en deux : d'une part les formateurs intervenant auprès de salariés, en entreprise et sur fonds privés, recrutés pour 48% en tant que prestataires extérieurs et pour 52% en tant que salariés (en majorité à temps plein) ; d'autre part, les formateurs intervenant auprès de publics peu qualifiés, sur financements publics, recrutés à 82% en tant que salariés en CDD, très souvent à temps partiel (92% de trois-quart temps ou moins).

C'est à cette seconde catégorie de formateurs que la présente contribution s'intéresse, pour tenter de documenter la profession en explorant de façon systématique les conditions dans lesquelles elle est exercée. Il nous a en effet semblé que si les difficultés rencontrées par les formateurs linguistiques et/ou de base sont parfois signalées par certains travaux, aucune étude n'avait encore été faite pour les recenser et en mesurer l'extension et l'impact sur le vécu des formateurs. En 2003, Morisse qualifiait les formateurs linguistiques de « profession émergente qui [...] souffre d'un réel manque de reconnaissance identitaire et de valorisation professionnelle » (2003, p 111). Pour elle, de l'amélioration de ces points dépendrait par la suite la réussite du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI), alors en début d'expérimentation. Cependant, les entretiens menés par l'auteure avec les formateurs semblaient alors mettre davantage l'accent sur la description de leurs pratiques, plutôt que sur leurs conditions de travail, qui ne sont donc pas explorées systématiquement dans son enquête. Par la suite, Leclercq (2005) a tenté de caractériser le groupe des « formateurs spécialisés en formation de base » à partir de données statistiques fournies par les CRI⁴ avant 2005. Il en ressortait alors une surreprésentation des femmes, aux niveaux de formation disparates (de bac+2 à bac+5, voire bac+8), recrutées selon des critères hétérogènes reflétant les deux pôles des missions confiées : enseignement du français et accompagnement social et professionnel. Statuts, salaires et temps de travail étaient alors eux aussi très hétérogènes, ce qui amenait l'auteure à plaider pour « moins de précarité, un statut identifié et un respect de la convention collective des formateurs » et d'autre part, une sortie du « registre du dévouement et de la solidarité » (2005, p 113). Enfin, le Centre Inffo⁵ s'est penché en 2007 sur la souffrance des formateurs en général, due aux profondes mutations connues

³ Les statistiques données résultent d'une étude menée en 2000.

⁴ Les Centres de Ressources Illettrisme sont des structures régionales ou départementales financées, selon les cas, par l'Etat, le Conseil Régional, le Fonds Social Européen, divers partenaires institutionnels, voire le mécénat privé.

⁵ Association sous tutelle du ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social.

par la profession : multiplication des tâches administratives, augmentation de la pression, précarisation, manque de définitions des missions, absence de reconnaissance et de perspectives d'évolution (Deguerry, 2007). Dans la même année, Escoffier décrivait les difficultés rencontrées par les formateurs en langue intervenant en instituts privés ou universitaires en France : là aussi on retrouvait précarité, flexibilité et absence de reconnaissance sociale.

Ces constats ayant été établis dans la décennie 1996-2007, il était nécessaire de nous interroger sur l'évolution de la situation ; d'autant que le champ a été marqué, entre 2003 et 2006, par un basculement progressif vers la généralisation du CAI, qui comprend un volet de formation linguistique obligatoire pour les migrants dont le niveau est jugé insuffisant. Cette institutionnalisation renforcée, accompagnée d'un passage à un fonctionnement sur marché public renouvelé tous les trois ans, a-t-elle transformé les conditions de travail des formateurs ? Si oui, dans quel sens ? Après avoir explicité la méthodologie de l'enquête présentée dans la présente contribution, nous passerons en revue les différents aspects qui en ressortent.

Méthodologie de l'enquête

A partir des éléments qui viennent d'être présentés, il nous a semblé que l'entretien était la méthode de recueil la plus adaptée à la réalité professionnelle potentiellement hétérogène des formateurs linguistiques. L'usage de questionnaires aurait certes permis de couvrir un échantillon plus large ; mais le risque aurait alors été plus grand de réduire la multiplicité des expériences vécues par les formateurs à des catégories établies a priori. Par ailleurs, l'exploration aurait été beaucoup plus limitée, se contentant de chercher à comprendre comment s'agencent matériellement les expériences professionnelles (contrats, salaires, durée de travail, missions) : la relation établie en entretien approfondi était propice au recueil d'anecdotes vécues.

Nous avons donc réalisé dix-sept entretiens d'une durée moyenne d'une heure, avec des formateurs étant ou ayant été rémunérés pour intervenir auprès de migrants. La consigne initiale demandait au formateur de parler de son travail ; les thèmes abordés par la suite, portés par des relances régulières, concernaient le parcours professionnel (structures, dispositifs, motivations) et les conditions de travail au sens large (types, nombre, durées des contrats ; relations avec les collègues et la hiérarchie ; organisation du travail ; publics rencontrés et missions confiées ; objets de satisfaction ou d'insatisfaction).

La catégorie des formateurs linguistiques étant relativement mal connue, il était impossible de se baser sur des critères sociologiques pour construire la représentativité de l'échantillon. Nous avons cependant veillé à ne pas mener nos entretiens avec les salariés d'une seule structure, afin de ne pas créer d'effet

d'optique. D'autre part, les formateurs interrogés sont tous, à une exception près, titulaires au moins d'un master 1 en Français Langue Etrangère, la majorité est titulaire d'un M2.

Au total, les dix-sept formateurs rencontrés ont fréquenté onze types d'établissements différents. Quinze d'entre eux (88%) travaillent ou ont travaillé en organismes de formation (OF) financés sur fonds publics, sur divers dispositifs (OFII, ETAPS⁶, APP⁷, REGAL⁸, MOB⁹, Compétences-Clés ou autres). L'ensemble des témoignages regroupe dix-neuf organismes, principalement en PACA et en Languedoc-Roussillon. 60% des formateurs interrogés ont également connu la réalité des écoles privées, tandis que 30% interviennent ou sont intervenus en classe d'accueil. Enfin, 18% ont effectué des vacations dans l'enseignement supérieur, et 12% ont travaillé respectivement pour le dispositif Ouvrir l'Ecole aux Parents pour Réussir l'Intégration (OEPRI¹⁰), pour l'Ecole de la Deuxième Chance (E2C) et pour les mineurs isolés de la Protection Judiciaire de la Jeunesse¹¹ (PJJ). De ces premières données émerge un premier constat : la grande majorité des formateurs interrogés est intervenue, en quelques années, sur des dispositifs multiples et dans des structures diverses. Un même formateur peut d'ailleurs voir son planning hebdomadaire partagé entre un groupe de primo-arrivants OFII, un groupe de jeunes ETAPS et une action plus spécifique à l'OF dans lequel il travaille. Il serait donc illusoire de chercher à décrire la situation de formateurs intervenant uniquement sur des dispositifs linguistiques de type OFII : dans la réalité professionnelle vécue, formation linguistique des migrants et formation de base à destination d'un public plus large sont étroitement mêlées.

Afin de compléter cette approche par entretiens, nous avons traité statistiquement un relevé de 245 offres d'emploi publiées entre janvier et décembre 2013 sur les sites fle.fr, fdm.org et pole-emploi.fr. L'ensemble de cette recherche constitue une partie d'un travail de thèse portant, plus largement, sur les usages du terme « intégration » dans le domaine de la formation linguistique des migrants, et plus particulièrement sur les discours des formateurs autour de ce terme.

⁶ Espace Territorial d'Accès aux Premiers Savoirs : dispositif s'adressant à un public jeune (ETAPS1) ou adulte (ETAPS2) pas ou peu qualifié, rencontrant des difficultés d'insertion sociale et/ou professionnelle.

⁷ Atelier de Pédagogie Personnalisée.

⁸ Réappropriation des Enjeux Géographiques par des Actions Linguistiques.

⁹ Mobilisation des savoirs.

¹⁰ Dispositif Education Nationale.

¹¹ Ministère de la Justice.

Une profession marquée par la précarité et l'instabilité

Une majorité de contrats courts à des taux de rémunération bas

Sur l'ensemble des offres d'emploi relevées, cinq seulement concernaient des contrats à durée indéterminée (CDI) – dont deux à mi-temps, deux rémunérés en dessous du taux légal et le dernier correspondant à un poste de coordinateur pédagogique. D'autre part, quinze offres proposaient des prestations pour travailleur indépendant. Les offres restantes, c'est-à-dire la grande majorité des emplois proposés, concernaient donc des CDD ou CUI-CAE¹², voire des vacations, d'une durée moyenne légèrement inférieure à six mois. Ces données correspondent aux propos recueillis en entretiens : parmi les dix-sept formateurs interrogés, deux d'entre eux seulement sont en CDI (dont une à temps partiel) depuis la labellisation FLI, après être resté en CDD pendant un an à deux ans et demi dans le même organisme ; deux autres ont été en CDI mais ont subi un licenciement économique (perte du marché OFII ou faillite de l'organisme).

Le CDD constitue donc la règle, d'autant que la formation continue fait partie des domaines où le recours au CDD d'usage (CDDU) est autorisé. Pensé pour répondre à des variations d'activité saisonnière, le CDDU est plus souple qu'un CDD classique. En effet, il supprime notamment le délai de carence empêchant un organisme de conclure des contrats successifs avec un même salarié, ne permet pas d'acquérir de l'ancienneté, et dispense du versement de la prime de précarité – cependant rétablie, dans le cadre de la Convention collective des organismes de formation de 1999, mais fixée à 6% du salaire total brut versé, au lieu des 10% prévus dans le cadre d'un CDD classique sans autre forme de compensation. Les formateurs étant restés plus de trois mois dans le même organisme témoignent ainsi de cinq à huit signatures consécutives¹³ avec le même organisme sur des durées d'un an à deux ans et demi, avant signature d'un CDI ou départ ; ces contrats consécutifs laissent supposer que la variation des besoins en formateurs n'est pas si importante, et amènent donc à se demander si certains postes ne pourraient pas être proposés en CDI. Dans la pratique, le premier CDDU correspond souvent à une période d'essai, discours parfois assumé ouvertement par l'OF et repris par les formateurs. Se projeter dans la durée est donc difficile : même après plusieurs mois passés dans l'OF, les formateurs semblent ne jamais

¹² Le Contrat Unique d'Insertion – Contrat d'Accès à l'Emploi est un contrat de travail signé entre une structure du secteur non marchand et une personne relevant d'un dispositif d'insertion (Pôle Emploi, RSA, mission locale ou Cap Emploi). La structure reçoit alors une aide mensuelle de l'Etat pouvant aller jusqu'à 95% du SMIC et est également exonérée du paiement de certaines charges et taxes.

¹³ A l'extrême, il arrive que des OF fassent signer un CDDU par journée de formation : Fanny a ainsi gagné un procès contre son ancien employeur, après avoir signé 240 CDDU sur un même dispositif. De même, l'AFTAM a été condamné au printemps 2013 pour recours abusif aux CDD, ce qui a abouti à la requalification en CDI d'une douzaine de salariés (SNPEFP-CGT, Trait d'Union n°109, p. 5).

