

Aborder les compétences clés et la notion de citoyenneté en formation d'adultes migrants

Sophie Etienne

Chargée de mission à la Fédération AEFTI
Docteure en DLC

Ces dernières années, les compétences clés apparaissent fondamentales pour chaque individu et tout particulièrement pour les publics primo arrivants en insertion dans une société fondée sur la connaissance. L'établissement d'un socle commun de connaissances et de compétences est d'abord une disposition de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 ⁽¹⁾

Le décret pris en application de la loi ⁽²⁾ organise le contenu du socle commun autour de sept préceptes :

- la maîtrise de la langue française ;
- la pratique d'une langue vivante étrangère ;
- les principaux éléments de mathématiques et de culture scientifique et technologique ;
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ;
- apprendre à apprendre ;
- la culture humaniste ;
- les compétences sociales et civiques ;
- l'autonomie et initiative.

Ce décret prend en compte les recommandations du Haut conseil de l'éducation de 2006 ⁽³⁾. La notion de « compétences clés » figure désormais dans plusieurs documents officiels, dont

la circulaire de la délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle concernant la décision du ministère chargé de l'emploi en faveur des compétences clés des personnes en insertion professionnelle de janvier 2008, les formations, sur le terrain, en ont, depuis, été largement impactées.

Dans le référentiel de l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme, et les accords de Lisbonne et l'apprentissage tout au long de la vie (LLL : Long Live Learning), ces compétences comportent une valeur ajoutée au marché du travail, mais aussi à la cohésion sociale et à la citoyenneté active en apportant des atouts nécessaires aux personnes qui souhaitent s'inscrire dans la société actuelle. Elles sont liées notamment à la communication dans la langue du pays d'accueil. Elles supposent une compréhension des changements liés à l'activité humaine et à la responsabilité de tout individu en tant que citoyen. Les compétences sociales et civiques semblent être indispensables à l'action sociale et professionnelle. La compétence sociale renvoie aux compétences culturelles (méta culturelles, transculturelles,

interculturelles et mieux encore, co-culturelles) et aux comportements des personnes pour participer de manière constructive à la vie sociale et professionnelle. La compréhension des codes de conduite et des usages des différents environnements dans lesquels l'individu évolue est essentielle. Par ses compétences civiques, notamment sa connaissance des notions et structures sociales et politiques (démocratie, justice, égalité, citoyenneté et droits civils), un individu peut assurer une participation civique active et démocratique, non pas simplement connaître les fondements du vivre ensemble, mais bien, ceux de l'action commune, qui va au-delà. Les notions de citoyenneté et de compétences « d'intégration » nous interrogent.

C'est en effet dans le cadre de la réalisation d'un nouveau référentiel ; référentiel FLI (Français Langue d'Intégration), que les notions de compétences clés sont plus particulièrement réinterrogées à la lumière de l'intégration.

Les parcours des apprenants sont contextualisés et si la formation linguistique des migrants a été considérée

aisée dans le pays avec un autochtone, la personne est suffisamment à l'aise, les erreurs sont normales mais comprend le français dans les différentes situations de la vie quotidienne, dans la société où l'on veut agir, les auteurs du référentiel ont beaucoup insisté là-dessus. Il s'agit aussi à travers une formation gratuite de permettre aux personnes qui le souhaitent de dépasser le simple niveau de survie : si en A1, on commence à se débrouiller dans un environnement immédiat, en A2 on peut se situer dans le temps et en B1, on peut avoir des échanges plus approfondis, on comprend sa situation, on peut réclamer quelque chose, proposer un changement. Les personnes qui demandent la nationalité peuvent comprendre ce qu'est la France, la laïcité, l'égalité, la fraternité, la liberté, l'égalité hommes femmes et agir en tant que citoyennes, par exemple, avoir le droit de voter, comprendre le fonctionnement de l'école, faire en sorte que les femmes puissent ouvrir un compte en banque...

Il faut savoir également, qu'il y a toujours eu un entretien sur les niveaux de langue, mais que l'évaluation du français se faisait par un agent de la préfecture qui recevait la personne qui demandait la nationalité. Ce fonctionnaire avait une petite grille avec 4 niveaux : la communication devait être possible, mais les questions qu'il posait pouvaient être plus ou moins objectives. Les personnes pouvaient ainsi se faire débouter de la nationalité française pour défaut d'assimilation française.