être assurés d'être réembauchés et reçoivent, selon les mots de Julien¹⁴, « des informations nouvelles au fur et à mesure » des signatures d'avenants. La situation peut devenir d'autant plus problématique lorsqu'une formatrice envisage une grossesse, comme une collègue de Charline : l'OF ayant opportunément décidé de ne pas la reprendre à ce moment-là, puis l'a recontactée quelques semaines après son accouchement. Par ailleurs, les missions envisagées avec la direction lors d'un précédent départ peuvent être annulées sous diverses justifications, les contrats étant signés au dernier moment. Les formateurs sont donc contraints de chercher constamment des missions dans de nouvelles structures, ce qui les amène à ressentir une forme d'épuisement dû au fait de devoir constamment prouver ses compétences en entretien, puis s'intégrer à une nouvelle équipe. Diane l'exprime ainsi dès l'ouverture de l'entretien, en réponse à la consigne initiale¹⁵:

*« beh faut toujours euh:: comment dirais-je euh:: c'est pas facile de garder toujours euh:: la bonne énergie pour postuler enfin
moi je trouve que c'est un peu dur moralement parce que / euh:: il faut toujours avoir un esprit euh: / ouais conquérant quoi enfin euh / toujours la même rengaine de devoir euh:: euh faire connaissance avec une nouvelle équipe pédagogique enfin tout ça / euh c'est euh: /// comment ça fait déjà 8 ans moi que je suis là-dedans donc au début c'est: c'est c'est riche justement tu te dis bah c'est bien ça me laisse toujours dans la flexibilité: dans le dynamisme et tout rencontrer des gens / mais euh au bout d'un moment c'est vrai que ça devient un peu euh fatigant quoi »*

Enfin, Alice a témoigné de ses difficultés après avoir signé un CDD de remplacement sans date de fin. Ce contrat permettait à la structure de mettre un terme à l'activité dès le retour de la personne remplacée mais l'empêchait, de son côté, de quitter son emploi autrement qu'en démissionnant au cas où la direction refusait de conclure une rupture conventionnelle.

Il est notable de voir que certains formateurs font état de leur refus de signer un CDI dans l'OF où ils venaient de passer plusieurs mois. De la même manière, Elodie et Mélanie, en CDI au moment des entretiens, n'envisageaient pas de rester à long terme dans leur structure ; Mélanie a d'ailleurs démissionné depuis. Pour justifier leur décision, tous invoquent l'ensemble des difficultés qui vont être recensées ici ; et en particulier la question des salaires. En effet, la précarité imposée par le recours aux CDDU n'est pas compensée par le niveau de rémunération proposé. Dans la pratique, les formateurs sont souvent embauchés à l'échelon D1 de la convention collective de 1988, ce qui leur garantit un taux horaire minimal brut de 11,19 euros¹⁶ ; mais cet échelon correspond normalement à une qualification de niveau bac+2. Dans les offres d'emploi relevées,

¹⁴ Tous les prénoms ont été modifiés.

¹⁵ C'est nous qui soulignons les passages en gras.

¹⁶ A titre de comparaison, le SMIC horaire était à 9,43 euros en janvier 2013.

concernant indifféremment formations linguistiques pour salariés et formations visant l'insertion, la moyenne du taux horaire brut se situe entre 13,26 et 14,97 euros si l'on tient compte des fourchettes de salaire indiquées ; ce qui ne correspond pas aux salaires évoqués en entretien, et reste de toutes façons inférieur au taux horaire moyen des Français, établi à 17,1 euros en 2010¹⁷. Il est également à noter que 20% des offres publiées (soit une sur cinq) affichent un taux de rémunération horaire inférieur à celui garanti par la Convention collective des organismes de formation, ce qui n'empêche pas Pôle Emploi de les afficher telles quelles sur son site. Lydie explique ainsi qu'elle gagnait mieux sa vie en tant que surveillante de collège dans sa jeunesse. S'ajoute à cela le temps de déplacement lorsque l'OF envoie le formateur travailler dans deux antennes différentes dans la même journée : censé être rémunéré, ce déplacement ne l'est pas toujours, sans que les formateurs soient conscients des droits dont ils disposent. La plupart d'entre eux s'interrogent sur la justification de ces niveaux de rémunération : les structures pourraient-elles les payer davantage ? Quoi qu'il en soit, ils jugent souvent que la précarité de leur contrat les empêche de demander à être augmenté.

Fréquence du temps partiel

L'analyse des offres relevées fait apparaître une faible proportion d'emplois à temps complet (25%), et une durée hebdomadaire moyenne de travail proposée s'établissant à 19,3h. Mais cette moyenne cache une extrême disparité - de 2,08 à 39h - ainsi qu'une exigence de flexibilité sur 6% des offres, qui affichent des durées hebdomadaires variables - de 4 à 10h, de 7 à 15h voire 7 à 35h par semaine. Dans ce type d'organisme, le formateur doit donc s'attendre à voir son emploi du temps varier. Au vu des taux horaires proposés, il est fréquent qu'il doive s'organiser pour compléter ses heures dans différentes structures afin de gagner un salaire au moins égal au SMIC. En effet, imaginons un formateur travaillant 28h par semaine au taux horaire minimal : son salaire mensuel brut sera de 1359 euros, ce qui est inférieur au SMIC (1430 euros). Notre offre moyenne, selon le relevé effectué, revient ainsi à dégager un salaire brut d'environ 1150 euros par mois - ce qui est nettement inférieur au SMIC.

Ainsi, comme le dit Fanny,

« alors après c'est toujours pareil c'est euh: euh quand j'en parle ça a l'air de choses euh / euh: pérennes euh // avec une durée: y a deux gros organismes euh dans lesquels j'ai travaillé euh: // avant le CAI je dirais / mais euh c'était des CDD à mi-temps je travaillais un peu dans un un peu dans l'autre je complétais dans un troisième où j'allais remplacer des gens / euh voilà ça donne une impression de continuité mais ça l'est pas »

¹⁷ Donné par l'INSEE en net à 13,2 euros.

Pour beaucoup, il est difficile de jongler entre les structures : il s'agit de faire des paris et de lâcher parfois la proie pour l'ombre. Lydie explique ainsi avoir accepté quelques heures à l'université sur l'année, puis avoir dû refuser toutes les autres propositions faute d'être libre tous les matins : le salaire dégagé par ces quelques heures représentant environ 500 euros brut par mois, il n'est pas suffisant pour lui permettre de vivre. De son côté, Mélanie cumule ses 28h en OF avec un poste d'assistante d'éducation en lycée, ce qui l'amène à 49h de travail par semaine. D'autres, comme Fanny, complètent grâce à des heures de correction ou de rédaction d'items (DILF, DELF ou DALF) pour le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) de Sèvres mais, là encore, il s'agit de déclarer un volume horaire disponible sans être certain de recevoir, au final, la charge de travail correspondante. Si l'on revient à notre relevé, l'offre moyenne – comprenant 19h de travail par semaine – laisse présager des difficultés à trouver un emploi complémentaire.

Il faut aussi ajouter que l'imbrication de différentes expériences parallèles multiplie le nombre d'équipes de travail et de temps passé dans les transports pour rejoindre, dans la même journée, deux, voire trois, lieux de travail différents. Et même si la recherche de missions se complétant les unes les autres est incontestablement nécessaire pour la plupart des formateurs, avoir travaillé auprès d'un public peut parfois se révéler disqualifiant aux yeux de certaines structures, si l'on en croit l'expérience de Lydie :

« je pense qu'à (nom de l'école) là où je travaille maintenant j'avais envoyé un CV dès mon arrivée en 2008 mais j'avais pas eu de réponse alors j'ai rappelé j'ai fait un peu de forcing / au début ils étaient réticents parce que justement mes dernières expériences c'était pas vraiment pour eux c'était pas vraiment du FLE de l'alphabétisation de l'illettrisme »

Travailler pour l'Education Nationale : une solution ?

Du fait des difficultés rencontrées dans les structures privées (associations ou entreprises), de nombreux formateurs se tournent vers le public. Education Nationale et Enseignement Supérieur offrent différents dispositifs¹⁸ et une rémunération beaucoup plus alléchante : entre 20,8 et 30 euros brut pour une heure de vacation¹⁹. Mais les inconvénients sont également nombreux : plafond annuel (de 144 à 200 heures, ce qui confine à du temps très partiel), paiement différé (tous les trois à six mois), engagement sur une courte durée (semestre ou année, renouvelable). D'autre part, les conditions de recrutement sont parfois obscures, comme en témoigne le récit d'Etienne :

¹⁸ Cours pour étudiants étrangers, classes d'accueil en collèges-lycées, OEPRI. Sur notre échantillon, 7 formateurs sur 17 sont concernés (41%).

¹⁹ Taux recalculé en tenant compte de la préparation nécessaire, afin de pouvoir comparer les données.

*« par exemple euh au collège de (nom du collège) / (...)
j'arrive // y a une fille qui arrive aussi / on commence à discuter / et euh on voit que c'était pour le même euh poste / (...)
et là je tombe sur euh: sur euh: donc le prof de chimie quoi qui a rien à voir avec tout bon mais c'est lui qui s'occupe de ça (...)
alors on va du coup en salle des profs et en fait là / parce qu'il était gêné quoi il fait mais en fait euh ça c'est la fille d'une de mon amie: et tout / elle aimerait bien apprendre à ce que c'est être prof et tout: euh: du coup euh je vais je vais je vais lui filer les heures quoi elle a une maîtrise d'allemand tout ça elle aime bien les langues euh // (...)
parce qu'il avait des remords et tout quand même / alors du coup il il me donne mais une heure // (...)
et en fait euh: au fur et à mesure tu t'aperçois que mais même lui en fait euh: genre: sur 4 heures en fait il en donne euh une heure et demie à la: à la fille quoi de de son amie / une heure à moi et lui il se met une heure et demie dans la po:che euh pour euh pour arrondir euh ses fins de mois quoi il donne pas cours / et qu'en fait la profession elle est pas du tout euh: / évaluée respectée /// rien quoi (...)
d'ailleurs ça se ressent à (nom du collège) parce qu'en fait les gens bah du coup ils viennent à l'arrache c'est jamais les mêmes heures les mêmes cours euh / moi j'ai pas de lien du coup avec la fille du coup je sais pas ce qu'elle fait euh: enfin voilà quoi »*

La fin du témoignage d'Etienne souligne une autre difficulté : l'absence de coordination sur des postes dont les heures sont ainsi réparties entre différents intervenants. Ce type de configuration est en effet fréquent, puisque le nombre d'heures de vacation est plafonné sur l'année : un même formateur ne peut pas forcément assurer l'ensemble des heures dédiées. Aurélie explique ainsi que, pour des interventions de 6h par semaine chacune auprès du même groupe de jeunes lycéens, sa collègue et elle organisent des rencontres d'une demi-journée une fois par mois – temps de coordination qui, n'étant pas prévus par le contrat, ne sont pas rémunérés. Elles n'ont d'autre part aucun contact avec les autres professeurs intervenant auprès de ces jeunes.

De leur côté, les universités exigent des conditions de statut drastiques²⁰, souvent redécouvertes au dernier moment par les personnes chargées du recrutement : nombreux sont les formateurs à qui, comme à Fanny, Lydie ou Nadine, on annonce, quelques heures avant le premier cours ou même au bout d'une semaine de travail, une difficulté liée à leur statut – heureusement souvent résolue après quelques heures de démarches. Tous les problèmes ne trouvent malheureusement pas aussi aisément une issue : les lignes budgétaires changeant régulièrement, et les structures publiques n'étant pas toujours enclines à fournir des attestations de fin de contrat, Fanny rencontre de sérieux problèmes avec Pôle Emploi. En effet, les durées de travail figurant sur ses attestations finales diffèrent de celles qu'elle a effectivement faites et déclarées au fur et à

²⁰ Être étudiant de moins de 28 ans, ou avoir un employeur principal assurant plus de 300 heures d'enseignement par an, ou être auto-entrepreneur depuis plus de trois ans.

mesure. Pôle Emploi lui réclame donc, au total, 2700 euros de trop-perçu, ce qui correspond pratiquement à ce qu'elle a gagné, tandis que l'université refuse d'établir un document correspondant à la réalité. Une exception heureuse cependant : le même Etienne raconte avoir été très satisfait de son expérience dans l'Education Nationale en région parisienne.

Face à toutes ces difficultés, on comprend que là aussi, le turn-over soit important, certains quittant leur poste en cours d'année en espérant avoir trouvé mieux ailleurs. Malheureusement, cela occasionne parfois l'incompréhension et le départ des bénéficiaires, pas toujours informés de l'interruption momentanée du dispositif. Ils sont parfois difficiles à recontacter si aucun registre n'a été tenu²¹.

L'instabilité à son propre compte

En réaction à l'ensemble des difficultés recensées dans la présente contribution, certains choisissent de créer leur propre association : c'est le cas de trois formatrices de notre échantillon. Après avoir tenté, sans succès, de décrocher des marchés, Fanny, a dû abandonner, son projet avec le sentiment que d'autres ont parfois utilisé ses idées sans qu'elle obtienne le financement. De leur côté, Alice et Juliette, qui travaillent ensemble, ont créé leur association il y a deux ans environ : ayant réussi à se salarier en CAE de 20h au taux horaire SMIC, elles étaient, au moment des entretiens, en attente de réponses à leurs demandes de subvention pour 2013. Pour compléter ses revenus, Alice bénéficie d'une indemnisation Pôle Emploi ; Juliette, de son côté, effectue 10h hors vacances scolaires à la PJJ, en CDD. Lors d'un contact ultérieur, au mois d'août 2013, des réponses positives leur avaient été adressées, parfois pour la moitié seulement de ce qu'elles avaient demandé – certaines réponses restaient encore en suspens. Elles ont malgré tout réussi à augmenter un peu leur taux horaire lors du renouvellement de leur CAE en juillet – renouvellement de six mois, soumis à autorisation, pour un contrat d'une durée totale de deux ans maximum. Le passage à un contrat de travail classique sera donc obligatoire pour l'une d'entre elles dès janvier 2014, menaçant l'équilibre financier de leur structure ; il leur faut donc obtenir davantage de subventions lors de la campagne de financement en cours. La recherche de subventions, avec la nécessité de présenter des dossiers en fin d'année civile pour des réponses étalées tout au long de l'année suivante, représente donc une préoccupation permanente qui s'ajoute au travail de formation proprement dit. Cette forme de précarité semble, pour les enquêtées, être plus acceptable. Les formatrices considèrent être davantage maîtres d'œuvre de leurs projets. Il faudrait cependant suivre l'évolution de leur association et de la façon dont elles vivent l'expérience.

²¹ Certains proviseurs choisissent de ne demander aucun renseignement personnel aux bénéficiaires, afin de ne pas avoir à fournir d'information en cas de sollicitation par la police.

De son côté, l'auto-entrepreneuriat attire quelques formateurs, comme Nadine, dans la mesure où il est le sésame pour accéder à des missions souvent mieux rémunérées. Cela est d'autant plus vrai qu'en Languedoc-Roussillon, ce sont les GRETA qui ont remporté le marché en décembre 2012 : d'abord embauchés sur des vacances, donc avec plafond annuel ne permettant pas de travailler à temps plein toute l'année, les formateurs ont ensuite été incités à passer sur un statut d'auto-entrepreneur. Cependant, ce statut est également dénoncé comme peu avantageux car n'assurant aucune couverture maladie la première année, obligeant à tenir une comptabilité, à calculer ses charges et à déclarer son chiffre d'affaires, et ne donnant pas accès à une assurance en cas d'accident du travail. Marthe, formatrice au GRETA, a donc refusé ce statut et négocié pendant huit mois afin d'être contractualisée, ce qui ramènera probablement son taux de rémunération à l'échelon D1 de la Convention Collective.

Travail officiel, travail effectif : en OF, le grand écart

Nous venons d'aborder les questions de contrats, de rémunération à temps plein ou partiel telles qu'elles peuvent apparaître objectivement dès l'analyse d'un relevé d'offres d'emploi, certes complétée par les propos recueillis en entretiens. Penchons-nous maintenant sur ce que les formateurs disent de leur travail effectif, en particulier dans les organismes de formation²².

Selon la convention collective, les activités d'un formateur se répartissent en trois catégories : les actes de formation (AF), où le formateur est face à un individu ou un groupe, les temps de préparation et de recherche, liés aux actes de formation (PR), et les activités dites « connexes » (AC) : réunions, tâches administratives etc. Le nombre d'heures dédié aux activités connexes est laissé à l'appréciation de l'organisme ; par contre, une fois ces heures comptabilisées, le pourcentage d'actes de formation ne peut excéder 72% du reste des heures travaillées - ce qui laisse 28% des heures pour la préparation et la recherche²³. Dans les entretiens, on constate que la plupart des formateurs relatent un vécu professionnel rendu pénible par la multiplication des tâches qui leur incombent, combinée à la faible proportion de temps de travail rémunéré attribué à ces tâches. Les offres d'emploi sont d'ailleurs souvent peu lisibles : la durée de travail annoncée correspond-elle uniquement aux AF ou la préparation est-elle incluse ? Des heures dédiées à l'administratif sont-elles prévues et rémunérées, ou bien ces multiples petites tâches sont-elles considérées comme relevant du travail invisible qui accompagne l'acte de formation, et qui doit être exécuté pendant les minutes de pause accordées aux stagiaires ? Emilie raconte :

²² Laissant donc de côté les dispositifs Education Nationale, PJJ, Enseignement supérieur etc. cités plus haut.

²³ Ce qui revient à rémunérer 23 min de préparation pour une heure de formation dispensée.

« on a râlé parce qu'on a 28h de face-à-face et seulement 7h de préparation ce qui ne respecte pas la convention collective mais c'est là qu'on nous a répondu ah non mais vos heures de pauses sont comptées comme des heures de travail en fait »

Dans la pratique, confrontés à des groupes hétérogènes, les intervenants témoignent tous de la nécessité de réduire les temps de pause sur place et de travailler en plus chez soi, le soir et en week-end, afin de répondre aux besoins de chaque bénéficiaire et de faire les recherches nécessaires au renouvellement de leurs activités. Beaucoup ont d'ailleurs été incités par leurs collègues, voire leur hiérarchie ou leurs proches, à réduire leurs exigences pédagogiques pour ne pas dépasser le temps de préparation rémunéré – ce qui crée chez eux un sentiment de frustration, car leurs récits témoignent d'un goût pour la création pédagogique et la prise d'initiatives. Laissons parler Diane (1), Emilie (2) et Sylvie (3) :

1. « l'idée c'est que vu que tu es très mal payée euh: moi c'était ma coordo de: l'époque qui me le disait c'est surtout Diane tu ramènes pas de boulot à la maison // l'idée c'est de pas travailler à la maison parce que sinon tu es encore moins pay- enfin tu es payée à 5 euros de l'heure quoi / donc euh: ça va pas / après par souci: euh de bien faire euh: le week-end tu peux pas t'empêcher de regarder des trucs et puis de choper des trucs et: comme ça tu te prends de l'avance pour la semaine enfin »

2. « c'est vrai que maintenant j'arrive à caler tout ce que / pas tout ce que j'ai à faire mais / à faire le plus de choses possible / le: pendant mon jeudi / et après euh: le reste de la semaine ((double claquement de mains, comme quand on se débarrasse de quelque chose)) allez on se débrouille avec ce qu'on a quoi finalement / en fait / j'ai pas vraiment gagné en / si un peu / j'ai gagné un peu en efficacité // mais pas beaucoup / et j'ai gagné beaucoup en / lâcher-prise »

3. « j'avais pas (nom de sa fille) à l'époque donc j'arrivais super tôt / à sept heures et demi huit heures moins le quart j'étais là-bas le cours il commençait à neuf heures / mais du coup ce temps là ça me permettait de faire mes cours et puis le vendredi aussi / et de toutes façons j'avais toujours des trucs à faire à la maison (...) après mon compagnon il m'a quand même pas mal ralenti donc j'ai dit ok c'est au travail que je fais la création et puis vraiment si je dois terminer un travail tout ça je le fais à certaines heures tu vois »

Les professionnels ayant suivi le module de formation Français Langue Intégration notent d'ailleurs que le faible nombre d'heures dévolu à la préparation est incompatible avec la mise en place de la pédagogie actionnelle qui y est préconisée, nécessitant montage de projets et de partenariats. Par ailleurs, sur ce temps de préparation déjà réduit, viennent se greffer des tâches administratives variant selon les OF : accueil ou suivi des bénéficiaires (comptabilisation des heures, accompagnement social), archivage des documents pédagogiques et des fiches journalières dans le cadre d'une démarche qualité, voire achat de matériel et recherche de nouveaux marchés. Les formateurs travaillant sur des sites isolés sont les plus mal lotis car ils doivent souvent assumer les tâches habituellement dévolues au secrétariat de l'OF, sans forcément disposer des outils nécessaires

(ordinateur, téléphone, fax, imprimante) sur place. C'est le cas d'Emilie (1) ainsi que d'une collègue de Sylvie (2) :

1. « en fait ce qui me pèse le plus dans le: multi-tâches c'est euh c'est le fait de devoir gérer à la fois le les cours l'administratif / et l'humain à côté enfin: / c'est vraiment le: le côté euh: // le côté gestion des parcours des gens en fait c'est ça qui me pèse le plus // parce que euh parce que ça demande du recul ça demande de la réflexion / ça demande du temps (...) »

2. « (nom d'une collègue) qui travaillait sur (nom du quartier) (...) donc elle elle était décentrée / elle a rencontré un peu plus de difficultés / et puis au niveau organisation tout ça c'est elle qui devait tout gérer les inscriptions au DILF
parce que nous on avait voilà la secrétaire qui gérait tout ça avec les stagiaires directement et ça c'est vrai que ça t'allège aussi sinon tu fais de l'administratif et du pédagogique »

Certains dispositifs ne prévoient pas de temps de préparation, le formateur étant censé gérer individuellement les besoins de chaque bénéficiaire en direct face au groupe. Cette organisation, subie par Mélanie, est génératrice d'insécurité – la formatrice se sent sans filet – mais également d'une grande frustration de ne pouvoir agir que dans l'urgence, donc moins bien. Enfin, certains OF demandent même aux formateurs, comme l'a vécu Diane, de remplacer un collègue absent lors de leur temps de préparation, sans rémunération compensatrice. L'épuisement généré encourage là encore le turn-over.

La course au temps renforce l'isolement des formateurs, qui ne disposent que rarement d'un temps de mutualisation des pratiques rémunéré : tous l'appellent pourtant de leurs vœux afin de progresser dans leurs pratiques professionnelles²⁴. D'une part, l'accès aux formations proposées par le Centre de Ressources Illettrisme (CRI), même gratuites, est difficile car les organismes, rémunérés à l'heure stagiaire, libèrent difficilement les bénéficiaires pour l'occasion ; les formateurs font pourtant souvent état de l'inadéquation de la formation reçue à l'université concernant l'alphabétisation et la lutte contre l'illettrisme, et donc de la nécessité pour eux de se former sur le tas. D'autre part, faute de temps, les formateurs connaissent mal le réseau local des structures vers lesquels ils pourraient orienter leurs bénéficiaires à la fin des formations²⁵, et ont rarement conscience que les problèmes qu'ils rencontrent sont les mêmes dans d'autres organismes. Ils ont donc tendance à mettre la responsabilité sur leurs épaules, Mélanie se reprochant son « perfectionnisme », Marthe son « côté maniaque », Guillaume son manque d'expérience. L'isolement est renforcé par le mode de gestion des organismes, où les discussions ont lieu entre le salarié seul face à sa direction. D'éventuels échanges entre collègues sur les conditions de travail naissent lors de rencontres informelles (barbecue de fin d'année hors lieu de

²⁴ Il est ici question des OF ; cependant, les formateurs intervenant en classe d'accueil ou sur OEPRI ont peu, voire pas, de contacts avec d'autres professionnels du même secteur.

²⁵ Le CRI d'Aix-Marseille a pourtant créé un annuaire des structures, accessible en ligne.

travail, par exemple) ; la comparaison et le partage permis par ces moments de discussion débouchant ensuite rarement sur des actions collectives. Pour finir, les formateurs sont souvent confrontés au refus de leur hiérarchie de valoriser leurs compétences et leur investissement. Fanny raconte ainsi :

« y a un des organismes euh où j'avais une très très bonne relation avec la direction et du coup elle me payait euh l'ingénierie pédagogique (...) dans l'autre on me disait bah si tu réponds pas à l'appel à projets de toutes façons y aura pas de formation l'année prochaine »

Sollicités pour la création d'évaluations pour la certification orale B1 en vue de la naturalisation²⁶, d'autres formateurs ont cherché en vain à obtenir une revalorisation de leur statut au sein de leur structure.