Désormais, les cours devraient être mis en place gratuitement jusqu'au niveau B1. La somme que la Direction de l'accueil de l'intégration et de la citoyenneté (DAIC) consacre aux organismes de formation linguistique pour l'enseignement/apprentissage de la langue-culture du pays d'accueil est désormais de 70 millions d'euros. L'attestation du niveau B1 oral sera donnée par ces organismes et qui seront labellisés FLI (français langue d'intégration) ⁽⁵⁾.

Les formations FLI ne doivent pas se limiter aux seules notions « de droits et de devoirs du citoyen », mais intégrer

l'ensemble des éléments qui permettent aux personnes non seulement l'autonomie mais aussi et surtout, l'action, des éléments que l'on retrouve dans les compétences clés. Pour l'heure, le FLI

Les formations FLI ne doivent pas se limiter aux seules notions « de droits et de devoirs du citoyen », mais intégrer l'ensemble des éléments qui permettent aux personnes non seulement l'autonomie mais aussi et surtout, l'action.

n'en est qu'à ses débuts, il sera intéressant dans les mois à venir, de s'interroger objectivement sur ses implications à tous les niveaux : politique, institutionnel, structurel, didactique...

Selon les recommandations 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 [Journal officiel L 394 du 30.12.2006]. « L'acquisition des compétences clés répond aux principes d'égalité et d'accès à tous. Aussi, les groupes désavantagés dont le potentiel d'apprentissage doit être soutenu sont particulièrement concernés par ce cadre de référence. Il s'agit notamment des personnes ayant des connaissances de base faibles, des personnes quittant l'école prématurément, des chômeurs de longue durée, des personnes handicapées ou des migrants, etc ».

Huit compétences clés :

- La communication dans la langue maternelle qui est la faculté d'exprimer et d'interpréter des concepts, pensées, sentiments, faits et opinions oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire), et d'avoir des interactions linguistiques appropriées et créatives dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle ;

- La communication en langues étrangères qui implique, au-delà des mêmes compétences de base que celles de la communication dans la langue maternelle, la médiation et la compréhension des autres cultures. Le degré de maîtrise dépend de plusieurs facteurs et

des capacités d'écouter, de parler, de lire et d'écrire ;

- La compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies. La compétence mathématique est l'aptitude à développer et appliquer un raisonnement mathématique en vue de résoudre divers problèmes de la vie quotidienne, l'accent étant mis sur le raisonnement, l'activité et le savoir. Les compétences de base en sciences et technologies renvoient à la maîtrise, à l'emploi et à l'application des connaissances et méthodologies servant à expliquer le monde de la nature. Elles supposent une compréhension des changements liés à l'activité humaine et à la responsabilité de tout individu en tant que citoyen ;

- La compétence numérique qui implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (tsi) et, donc, la maîtrise des technologies de l'information et de communication (tic) ;

- Apprendre à apprendre liée à l'apprentissage, à la capacité à entreprendre et organiser soi-même un apprentissage à titre individuel ou en groupe, selon ses propres besoins, à avoir conscience des méthodes et des offres ;

- Les compétences sociales et civiques. La compétence sociale renvoie aux compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles ainsi qu'à toutes les formes de comportement d'un individu pour participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle. Elle correspond au bien-être personnel et collectif. La compréhension des codes de conduite et des usages des différents environnements dans lesquels l'individu évolue est essentielle. Par ses compétences civiques, notamment sa connaissance des notions et structures sociales et politiques (démocratie, justice, égalité, citoyenneté et droits civils), un individu peut assurer une participation civique active et démocratique ;

- L'esprit d'initiative et d'entreprise qui consiste en la capacité de passer des idées aux actes. Il suppose créativité,

innovation et prise de risques, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. L'individu est conscient du contexte dans lequel s'inscrit son travail et est en mesure de saisir les occasions qui se présentent. Il est le fondement de l'acquisition de qualifications et de connaissances plus spécifiques dont ont besoin tous ceux qui créent une activité sociale ou commerciale ou qui y contribuent. Cela devrait inclure la sensibilisation aux valeurs éthiques et promouvoir la bonne gouvernance ;

- La sensibilité et l'expression

culturelles qui implique la conscience de l'importance de l'expression créatrice d'idées, d'expériences et d'émotions sous diverses formes (musique, arts du spectacle, littérature et arts visuels).