Le formateur : un exécutant

Les relations avec la hiérarchie constitue le troisième pôle des difficultés rapportées par les formateurs travaillant au sein d'organismes de formation, pôle particulièrement perceptible dans les discours par un net clivage « eux » - « nous ». En effet, bien que les dispositifs exigent des formateurs spécialistes de leur domaine, titulaires d'un master 2 complété si possible d'une formation FLI, une fois en poste les formateurs ont souvent le sentiment de ne pas être associés aux processus décisionnels. Alors qu'à l'université et lors des formations complémentaires, on les a incités à évaluer des besoins, créer des supports et des outils de formation, réfléchir aux parcours de progression, voire élaborer des référentiels, ils ont ensuite le sentiment de devoir appliquer des mesures venues d'en haut, dont ils sont informés de façon indirecte et informelle, qu'ils ne peuvent discuter et pour la mise en place desquelles ils ne sont pas toujours accompagnés, faute de responsable pédagogique disponible. Les dispositifs « innovants » mis en place par leurs OF en quête de marchés et de subventions leur paraissent souvent peu efficaces, mal définis, voire contre-productifs en termes pédagogiques. Ainsi Guillaume s'est-il vu contraint d'intégrer à un groupe pré-existant, constitué d'adultes non rémunérés pendant la formation, un groupe de jeunes d'un autre dispositif, qui eux étaient rémunérés. Bien que comportant, de l'avis même du formateur concerné, des potentialités enrichissantes pour les deux publics, le mélange permanent et non préparé de ces deux publics a généré des conflits au sein du groupe, les postures et les attentes de deux parties divergeant. De son côté, Alice témoigne de la décision de sa hiérarchie, au moment de la création du DILF (Diplôme Initial de Langue Française), de faire passer l'examen à l'ensemble des bénéficiaires, quels que soient leurs objectifs. Mélanie raconte que sa direction, faute d'organisation suffisante, manque parfois de salles de cours et lui impose des sorties au dernier moment, sans objectifs ni préparation : on la fait

²⁶ Décret n° 2011-1265 d'octobre 2011, mis en application à partir du 1er janvier 2012.

« sortir pour sortir ». Enfin, Lydie évoque sa frustration après l'animation d'une formation non diplômante de quelques mois visant à orienter des femmes vers les métiers de la petite enfance : la formatrice s'est peu à peu rendue compte que sans permis de conduire ni diplôme, ses stagiaires n'auraient aucune perspective d'embauche.

La structuration des processus décisionnels, alliée à la sollicitation permanente par de multiples activités annexes aux actions de formation proprement dite, ont bien sûr des répercussions importantes sur le vécu du formateur face à son groupe et l'organisation qu'il réussit à mettre en place. D'autre part, elles génèrent le sentiment d'un manque de considération de la direction et des institutions - « implication » et « reconnaissance » sont ainsi deux termes qui reviennent fréquemment dans les témoignages, mis en opposition, comme ici par Emilie (1) et Charline (2) :

1. « je trouve que: ça demande beaucoup d'implication / c'est assez fatigant / et au final on: on reçoit assez peu de reconnaissance et assez peu de: / d'encouragements / dans le milieu dans lequel je travaille actuellement »

2. « enfin euh: tu es formateur, tu es diplômé, et cetera et en retour (bruit de bouche de dépit) rien on demande beaucoup de toi mais euh: y a rien quoi c'est pour ça moi quand mon contrat s'est fini j'étais très heureuse autant avec le public euh ça s'est super bien passé euh j'aimais bien euh les personnes avec qui euh à qui j'enseignais mais euh: en même temps les conditions extérieures ont fait que c'était pas possible quoi »

La reconnaissance réclamée par les formateurs passe donc par de meilleures conditions matérielles de travail, mais également l'accès à des responsabilités, comme l'exprime Alice :

« le (nom d'un OF) tout le monde rêve d'y travailler c'est génial / je rencontre de formateurs ils mutualisent leurs supports / font toutes leurs préparations ensemble (...) les formateurs ils ont des responsabilités même si le salaire il est pas: ils sont en CDI mais ils ont pas un salaire mirobolant mais voilà au moins on est reconnu on a des responsabilités on va à des réunions (...) »

à (nom d'un autre OF) tu es formateur tu te poses pas de question quoi »

Outre les questions pédagogiques, c'est l'ensemble des sujets touchant la vie professionnelle qui semblent difficiles à évoquer avec la hiérarchie. Beaucoup témoignent des problèmes de communication dans leur OF, de la nervosité de leur direction, d'un climat de méfiance permanente, voire de copinage et d'encouragement à la délation. Mélanie l'exprime ainsi :

« et donc ce côté / <((énumérant)) vérifier mon contra:t ce qui est marqué: lire la convention: qu'est-ce qu'on m'a di:t à quoi j'ai droi:t aller me battre pour l'obteni:r etc vérifier sur la convention: on me di:t que mon salaire est de tant / et puis finalement quand on le retrouve divisé au mois il manque euh: 60 euro:s euh / donc il faut y retourner:> enfin voilà ce côté un peu: / moi qui étais pas habituée euh: / du coup on devient suspicieux / donc du coup ça crée / une:: // un problème avec hié- la hiérarchie c'est-à-dire y a pas de confiance /

donc ça c'est venu <(en riant)> très tôt> / parce qu'on a commencé donc avec 4h de prép / et on savait très bien que c'était pas légal / et on a quand même mis plus d'un an avant d'arriver / à / °sept° 6h de prép en fait (...) donc on est passé de 4 à 6 puis à 9 mais la la légalité c'était 9 »

Demander un jour de congé à Noël devient une épreuve, tout comme déterminer avec certitude son lieu de travail le jour de son entretien d'embauche. Nécessité de passer chaque mois au crible le décompte de ses heures, paiement tardif du salaire considéré comme normal, perspective d'embauche sur un poste de coordinatrice qui se transforme en missions de formation avec 5h de coordination, promesse non tenue d'accompagnement au moment d'un changement de mission (de la formation linguistique vers l'insertion), les exemples ne manquent pas. Dans la bouche des formateurs, les mêmes mots reviennent : les structures dans lesquelles ils travaillent, bien qu'étant de statut associatif, fonctionnent comme des « entreprises », « des grosses boîtes » où la direction n'est pas constituée de pédagogues mais de « gérants » et de « DRH », appliquant les principes du management, leur rappelant sans cesse l'obligation « d'être rentable ». Pour les formateurs, tout cela constitue à leur première embauche une surprise : se destinant à enseigner à des migrants sur fonds publics, ils se placent davantage dans une optique de travail social et de service public.

L'épineuse question du matériel pédagogique en OF

Un dernier ensemble de difficultés pèse sur le quotidien des formateurs : matériel disponible pour enseigner souvent réduit, bibliothèque pauvre aux titres anciens ou peu adaptés, photocopieuse en panne, ordinateurs obsolètes, imprimante disponible certains jours seulement, lecteur CD inexistant ou à partager sur trois groupes en parallèle, feutres et rames de papier distribués au compte-gouttes et sur le ton du reproche. Certains formateurs font le choix d'investir eux-mêmes, comme le raconte Lydie (1) ou l'envisage Deborah (2).

1. « à (nom de l'OF) il y avait une photocopieuse mais elle était toujours en panne alors moi ça c'est le genre de trucs qui m'énervent alors après je demande plus rien à personne je vais dans ma boîte à copies en fait je dépense des sous sans :s (...) parce que: tu demandes il y a pas tu arrives la photocopieuse elle est en panne on te dit que le réparateur va venir le lendemain et la semaine suivante il est toujours pas venu / donc au bout d'un moment tu prévois tu fais tes copies dans ton coin / et ça je pense que c'est un mauvais système / et ils doivent le savoir et ils l'utilisent / et c'est vrai que ça donne des conditions de travail euh: / c'est clair que tu arrives moins: peut-être moins souriant le matin quand tu sais que ça va se passer comme ça »

2. « on avait pas de matériel / on avait un vieux poste euh pourri qu'on devait s'échanger entre trois formateurs / à quelle heure tu fais ta compréhension orale ah je peux venir te chercher le poste // tu vois et on n'avait pas de: pas d'ordinateur tu pouvais pas passer une vidéo ou: / je sais pas euh je pense que: aujourd'hui là moi j'ai investi tu vois j'ai mon PC peut-être que j'achèterai un rétroprojecteur ou un truc »

Ils ouvrent ainsi un compte dans le magasin de photocopies du quartier, achètent papier et feutres au supermarché, se déplacent avec leur ordinateur et se constituent une bibliothèque pédagogique personnelle au fil des ans, qu'ils partagent parfois avec leurs collègues le temps d'un contrat. Encouragés à organiser des sorties pédagogiques avec leur groupe, mais sans dépenser un centime, ils sollicitent les institutions sur leur temps personnel pour plaider leur cause et obtenir titres de transport ou entrées de musée.

Là aussi, certains formateurs, comme Guillaume, font part de leur ressentiment vis-à-vis de la hiérarchie, témoignant d'un traitement différencié dans les OF où les locaux administratifs sont éloignés des salles de cours. Taille des salles, luminosité, dotation matérielle et embauche d'une femme de ménage, les décisions montrent pour lui, là encore, le peu de cas qui est fait de leur condition. Face à leurs éventuelles revendications, les organismes invoquent les difficultés financières, sans qu'il soit possible aux formateurs de savoir si ces explications sont justifiées. Alice, seule formatrice ayant demandé à consulter la comptabilité de sa structure, n'a jamais obtenu de réponse.

Conclusion

Les difficultés décrites ci-dessus existent dans d'autres corps de métier. Cependant, c'est leur cumul qui les rend insupportables : ce qui fonde les difficultés de la profession repose, des mots mêmes des formateurs, sur « une accumulation de petites choses ». S'ils poursuivent dans cette voie, c'est parce qu'ils aiment leur métier : beaucoup parlent de « métier passion », de « métier de valeurs ». Face à leur public, ils trouvent leur satisfaction : la classe est le lieu où ils peuvent être un tant soit peu maître de leurs décisions, au contact des bénéficiaires, qui leur témoignent souvent de la gratitude. Ces moments plaisants, qui leur donnent le sentiment d'être utiles tout en apprenant eux-mêmes de leur public, de faire leur travail correctement, de satisfaire leurs apprenants, leur permettent de tenir en compensant l'absence de reconnaissance et de valorisation ressentie par ailleurs. Les formateurs rencontrés manifestent également pour la plupart une conscience professionnelle élevée, évoquant souvent le confort des bénéficiaires avant le leur, témoignant de leur investissement dans et en dehors des heures rémunérées, parfois sur fonds propres.

Cependant, force est de constater que les formateurs rencontrés sont relativement jeunes (moins de 40 ans). On peut faire l'hypothèse, qui demandera à être vérifiée, qu'il ne s'agit pas d'un hasard et que les métiers de la formation de base, du fait des difficultés recensées ici, génèrent lassitude et découragement, aboutissant à des réorientations de carrière : Fanny et Laura ont d'ailleurs témoigné de leurs essais dans d'autres domaines suite à une trop mauvaise expérience avant de revenir, par goût, à la formation. C'est un peu ce qu'exprime aussi Mélanie :

« alors comment dire au début on s'accommode des failles parce que c'est une première expérience professionnelle et tout est magnifique et on se dit ouais c'est l'occasion d'apprendre // et puis après trois ans on dit euh: mon dieu mais c'est pourri que je veux plus travailler là-dedans [((grand rire))] »

On peut également postuler que le maintien dans la profession, vu la fréquence des temps partiels et les faibles niveaux de rémunération, nécessite de vivre en couple en mutualisant les revenus. Malgré cela, et probablement du fait de la précarité régnant dans le domaine, peu de formateurs portent un discours réellement revendicatif ; du moins n'émerge-t-il pas dès le début de l'entretien, les personnes interrogées préférant commencer par décrire objectivement les publics, les dispositifs et les contenus de formation. La critique pointe petit à petit, d'abord sur un ton hésitant : Emilie, jeune formatrice paraissant particulièrement impliquée dans son travail, se reprochait de « faire la mauvaise langue », avant de se rassurer en imaginant que ses collègues seraient probablement du même écho si je les rencontrais. Cette même personne a d'ailleurs, en fin d'entretien, tenu à répondre à mes remerciements par les siens, soulignant l'importance qu'avait pris notre rencontre à ses yeux par les mots suivants : « pour une fois que quelqu'un se déplace pour nous écouter ! ».

Il nous a donc semblé important d'établir cet état des lieux, offrant une assise à des constats parfois rapidement formulés, mais jamais exhaustivement et méthodologiquement prouvés auparavant. Le travail ne fait que commencer : il faudrait maintenant s'attacher à en déterminer les causes. En effet, bien que nous fassions mention, pour être fidèle aux propos des formateurs interrogés, des difficultés de relation avec la hiérarchie dans certaines structures, nous sommes bien consciente que la responsabilité de la situation n'incombe pas, ou du moins pas entièrement, aux directions des organismes de formation. Plusieurs pistes de recherche pourraient donc être suivies pour approfondir le travail entrepris ici. D'une part, l'accès aux archives de Pôle Emploi permettrait d'élargir le relevé d'offres sur une dizaine d'années, afin de comparer les données étudiées ici (types et durées de contrats, temps plein / temps partiel, niveaux de rémunération) et d'en déduire ou non une évolution à partir de l'entrée en vigueur du CAI. Malheureusement, nos démarches dans ce sens n'ont pas abouti. Il semblerait en effet que les données conservées par Pôle Emploi ne permettent pas une telle étude, dans la mesure où seul le code ROME est archivé : il devient donc impossible de sélectionner uniquement les offres correspondant à des postes de formateur en français, et encore moins de vérifier le public auquel la formation est adressée. D'autre part, il serait intéressant de mener des entretiens approfondis avec des directeurs et directrices d'organismes, afin de confronter leurs difficultés et leur point de vue à ceux qui émergent des entretiens avec les formateurs. Afin d'entamer ce travail, nous avons réalisé deux entretiens, au sein du même organisme : de façon unanime, les deux personnes interrogées ont fait état des difficultés financières et de la précarité de l'équilibre de leur organisme

induites par le passage aux marchés publics, qui les met en concurrence et les oblige à fonctionner sans visibilité - un marché étant attribué pour un à trois ans²⁷. De leur côté, les associations dites « de quartier », financées par subventions, disent elles aussi avoir souffert de ce passage, dans la mesure où les ressources financières disponibles sont concentrées dans ces modes de financement. Il est d'ailleurs notable de constater que dans ce panorama peu attirant, la seule structure décrite par Laura de façon vraiment élogieuse fonctionnait hors marchés, avec un financement issu à 96% de donateurs privés, et a stoppé ses activités linguistiques depuis.

A défaut de pouvoir parler de dégradation dans l'état actuel de l'étude, la comparaison des quelques textes publiés dans la décennie 1996-2007 avec le portrait dressé dans cet article permet malgré tout de montrer que les transformations institutionnelles intervenues depuis la généralisation du CAI n'ont pas permis d'améliorer les conditions de travail globales des formateurs et formatrices. Certains formateurs considèrent même que la situation a empiré du fait de la normalisation des dispositifs et de la disparition de beaucoup de petites structures. Ce constat est alarmant : peut-on vraiment envisager fonder une politique de formation durable et de qualité sur un turn-over constant de salariés en souffrance ? Bouyssières et Mulin (2004) ont montré que les formateurs les plus précaires n'envisagent pas de se former eux-mêmes, au contraire de ceux bénéficiant d'une forme de stabilité. Les formateurs évoquent aussi le désarroi des bénéficiaires à qui ils annoncent leur départ : déjà fragilisés dans leurs apprentissages, ceux-ci sont déstabilisés par les changements successifs de formateurs. Dans ce contexte, les transformations impulsées par la création du label Français Langue d'Intégration apparaissent à quelques formateurs comme une marque d'intérêt des politiques pour la formation des migrants, et représentent ainsi un espoir de changement. Il est vrai que la proportion de salariés en CDI dans la structure de formation fait partie des critères de labellisation. Néanmoins, les témoignages de formateurs travaillant dans des structures labellisées ne vont pour l'instant pas dans ce sens.

²⁷ Nous avons déjà esquissé ces difficultés dans un article sur le CAI (Vadot 2011).

Bibliographie

- **Adami, H.** (2012). La formation linguistique des migrants adultes. Note de synthèse. *Savoirs*, 29, 9-44.
- **Adami, H.** (2009). *La formation linguistique des migrants*. Paris : CLE international.
- **Bouysnières, P. et Mulin, T.** (2004). Formateurs de Midi-Pyrénées et formation de formateurs : pratiques, attentes et représentations professionnelles. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 11, 107-119.
- **Convention collective des organismes de formation du 10 juin 1988.**
Récupéré le 12 août 2013, de : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichIDCC.do?idArticle=KALIARTI000005775544&idSectionTA=KALISCTA000005693715&cidTexte=KALITEXT000005644543&idConvention=KALICONT000005635435&dateTexte=29990101>
- **De Lescure, E.** (2005). Le niveau des agents de la formation ne cesse de s'élever mais reste dispersé. *Education permanente*, 164, 39-51.
- **De Lescure, E.** (2004). Compter les formateurs, du réalisme au nominalisme. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 11, 37-50.
- **De Lescure, E., Laot, F. et Olry, P.** (2005). Editorial. *Education permanente*, 164, 5-12.
- **Deguerry, N.** (2007). Formateurs : de la « souffrance » à la crise identitaire. *Inffo Flash*, 705, 14-15.
- **Escoffier.** (2007). Formateurs en langue en France : quelle réalité socio-professionnelle ? Présenté aux Journées Internationales de Sociologie du Travail, Londres.
Récupéré le 2 mai 2013, de : <http://learning.londonmet.ac.uk/wlri/jist2007/09%20Profession%20-metiers/Escoffier.doc>
- **Etienne, S.** (2011). Le droit à la langue du pays d'accueil : une histoire, des dispositifs, des contenus de formation. *Savoirs et formation*, 82, 3-9.
- **INSEE** (2013). Salaire net horaire moyen selon la catégorie socioprofessionnelle, le temps de travail et l'âge en 2010.
Récupéré le 10 août 2013, de : <http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/donnees-detaillees/base-cc-salaire-net-horaire-moyen/base-cc-salaire-net-horaire-moyen-10.zip>
- **Leclercq, V.** (2012). La formation des migrants en France depuis les années 60. Dans Adami H. et Leclercq V. (éds), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil* (p. 173-196). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- **Leclercq, V.** (2010). La formation linguistique des migrants des années 60 aux années 80. *Education permanente*, 183, 173-188.
- **Leclercq, V.** (2005). La professionnalisation du formateur spécialisé en formation de base. *Education permanente*, 164, 105-118.
- **Morisse, M.** (2003). Formation linguistique : évolution d'un métier et formes de socialisation professionnelle. *Actualité de la formation permanente*, 185, 111-115.
- **Séchaud, F.** (2004). Statuts des formateurs et marchés de la formation continue. *Bref. Bulletin de Recherche sur l'Emploi et la Formation*, 213, 1-4.
- **Simula, P.** (1996). Les organismes de formation continue. Pluralité des activités, diversité de gestion des personnels. *Bref. Bulletin de Recherche sur l'Emploi et la Formation*, 126, 1-4.
- **Vadot, M.** (2011). Le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) : implications des contraintes institutionnelles sur les pratiques de formation linguistique. *Travaux de didactique du FLE*, 65-66, 243-261.

Marges et marginalités

Francis Yaiche

Professeur à l'Université de Paris V René Descartes

Les hommes ne cessent de fabriquer une ombrelle qui les abrite, sur le dessous de laquelle ils tracent un firmament et écrivent leurs conventions, leurs opinions ; mais le poète, l'artiste pratique une fente dans l'ombrelle, il déchire même le firmament, pour faire passer un peu de chaos libre et venteux et cadrer dans une brusque lumière une vision qui apparaît à travers la fente...

Gilles Deleuze dans *Qu'est-ce que la Philosophie ?*
Ed de Minuit. 1991

La marge : un imaginaire fertile, une thématique prolifique, une métaphore

A un journaliste qui lui lance lors d'une remise de médaille : « Alors Godard, vous qui êtes un auteur marginal... », le cinéaste de la nouvelle vague répond : « La marge, c'est ce qui tient les pages ensemble ». Bonne ou mauvaise « presse », d'un côté ou de l'autre, la marge fait recette, pose son homme ou au contraire le dépose sur le bas-côté de la route et le stigmatise.

La marge est, avant toute chose, une métaphore qui laisse percevoir qu'il existerait un territoire principal, où s'écrit une histoire officielle, et un espace secondaire, parfois relégué, voire « underground », où s'écrit une autre histoire, officieuse. Mais où s'écrit réellement le story-telling sociétal ? Sur la page du cahier ou dans sa marge ? Existe-t-il une dialectique bénéfique entre les deux espaces ou bien la frontière est-elle de plus en plus étanche, hermétique ? Et quelle proportion occupe cette marge par rapport à la page ? Une proportion définie et stable, ou bien croissante, ou encore, décroissante ? On sait, par exemple, qu'en 2010, 400 000 Français de plus sont tombés dans la pauvreté, accroissant de la sorte la marge de ceux qui sont sans travail, sans statut social. Et nous ne parlons pas ici, de la marche suivante, celle de la précarité. Le curseur – malheureusement – se déplace au rythme des crises économiques, politiques et sociales.

Mais la marge n'est-elle pas aussi un lieu critique où s'exerce une méta-communiqué, n'est-elle pas une « réserve » d'indiens, de résistants, de « crapauds »¹

¹ Pour Pierre de la Coste, « Les crapauds fous ce sont ces batraciens qui, en suivant une direction différente du reste du groupe lors des périodes de reproduction, risquent une fin certaine. Mais ce sont ces mêmes crapauds qui, allant dans une mauvaise direction, explorent de nouveaux territoires, assurant parfois la survie de l'espèce lorsqu'une autoroute coupe soudain les itinéraires menant aux lieux de reproduction des crapauds normaux. « Chez les humains, on observe parfois des comportements comparables : Christophe Colomb, Léonard de Vinci, Newton, n'ont-ils pas été considérés comme fous par leurs contemporains parce qu'ils semblaient prendre la « mauvaise direction » ? En réalité, ils ont ouvert à l'humanité des voies nouvelles qui lui ont permis de progresser et peut-être de survivre à ses erreurs.

fous » ? Que ce soit en effet dans les sciences, dans la philosophie et la littérature, dans les arts, la poésie et le cinéma, la liste est longue des marginaux devenus célèbres sur le tard, voire reconnus post-mortem, réhabilités, voire panthéonisés, après avoir affronté, leur vie durant, l'adversité de la « bien-pensance ». Daniel Boorstin², dans son immense et passionnante somme, *Les Découvreurs*, rappelle quelques unes des aventures de ces hommes héroïques qui inventèrent le monde, souvent envers et contre tous, parfois au péril de leur vie : pour n'en citer que quelques uns, Copernic, Galilée, Kepler, Paracelse, Vésale, Harvey, Colomb et Balboa, Magellan et le Capitaine Cook, Léonard de Vinci, Ray et Linné, Darwin, Pasteur, Newton, Dalton, Faraday, Einstein... On pourrait y ajouter les figures d'« étrangers »³ mythiques, c'est-à-dire d'« hommes en marge », de la réalité politique et sociale, ou même de la virtualité romanesque : Diogène⁴, Jan Palach⁵ ou Vaclav Havel⁶, le Christ⁷, Meursault⁸, Frédéric Moreau⁹, Angelo Pardi¹⁰ ou bien encore, pêle-mêle, la figure du « privé » dans les séries noires¹¹, Arthur Rimbaud, Orson Welles... De son côté, Nicole Lapierre¹², nous entraîne à la suite de ces intellectuels « déplacés » par l'Histoire ou par la Doxa, refusant classements et cloisonnements, ces intellectuels partis « penser ailleurs », pour reprendre la formule de Montaigne faisant l'éloge du décalage : Georg Simmel, Walter Benjamin, Edward Saïd, Paul Gilroy, Georges Devereux, Gilles Deleuze. Si André Gide a pu dire qu'« on ne fait pas de bonne littérature avec de bons sentiments », on pourrait avancer de même qu'on ne fait sans doute pas de bons romans, de bonnes publicités, de bons discours politiques, en parlant des braves gens « ordinaires » (même si la ménagère dite de moins

² Boorstin, Daniel : *Les Découvreurs*, Coll. Bouquins, Ed. Robert Laffont, Paris, 1988.