Ainsi, les organismes de formation, désormais, ont largement élargit, et ce depuis fort longtemps, le champ des compétences visées, on ne parle plus d'alphabétisation, ni même d'enseignement de la langue, mais après avoir ouvert la question à travers les savoirs de base, on parle de compétences clés

et désormais, la notion de Français Langue d'Intégration qui inclut les compétences clés et considère enfin la réalité d'un terrain où la formation est empreinte d'un contexte complexe et incontournable. Le FLI, en même temps qu'il offre la possibilité d'une reconnaissance à ce secteur de la formation, ouvre les voies pour une recherche en didactique qui tiennent compte d'un environnement prégnant. Bien entendu, cette réflexion ne pourra pas faire l'impasse sur les enjeux institutionnels et sociétaux et sur leur conformité avec une éthique plus que jamais nécessaire.

Références

- Les critères de référence qui permettent à ce titre d'apprécier l'amélioration des performances européennes ont fait l'objet d'un rapport en 2005 aux résultats inégaux.

- Répondant aux préoccupations du Conseil européen de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000, rappelées dans la stratégie de Lisbonne révisée en 2005, les compétences clés s'inscrivent dans le cadre des objectifs du programme de travail Éducation et formation 2010, de la communication de la Commission de 2001 sur la réalisation d'un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie et de la résolution du Conseil adoptée par la suite en 2002. Ces deux dernières proposent concrètement de faire des compétences de base une priorité pour toutes les classes d'âge. Le rapport intermédiaire conjoint de 2004 sur la mise en œuvre du programme de travail Éducation et formation 2010 appelle, quant à lui, à l'élaboration de références et de principes européens communs.

- Décision n° 1720/2006/CE du Parlement européen et du Conseil, du 15 novembre 2006, établissant un programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie [Journal officiel L 327 du 24.11.2006].

- « Éducation et formation 2010 » L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne - Rapport inter-

médiaire conjoint du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe [Journal officiel C 104 du 30.04.2004].

- Communication de la Commission - « Éducation et formation 2010 » : L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne (Projet de rapport intermédiaire conjoint sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe) [COM(2003) 685 final - Non publié au Journal officiel].

- Programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe [Journal officiel C142/02 du 14.06.2002].

- Communication de la Commission, du 20 novembre 2002, sur les critères de référence européens pour l'éducation et la formation: suivi du Conseil européen de Lisbonne [COM(2002) 629 final - Non publié au Journal officiel].

- 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. Ministère de l'Éducation nationale : Parution du décret n°2006-830 du 11/07/2006, (<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000818367&dateTexte=>) relatif

à l'établissement d'un « socle commun de Connaissances et de Compétences ». Le principe en est arrêté par l'article 9 de la loi du 23/04/2005 (<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&dateTexte=>) d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école, qui précise que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ». L'annexe de ce décret décrit le socle commun selon une déclinaison en 7 compétences. « Il détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé ».

Ministère de l'économie, des finances et de l'emploi : Circulaire du 03/01/2008 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.

- La définition retenue par l'OCDE indique que dans toutes les disciplines, « la compétence est en général interprétée comme un système spécialisé d'aptitudes, de maîtrises ou de savoir-faire nécessaire ou suffisants pour atteindre un objectif spécifique »

Analyse du travail et production de compétences collectives. Paris, l'Harmattan. " La compétence est la capacité de sélectionner et de fédérer en un tout applicable à une situation, des savoirs, des habilités et des attitudes "Toupin L. 1995 De la formation au métier, savoir transférer ses connaissances dans l'action. Paris, ESF. " La compétence est un ensemble de connaissances, de capacités durables et d'habilités acquises par l'assimilation de connaissances pertinentes et d'expériences qui sont reliées entre elles dans un domaine déterminé" De Ketele et al. , Cités dans Baudin, 1996. Lexique de la formation professionnelle et technique. Montréal, Paris, Editions Logiques. " La compétence est un savoir agir reconnu " Le Boterf 1994 " Construire la compétence collective de l'entreprise ". Revue internationale de gestion. N°22, pp. 82-85. " La compétence est un savoir en usage désignant une totalité complexe et mouvante mais structurée, opératoire, c'est-à-dire ajustée à l'action et à ses différentes occurrences" Malglaive 1990 Enseigner à des adultes. Paris, PUF " La compétence est un savoir validé et exercé " Aubret et al. 1993 Savoir et pouvoir, les compétences en question. Paris, PUF. " La compétence est un système de connaissances, déclaratives (le quoi) ainsi que conditionnelles (le quand et le pourquoi) et procédurales (le comment), organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification de problèmes mais également leur résolution efficace " Tardif 1994 Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels. Conférence donnée dans le cadre du colloque international sur les transferts de connaissances en formation initiale et continue à Lyon

Compétence : Ensemble de savoir-faire et de connaissances mobilisés dans une action et adapté aux exigences d'une situation. Une capacité devient une compétence lorsque celle-ci est mise en œuvre dans une situation donnée. (Danièle Ravat- DLC Anne Marie Charraud Cereq in Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation. Synthèse documentaire.) Composante d'un examen qui vise à vérifier les acquis des candidats par rapport à des connaissances et compétences définies par un programme ou un référentiel.