³ Terminologie et concepts sur lesquels nous reviendrons plus tard.

⁴ Diogène de Sinope, disciple du philosophe grec cynique Antisthène, s'est illustré par une vie provoquant les valeurs et normes établies, les conventions morales et politiques.

⁵ Etudiant tchèque qui s'est immolé par le feu en 1969 à Prague pour protester contre l'entrée des chars soviétiques dans son pays.

⁶ Poète et auteur de pièces de théâtre, avant de devenir, après la Chute du Mur de Berlin, Président de la Tchécoslovaquie, puis de la Tchéquie. Et si tant est que la clandestinité soit une marge, Lech Walesa, ouvrier sur le chantier naval de Gdansk et créateur du mouvement Solidarnosc, fut lui aussi, un marginal pour le régime, avant de devenir, après la chute du Général Jaruzelski, Président de la Pologne.

⁷ La figure du Christ dans l'Empire romain est selon les points de vue un prophète, un dissident politique, le fils de Dieu, un marginal illuminé.

⁸ Héros de *L'Étranger* d'Albert Camus.

⁹ Héros de *L'Éducation sentimentale* de Stendhal.

¹⁰ Héros de *Le Hussard sur le Toit* de Jean Giono, héros inspiré du héros stendhalien Fabrice Del Dongo de *La Chartreuse de Parme*.

¹¹ Notamment Sam Spade héros des romans de Dashiell Hammett (incarné à l'écran par Humphrey Bogart), et Philip Marlowe dans les romans noirs de Raymond Chandler.

¹² Lapierre, Nicole : *Pensons ailleurs*, Ed. Stock, un ordre établi, Paris, 2004.

¹³ Avec, par exemple, l'utilisation de figures de marginaux comme Corto Maltese d'Hugo Pratt ou de Largo Winch pour les campagnes de Dior Eau Sauvage.

¹⁴ Mais aussi les photos de prisonniers ou de malades au stade terminal, « récupérées » par Olivero Toscani, pour les campagnes de Benetton. A lire : Heath, Joseph ; Potter, Andrew : *La révolte consommée, le mythe de la contre-culture*. Editions Naïve, Collections Débats, Paris 2005.

de cinquante ans reste une cible classique des chefs de produits). Il faut choisir des gens hors du commun, « extra-ordinaires », qui, d'une façon ou d'une autre, sont des « marginaux séants », pour reprendre l'expression de Michel Crozier, ce sociologue des organisations qui conseillait aux entreprises de ne jamais se séparer des « marginaux », arguant que c'était ces empêcheurs de tourner en rond, poil à gratter du système, qui le remettaient en cause pour le plus grand bénéfice - in fine - de l'entreprise.

Ainsi, que ce soit dans les sciences sociales et humaines, que ce soit dans le marketing et la publicité¹³, avec les figures de « rebelles » magnifiés par des photographes de mode, qui, en vertu du principe qu'« être contesté, c'est être constaté », récupèrent, par exemple, l'icône révolutionnaire Che Guevarra¹⁴, que ce soit dans le discours politique, avec les « sauvages » du ministre de l'Intérieur socialiste Jean-Pierre Chevènement, ou bien encore avec la « racaille » des cités nettoyées par Nicolas Sarkozy, ou avec des maires interdisant la mendicité des sans-abri dans leur commune, les figures de la marge et de la marginalité constituent un enjeu fort donnant lieu à des débats vifs, parfois radicaux, souvent démagogiques ; car le marginal reste en effet un objet à double face, de répulsion et de séduction, d'attirance et de stigmatisation, de scandale, de peurs et de rumeurs (pensons aux « Roms », « Manouches » et autres « Gitans », en France), mais aussi d'héroïsation.

Au fond, « marginal » est bien souvent une étiquette, voire un socio-style, qu'un groupe social donné colle sur le front d'un individu pour le « faire entrer » dans une case, une catégorie définie, par ailleurs toujours composante de la page. Tout est donc question de point de vue, de regard porté. « Les gens de peu », pour reprendre l'expression de Pierre Sansot¹⁵, ces hommes quelconques aux vies ordinaires, vivront probablement, aux yeux des nantis, une forme de marginalité incompréhensible dans la mesure où l'essence même de leurs désirs, de leurs plaisirs, de leurs horizons, sera inaccessible à ceux qui disposent d'une richesse matérielle et qui de ce fait ont d'autres plaisirs et désirs. Comment comprendre en effet pour un milliardaire dont l'horizon est de s'offrir un croiseur luxueux et d'aller à la pêche au gros, ou de s'offrir une île sur laquelle il pourra être enfin seul, loin de l'agitation de la populace et de sa grégarité, le plaisir qu'il y a à passer chaque année ses vacances dans un terrain de camping, à jouer à la pétanque, à taquiner le goujon, à aller au bal ou à se presser pour voir passer

¹³ Avec, par exemple, l'utilisation de figures de marginaux comme Corto Maltese d'Hugo Pratt ou de Largo Winch pour les campagnes de Dior Eau Sauvage.

¹⁴ Mais aussi les photos de prisonniers ou de malades au stade terminal, « récupérées » par Olivero Toscani, pour les campagnes de Benetton. A lire : Heath, Joseph ; Potter, Andrew : *La révolte consommée, le mythe de la contre-culture*. Editions Naïve, Collections Débats, Paris 2005.

¹⁵ « L'expression me plaît, écrira Pierre Sansot. Elle implique de la noblesse. Gens de peu comme il y a des gens de la mer, de la montagne, des plateaux, des gentilshommes. Ils forment une race. Ils possèdent un don, celui du peu, comme d'autres ont le don du feu, de la poterie, des arts martiaux, des algorithmes. La petitesse suscite aussi bien une attention affectueuse, une volonté de bienveillance. »

une étape du Tour de France, à boire une « mousse »¹⁶ au coin du zinc où se retrouvent ceux qui vont rester debout parce que, au comptoir, la consommation est moins chère mais aussi parce que c'est un lieu de convivialité et de passage où on peut échanger avec les autres (serveurs, serveuses, consommateurs, patrons, livreurs), où ça bouge, où ça « bruit ». Ces « gens de peu » sont-ils, dans ce cas-là, marginaux ou au contraire intégrés ? Pierre Sansot explique : « L'expression me plaît. Elle implique de la noblesse. Gens de peu comme il y a des gens de la mer, de la montagne, des plateaux, des gentilshommes. Ils forment une race. Ils possèdent un don, celui du peu, comme d'autres ont le don du feu, de la poterie, des arts martiaux, des algorithmes. La petitesse suscite aussi bien une attention affectueuse, une volonté de bienveillance. »

Les pauvres, les miséreux, et les ultra-riches ont en partage de vivre, chacun à leur manière, « ailleurs », dans la marge. Le clochard, le « hobo » ou le SDF, tout comme Greta Garbo ou Marlon Brando sur son île, ou tel patron du Cac 40, vivant caché dans le secret et la solitude (subie ou choisie), sont confrontés « in fine » aux affres et turpitudes de ce type d'existence : excès de consommation de toute nature (notamment les produits médicamentant l'existential), dépression, comportements déviants.

Retourner à « l'école de Chicago »

« L'école de Chicago », en réalité le premier département américain de sociologie fondé par Albion W. Small en 1890, ancien prédicateur formé en Allemagne à l'économie sociale, va s'attacher, jusque dans les années 1940, à intervenir sur les dysfonctionnements engendrés par la double migration vers la ville des ruraux et de populations étrangères, irlandaises, allemandes, italiennes, russes, notamment les questions du développement urbain et de la déviance. La crise économique des années 20-30, dont on sait qu'elle fut mondiale, pousse en effet quantité de gens à trouver refuge à Chicago, petite ville de 5000 habitants en 1840, passée à 3 millions 400.000 habitants en 1930. Cette « explosion » crée évidemment un cortège de difficultés : pauvreté, voire misère, mendicité, manque d'hygiène, prostitution, drogue, violences, crimes, émeutes, formation de bandes de jeunes violents, en un mot, crée une « désorganisation » sociale préjudiciable à la paix sociale et au développement. Et l'on sait, depuis ces travaux, que la criminalité est à l'image de l'histoire de Chicago : irlandaise au début du 20^e siècle puis polonaise, puis italienne pendant la prohibition, puis russe, etc. La crise financière puis économique et sociale que de nombreux pays vivent depuis la crise des subprimes de 2007 nous engage à relire les textes fondateurs de cette nouvelle sociologie qui prend les métamorphoses urbaines comme objet d'études et qui inaugure la méthodologie de l'observation participante en vue d'une action résolument tournée vers l'engagement citoyen.

¹⁶ Une bière à la pression, toujours meilleur marché qu'une bière en bouteille.

Pour Robert Park, ancien reporter et fondateur de « l'écologie urbaine » au sein de l'Ecole de Chicago, il s'agit en effet d'analyser « la chimie sociale » et de mettre en évidence, pour y remédier, les effets de l'anonymat, de l'impersonnalité, de la superficialité des contacts de la vie urbaine. Pour lui, la ville présente un mode de vie « éclaté » dommageable qui aboutit à une multiplication des rôles et à ce que chacun n'engage qu'une partie de lui-même dans ses rapports à autrui. L'individualisme propre à la ville conduit donc à un désengagement, à un manque de solidarité, à une différenciation sociale accrue et à la perte des contacts primaires : la famille et les voisins. Ce qui s'efface voire disparaît alors, ce sont les rituels familiaux, les cérémoniels sociaux, les liens hiérarchiques, l'autorité. Et comme la nature humaine a horreur du vide et de la solitude, les individus vont se re-crée des familles d'accueil avec les bandes de jeunes délinquants où précisément l'autorité des chefs est respectée, où des cérémoniels, des épreuves qualifiantes ou glorifiantes à forte reconnaissance symbolique existent : un vol, une dégradation, un tag, un affrontement avec une bande rivale ou avec la police, un trafic, etc. vous permettront d'être reconnus.

La bande de jeunes sera pour la première fois décrite par Frederic Thrasher comme une réorganisation sociale palliative, l'hypothèse ultime étant même que, quand ce cadre de la bande n'existe pas, les violences sont plus graves, car imprévisibles, le fait de jeunes, souvent seuls et désespérés. Paradoxalement, le « gang » fournit donc un tissu de solidarité, des reconnaissances et même souvent des revenus qu'un jeune laissé à lui-même obtient rarement. Souvenons-nous de la tuerie de Newton le 15 décembre 2012 ; en moins de vingt minutes, un jeune homme de vingt ans, apparemment sans problèmes, Adam Lanza, exécute vingt enfants et six adultes dans une école primaire. Après la guerre des gangs de 1924, Frédéric Thrasher publie *The Gang* où il décrit les bandes de jeunes comme une réorganisation sociale palliative, pour retrouver les repères, l'autorité et les rites d'initiation. La violence est une réorganisation, car la société est en déficit d'autorité, de rituels et de cérémoniels. F. Thrasher montre l'engrenage, comment certaines constantes apparaissent : quartiers pauvres, scolarité inexistante, familles brisées ou désunies et il trace une forme de géographie criminelle et formalise en conséquence le projet pour Chicago d'une écologie sociale de la délinquance.

En France, et dans le sillage de Frederic Thrasher, Marwan Mohammed fait paraître en 2011 une étude intitulée « La formation des bandes. Entre la famille, l'école et la rue », étude dans laquelle il démontre que les trois instances de socialisation que sont la famille, l'école, et les groupes de pairs (la rue) sont de plus en plus en concurrence dans le processus d'intégration, au bénéfice des bandes. En effet, si celles-ci ont toujours existé (cf « West Side Story »), la possibilité de vendre sa force physique sur le marché du travail (en usines) limitait autrefois le temps d'exposition à la culture de la bande. Le jeune y entrait en effet vers 14-15 ans et en sortait vers 21 ans, après le service militaire, et avec un emploi ouvrier

d'usine, c'est-à-dire un salaire et un statut social. Six années, donc, d'exposition à la culture de la rue : la famille et l'école pouvait encore lutter. Mais aujourd'hui, en France, du fait du double mouvement de déscolarisation d'une fraction de la jeunesse et de la désindustrialisation du pays, les jeunes entrent plus tôt dans la bande - environ 12-13 ans - et en sortent plus tard - vers 25-26 ans, au mieux, soit un temps d'exposition de 12 à 14 ans, c'est-à-dire autant, sinon plus, que le temps passé en famille ou à l'école. Démobilisation, échec scolaire et transgressions (qui constituent, comme nous l'avons vu, des rétributions symboliques, les bonnes notes du déviant et du caïd) sont de ce fait compensés par un style de vie, des ressources, une protection, une reconnaissance, un moyen d'éviter « la mort sociale », et même une forme de restauration de l'estime de soi, acquise par le respect, voire la peur inspirée aux autres.

La ville, particulièrement en temps de crise ou de fragilité, est alors vue comme une machine à produire de la marginalité, l'antithèse également de la communauté rurale et traditionnelle où une même personne peut concentrer plusieurs rôles : par exemple celui de père, de bedeau, de conseiller municipal, de pompier, etc. Cette marginalité est donc la conséquence de dysfonctionnements d'une organisation sociale, l'indicateur de mutations visibles, notamment de l'apparition de types sociaux nouveaux, comme les « hoboes », les errants sans-abri. Dans le contexte de l'époque, ces notions constituent une approche nouvelle, une rupture avec les conceptions racistes qui attribuaient les différences de comportement à des différences biologiques entre les ethnies et les races.

La déviance, le crime et la délinquance.

En 1923, Nels Anderson, chercheur de l'Ecole de Chicago, fait un travail d'enquête remarquable et remarqué sur les « Hoboes » (les sans abri), ces figures légendaires de l'Amérique, familiers aux lecteurs de « Les Raisins de la Colère » de Steinbeck. Originalité de l'étude, il est lui-même un ancien « hobo » devenu sociologue. Sa définition de la « déviance » en surprend plus d'un puisqu'il la décrit comme constituant des « comportements individuels ou collectifs qui s'écartent de la norme ». Son enquête montre par ailleurs comment les hoboes forment une micro société avec ses spécialités, ses lois non-écrites, ses lieux, et même son « université » où les sans-abri se retrouvent pour discuter et échanger des savoirs. L'immense succès universitaire et public de cette monographie est suivi d'études sur les maladies mentales dans les quartiers pauvres - on compte plus de suicides là où il y a le moins de règles contraignantes, notamment religieuses - et d'une formalisation de la théorie de « l'étiquetage » par Howard Becker, notamment dans son livre le plus important « Outsiders », adapté d'ailleurs au cinéma par Francis Ford Coppola en 1963, sous le titre éponyme.

En reprenant les travaux du sociologue allemand G. Simmel sur l'étranger, Robert Park va travailler sur le concept « d'homme marginal » ou « d'homme en marge »,

qui est, selon lui, typiquement le migrant de deuxième génération, le métis qui vit une double appartenance : religieuse, linguistico-culturelle, et qui, en raison de cela, se trouve rejeté dans la marge, alors qu'il constitue le go-between, le messenger, et alors même qu'il crée le lien, le « pattern which connects », la « structure qui relie » les deux communautés. (cf travaux d'Everett Stonequist en 1930).

La socialisation des migrants est dès lors un thème majeur des chercheurs de l'Ecole de Chicago, la socialisation étant le processus permanent par lequel le « soi » se constitue par interaction avec autrui. Cette notion de la construction identitaire, qui s'écarte des interprétations biologiques qui dominaient la sociologie américaine à la fin du 19ème siècle, est évidemment héritée de l'interactionnisme symbolique et de la métaphore du « millefeuille » chère à Erving Goffman. Le « moi », articulé en deux instances, l'acteur et le personnage, est le produit d'un « spectacle », de rencontres, c'est une réalité exogène et non pas endogène comme le professe Freud. Le millefeuille identitaire est composé de feuilles sur lesquelles s'écrit l'histoire de chaque rencontre, l'individu étant la somme, jamais finie, de ces rencontres stratifiées. Vision optimiste de l'homme, qui laisse ouverte la possibilité que des individus en marge de la société, ou pris dans des groupes marginaux, la réintègrent à tout moment par la grâce d'une rencontre. « Work in progress ». Robert Park va jusqu'à analyser, en 1921, la dynamique des rapports entre groupes ethniques, et ceci en quatre étapes : 1- compétition ; 2- conflit ; 3- adaptation ; 4- assimilation. Mais pour lui, cela n'implique pas une homogénéité culturelle totale mais que les conflits d'intérêts soient surmontés, que des moyens de communiquer existent et que certaines valeurs soient partagées. Mais les identités du groupe restent vivantes, de sorte qu'aujourd'hui on parlerait plutôt, en France, d'intégration. De la même manière, Robert Park considèrera d'ailleurs que les Noirs ne constituent pas un cas différent de celui des migrants, car ce sont aussi des groupes marqués par une différence, promis à l'acculturation, puis à l'assimilation à la société américaine. On pense bien sûr à Barack Obama, à Condoleezza Rice ou à Colin Powell.

La migration, notamment par la vertu de l'enquête publiée en 1918-20 par William Thomas et Florian Znaniecki, sous le titre « Le paysan polonais en Europe et aux Etats-Unis », va donc apparaître comme une suite de « désorganisations », c'est-à-dire comme le déclin de l'influence de valeurs, d'attitudes et de conventions partagées par une communauté d'individus, sur l'individu migrant, individu qui se détourne peu à peu de son groupe primaire sans pour autant parvenir à intégrer la société dans laquelle il entend entrer. Bien au contraire, loin d'être accueilli et accepté, le migrant est rejeté.

« Ne nous laissez pas succomber à la tentation et délivrez-nous du mal »

Même du côté des lecteurs fervents du « Contrat Social » de Jean-Jacques Rousseau, il y a sans doute, chez chacun d'entre nous, la tentation de la marge et inversement le désir de ne pas y tomber. Fascination et répulsion, attirance et peur ; la marge comme « obscur objet du désir ». Le marché nous propose d'ailleurs de vivre et de penser différemment (« Think different »), d'acheter tous les accessoires qui nous permettront de signifier « je ne suis pas comme les autres » et de nous construire une identité en kit, originale et différente de celle du voisin. « Être unique dans un peuple d'uniques », pour reprendre l'incantation de Paul Valéry, voilà le viatique moderne. Mais pour cela, il nous faut, soit nous rallier à une « tribu », un socio-style, soit ne ressembler à personne et être en marge. Le marché nous engage donc à être le créateur créatif de nous-mêmes, à nous construire une identité singulière, à devenir un être à part, voire à acquérir une identité remarquable.

« Ne nous laissez pas succomber à la tentation et délivrez-nous du mal », répète le Pater Noster, d'une façon incantatoire : tentation du diable et de ses œuvres, du mensonge, du vol, de la violence, de la débauche, du meurtre, en un mot de la marginalité. L'hyper normalité, à force de normalité, de conformisme, constituant l'un des avatars de la marge. Car les mécanismes sociaux réclament pour « survivre » et se pérenniser, de la souplesse, de l'adaptation aux circonstances et aux autres. Et entre ce que je montre et le « blind spot », cette zone aveugle que je cache aux autres, et qui pourtant constitue mon « moi », entre « l'acteur » qui apprend son rôle dans la coulisse et le « personnage » qui « tient » sur la scène du monde un rôle, la distance de soi à soi peut être abyssale : qui avait compris la tentation de la marge de Madoff ou celle de Jean-Claude Roman ? Qui comprend la tentation de la marge de tous ces grands mystificateurs dont l'histoire est pleine ?

Qu'est-ce qui fait qu'on reste dans la norme ou qu'on tombe dans la marginalité ? Quantité de facteurs bien sûr : parfois, tout simplement, l'envie d'être fidèle aux siens, de ne pas trahir sa classe, mais aussi, souvent, le déficit de règles de rituels, de cérémoniels, de lois. Ou bien, le hasard d'une rencontre qui peut faire basculer, d'un côté ou de l'autre, un destin. Aux yeux de Robert Castel¹⁷, cette grande figure de la sociologie française disparue en 2013, ancien ajusteur mécanicien, chaque existence est fait d'une double trame (drame ?) : l'intrication du singulier et du collectif dans les parcours de vies, les trajectoires, ce qui revient à l'Histoire et ce qui nous revient en propre. Lui-même attribuait sa réussite à la rencontre avec un enseignant de mathématiques, rescapé de Buchenwald, et qui lui conseilla de poursuivre le lycée et de ne pas s'arrêter à mécanicien !

¹⁷ Castel Robert : *La montée des incertitudes*, Paris 2009

Exister : « like a rolling stone »¹⁸

« Ex-ister », on le sait, signifie « être hors de soi », comme s'il n'y avait d'existence qu'à la condition de sortir de son « enceinte » privée, de son petit chez soi, pour aller vers l'autre, le rencontrer, et essayer de le comprendre. Le comprendre, pour quoi ? Communiquer avec lui ou le tuer ? Question âprement débattue par Peter Sloterdijk et Jürgen Habermas. Nous sommes des « agents doubles » disent, de leur côté, Goffman, et même Greimas, par l'intermédiaire du sémioticien Paolo Fabbri, converti à l'interactionnisme symbolique. Car la tentation de la marge est liée également à la tentation du mouvement, à la possibilité d'être « en avance » sur ceux qui ont choisi d'être « les deux pieds dans la glaise avec la bêche plantée dans le sol à côté »¹⁹, qui ont choisi d'être stable. « Pierre qui roule n'amasse pas mousse ? », lancent certains psy en débat aux parents et aux enfants lors de thérapies familiales. Certes. Mais, qu'est-ce que la « mousse » ? Un lichen dangereux pour la survie de l'espèce ou un capital d'expériences, de connaissances, de stabilités et de richesses ? Eloge du mouvement ou de la stabilité ? Selon que vous serez adolescent ou adulte, les points de vue seront opposés. Sommes-nous donc tous des marginaux en puissance ? Pouvons-nous passer notre vie à nous soumettre à la norme ou à faire éclater les cadres ? Si nous n'avons jamais été marginaux, nous suffit-il d'attendre notre heure ? L'heure de la retraite sonnée et du grand âge ?

Être ou ne pas être en marge, telle est la question

Comme on l'aura compris, marge et marginalité convoquent subséquentement des questions comme la frontière, le cadre, la norme, la normalité, l'identité, la construction de soi, la structuration du « moi », la loi, l'autorité et l'obéissance. Se conformer ou s'écarter de la norme peut être, suivant les individus, dysphorique ou euphorique. Le désir de traverser des frontières, de les transgresser, d'aller « penser ailleurs », de désobéir, ou au contraire de se conformer à la norme, pose la question des histoires personnelles, des points de vue et des représentations. Et remettre dans le droit chemin des « déviants » suppose qu'existent un chemin et une direction, un mode d'emploi politique, social et culturel, c'est-à-dire, une éducation et un apprentissage, et in fine, un savoir-être pour y parvenir.

Si « je suis » (au sens d'être et de suivre) ce que les autres me (re-)commandent de devenir, d'être, (les parents, les enseignants, les media, la loi, la culture), si je me conforme aux regards et aux oracles parentaux et sociétaux qui me prescrivent des « ordonnances » dans l'élaboration de mon « moi », si l'on considère que l'effet Pygmalion a une certaine réalité (j'entre dans la spirale de la réussite ou de l'échec par le jeu du regard des autres, par leur façon de me

¹⁸ Célèbre chanson de Bob Dylan.

¹⁹ Expression empruntée à Louis Jouvét.

« considérer »), j'obéirai à ces « ordres » en devenant une petite fille modèle ou un bad boy (ou l'inverse), en m'inscrivant dans la « reproduction » « bourdieusienne » du schéma familial de ma classe, pour devenir une personne intégrée ou au contraire un déviant. J'existe parce que les autres me confirment dans mon existence et je suis le plus souvent ce que les autres me disent être. « Avez-vous de la peine à être vous-même ? », « Comment peut-on être uniquement soi-même ? » interroge Orhan Pamuk, par la voix d'un coiffeur venu questionner le narrateur journaliste du « Livre noir ». Celui-ci, Djelal Bey, après avoir évité de répondre, ne parviendra pas à éliminer la ritournelle le taraudant, pendant des jours et des nuits, sur l'air de « Je dois être moi-même, je dois être moi-même », constatant pourtant avec une rage impuissante qu'il a joué à chaque rencontre le rôle que ses interlocuteurs attendaient de lui : le chroniqueur dont on attend toujours la brillante analyse ou le bon mot, autrefois l'étudiant studieux et besogneux, appliqué à réussir et qui finalement réussit à trouver « sa » place dans la société, le bon copain de régiment, l'amoureux transi qui souffre beaucoup – car les prostituées sont plus gentilles avec ceux qui ont des peines de cœur, le patriote engagé avec les femmes, le citoyen modèle quand il passe devant un commissariat, etc. Et de s'emporter finalement parce qu'« on ne nous permet pas d'être nous-même », on nous oblige à être. Et pour parodier Roland Barthes dans sa leçon inaugurale au Collège de France, le vrai fascisme, ce n'est pas d'interdire de dire ou d'être, mais d'obliger à dire ou à être.

Bibliographie

- Anderson, N. (1923). *The Hoboes: The Sociology of the Homeless Man*, Chicago: University Of Chicago Press.
- Burgess, E., Mc Kenzie R., Park, R. (1925). *The City*, University of Chicago Press, 1925.
- Becker, H. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Métailié, Paris, (éd. originale 1963).
- Bonnard, H. (1993). « Identité et propriété », *L'Information grammaticale*, n° 58, octobre.
- Boorstin, D.J. (1986). *Les Découvreurs*, Paris, Seghers.
- Ehrenberg, A. (1995). *L'individu Incertain*, Paris, Calmann-Lévy.
- Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne*, 2 tomes, Paris, Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*, Paris, Minuit.
- Goffman, E. (1988). *Les Moments et leurs hommes*, Paris, Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les Cadres de l'expérience*, Paris, Minuit.
- Heath Joseph, Potter Andrew (2005). *La révolte consommée, le mythe de la contre-culture*. Editions Naïve, Collections Débats, Paris.
- Pamuk, O. (1996). *Le Livre noir*, Paris, Folio.
- Thomas William, Znaniecki Florian (1918–1920). *Le Paysan polonais en Europe et en Amérique* (5 vol).
- Thrasher, F. (1927). *The Gang*, University Press of Chicago.
- Watzlawick P., Beavin J. and Jackson D. (1978), *Pragmatics of Human Communication*, New York, Basic Books.

la boîte à outils pour l'écrit

METHODE AEFTI Niveau(x) : A1.1 - Collection : Méthode

La boîte à Outils est réalisée par un Groupe de Recherche Action Formation (GRAF).

Ce sont des formateurs de terrain pour des formateurs d'adultes peu ou non scolarisés antérieurement. Leur travail répond à des situations formatives réelles et aux besoins d'apprenant(e)s hétérogènes, il se fonde sur leur expérience, l'analyse réflexive qu'ils portent sur leur action, la mise en commun de leurs compétences.

La boîte à Outils est destinée à des adultes migrants en parcours de formation linguistique, sociale, professionnelle et civique.

Cet outil tient compte des trois paliers de l'écrit (découverte, exploration, appropriation) du référentiel A1.1 pour réaliser **une formation sur mesure**.

La boîte à Outils est composée de 10 modules correspondant aux situations rencontrées dans la vie quotidienne.

VOLUME 1 • Organiser son apprentissage • Se présenter • Faire des courses • Se loger
• S'orienter, se déplacer • Gérer sa vie dans un appartement •

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

COMMUNIQUER AU TRAVAIL • Ce module peut-être mis en oeuvre avec des publics sans expérience de travail salarié en France, car il s'appuie autant que possible sur des situations de la vie courante, ce qui permet de travailler sur un vocabulaire de base commun •



Fonds européen
d'intégration



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Ministère de l'Éducation
Nationale et de l'Enseignement
Supérieur

français langue d'intégration

Pour la Boîte à Outil
la Fédération AEFTI a reçu
le Label européen des langues.



« Le projet présenté est excellent car il répond à un questionnement de la recherche en didactique des langues en milieu hétérogène. Il est exemplaire car il repose sur une conception nouvelle de l'apprentissage dans lequel formateurs et apprenants construisent ensemble les outils du savoir. »

Michel Gout
Évaluateur du projet

Ces outils sont disponibles à la Fédération AEFTI

16, rue de Valmy - 93100 Montreuil - Tél. : 01.42.87.02.20

- Boîte à outil pour l'écrit - Volume 1 **40 €**
- Boîte à outil pour l'écrit - Volume 2 **25 €**
- Communiquer au travail **15 €**

Bon de commande disponible
sur **www.aefti.fr**
Envoi dès réception du règlement

La fédération des AEFTI possède une revue qui assure le lien entre les différentes associations qui composent son réseau et avec l'extérieur : Savoirs et Formation . Savoirs et Formation Recherches et Pratiques est une revue complémentaire, qui ouvre le dialogue avec le monde scientifique. Cette revue est dotée d'un comité scientifique composé de chercheurs dont les travaux font autorité et qui représentent la garantie de la qualité scientifique de la revue.

La revue se place sur le terrain professionnel, institutionnel et social de la formation d'adultes en insertion sociale, économique et culturelle. C'est le champ d'intervention des AEFTI mais aussi de très nombreuses autres structures associatives ou institutionnelles. Comme les AEFTI, la revue s'intéresse plus particulièrement à la formation linguistique mais elle ne néglige pas les autres aspects pédagogiques et les disciplines non linguistiques dans la mesure où nos organismes de formation préparent également à l'insertion sociale et professionnelle. Les aspects linguistiques sont selon nous inséparables des aspects historiques, sociologiques et culturels de façon générale.

Ce terrain professionnel et social possède une histoire singulière qui débute avec les cours d'alphabétisation pour adultes immigrés dans les années cinquante et soixante. Il s'est depuis très largement professionnalisé et a acquis une expérience et des savoir-faire pédagogiques sur lesquels la recherche institutionnelle a tout intérêt à se pencher.

Le public accueilli dans les centres de formation est pour une part d'origine étrangère mais il est aussi francophone. Les personnes en formation ont toutes pour point commun de suivre une formation en vue d'une insertion ou d'une réinsertion professionnelle et sociale et une part importante d'entre elles possède la particularité d'être faiblement ou non scolarisée.

Le champ scientifique de la revue n'est pas enfermé dans une discipline. Nous le voulons ouvert à toutes les approches scientifiques qui pourraient faire avancer les connaissances dans le champ de la formation d'adultes en insertion. Les champs scientifiques concernés sont donc principalement la didactique du Français Langue Etrangère et du Français Langue Seconde, la didactologie des langues-cultures, la linguistique mais aussi les sciences de l'éducation, la sociologie, la psychologie ou l'histoire contemporaine pour n'en citer que quelques-uns. Car les thèmes retenus pour les numéros de la revue pourront aussi bien concerner les questions pédagogiques et didactiques que les publics qui les suivent ou le contexte institutionnel et politique de la formation d'adultes en insertion.

La ligne éditoriale de la revue est donc construite autour du champ de la formation d'adultes en insertion et de ses enjeux didactiques, sociaux, culturels et politiques. C'est une publication qui entend fonctionner comme une revue scientifique traditionnelle en respectant les choix souverains du comité scientifique en matière de sélection des articles. Néanmoins cette revue est aussi celle de

l'AEFTI qui défend un certain nombre de valeurs sur lesquelles elle ne transige pas : lutte contre toutes les formes de discrimination, solidarité, laïcité, égalité des chances, promotion sociale. L'AEFTI se réserve ainsi le droit de s'opposer à la parution d'articles qui iraient frontalement à l'encontre de ses principes démocratiques et républicains fondamentaux.

Nous espérons bien sûr le lectorat le plus large possible mais nous pensons toucher en premier lieu les membres de la communauté scientifique concernés de près ou de loin par le domaine et les acteurs de la formation d'adultes : formateurs, responsables pédagogiques, formateurs de formateurs, acteurs institutionnels, etc. Nous espérons ainsi intéresser à la fois des chercheurs et des praticiens, confronter les approches et les expériences et établir un pont entre la recherche et le terrain en faisant le pari que la revue puisse devenir cet espace commun.

En ce qui concerne la fréquence de parution, nous publions un numéro par an. Les thèmes des numéros sont choisis par le comité de lecture qui a également pour tâche d'évaluer les articles soumis à sélection.

La démarche d'évaluation est la suivante : un appel à contribution est lancé, nous demandons aux auteurs d'envoyer un résumé de l'article qu'ils proposent de soumettre, les résumés sont étudiés par les membres du comité de lecture qui renvoient une proposition aux auteurs, soit les résumés sont acceptés et les personnes envoient ensuite leur article (soit ils sont refusés, dans ce cas, reste encore la possibilité aux personnes de proposer leur article pour la revue Savoirs et formation normale). Les articles sont ensuite proposés à la lecture en double aveugle (soit deux membres du comité qui lisent l'article sans connaître le nom et qui remplissent une grille d'évaluation détaillée), par la suite, le comité scientifique dans son ensemble reprend l'ensemble des articles et des commentaires des évaluateurs et décide de la réponse à apporter aux auteurs.





**Fédération
A.E.F.T.I**

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

16 rue de Valmy
93100 Montreuil
Tél. : +33 (0)1 42 87 02 20
Fax : +33 (0)1 48 57 58 85
Federation@aefti.fr

www.aefti.fr

se donner
les moyens
d'**agir**
ensemble
pour une
formation
de qualité
pour tous

les AEFTI **sont attachées aux droits de l'Homme**

leur but...

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

leur offre

des formations de formateurs,
d'acteurs de l'insertion, des conseils
en évaluation, diagnostic, orientation
sur les dispositifs, ingénierie,
pour la labellisation FLI,
des outils pour la formation de tous,
des actions innovantes, des actions
contre toute forme de discrimination.

leurs publics

peuvent bénéficier de formations
sociales, professionnelles (diagnostic,
évaluation, orientation, pré qualification
et préprofessionnalisation), linguistiques
(remise à niveau FLE-FLS-FLI).
Ils peuvent également faire valider leurs
compétences : certification, attestations
de niveau de langue (B1), tests de
langue ...

les AEFTI luttent contre

- les inégalités face à l'éducation
à l'emploi et aux savoirs
- l'illettrisme et l'analphabétisme
- le racisme le sexisme
et toute forme de discrimination