Connaissances (= savoirs) Informations générales ou spécialisées qu'un individu détient en propre. (Danièle Ravat- DLC Anne Marie Charraud Cereq in Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation. Synthèse documentaire.)

Didactique : Du grec didaktikos, propre à instruire. Ensemble des méthodes et techniques propres à l'enseignement d'une discipline.

Diplôme : pièce, matérielle ou non, établissant un privilège ou un droit ayant une dimension juridique : il conditionne l'accès à certaines professions et à certaines formations ou concours. Cette appellation est réservée aux titres délivrés par et sous le contrôle du ministère de l'Éducation Nationale (diplômes nationaux, d'État ou diplômes délivrés par des établissements privés ou consulaires et revêtus d'un " visa " ministériel en application de l'arrêté du 15 février 1921 de la loi sur l'enseignement professionnel) ou d'un autre ministère. La notion de " diplôme national " est fixée par l'article 17 de la loi de 1984. Enfin, existent des diplômes d'établissements (article 17 précité) et des diplômes d'ingénieurs (loi du 10 juillet 1934) (Danièle Ravat- DLC Anne Marie Charraud Cereq in Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation. Synthèse documentaire.)

Evaluation : fait d'attribuer une valeur à quelque chose. " Examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères correspondant à l'objectif visé ".

Expérience professionnelle : Ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir être dont un individu manifeste la maîtrise dans une activité professionnelle, sociale ou de formation (Guide de la validation, ADEP/Ministère de l'Éducation Nationale, 1991 ; AFNOR 50.750). Les acquis exigés pour suivre une formation constituent les pré requis. Les acquis peuvent être professionnels : le candidat a déjà une expérience professionnelle, même mo-

deste. Ils peuvent être sociaux, le candidat par son expérience de la vie maîtrise certaines capacités élémentaires comme parler en public, s'habiller avec élégance, conduire une automobile, etc. Ils peuvent être enfin de type éducatif. Par la formation qu'il a reçue, le candidat pense qu'il peut apporter la preuve qu'il maîtrise déjà certains des objectifs intermédiaires ou terminaux du cycle de formation qu'il se propose de suivre.

Hétérogénéité : L'hétérogénéité des publics sous-entend la diversité linguistique, culturelle et sociale des individus impliqués dans les processus de formation en français.

Individualisation : Désigne des parcours de formation personnalisés, élaborés sur mesure en fonction des besoins des apprenants. C'est une démarche pédagogique centrée sur la personne.

Méthode : (Meta odos Platon : poursuite, recherche étude méthodique d'une question de science). Ensemble de techniques ordonnées selon des règles pour atteindre des buts. On peut parler de méthodes pour désigner précisément un type d'activités caractérisées par les outils qu'elles mettent en œuvre.

Méthodologie : Au sens général : domaine de réflexion didactique concernant les manières d'enseigner/d'apprendre. Étude systématique par observation, de la pratique scientifique, des principes qui la fondent et des méthodes de recherche qu'elle utilise. Ensemble de méthodes utilisées dans un secteur d'activités. Étude empirique ou théorique des méthodes d'apprentissage et d'enseignement.

Motivation : Ce qui pousse les apprenants à vouloir apprendre. Les motivations sont des forces psychologiques positives qui poussent à accomplir un acte. Elles sont souvent liées à une théorie des besoins. Les conditions pédagogiques de la motivation : concernent l'intérêt en soi des apprentissages. Consacrer son attention à une formation

ne semble possible que si l'apprenant à l'esprit libre, la lassitude, le découragement entraîné par des difficultés de concentration peuvent être dus à des éléments extérieurs (problèmes culturels, matériels, pathologiques...) notamment dans des actions de formations destinées à des publics exclus de la société. Il importe de trouver des éléments de motivation qui peuvent être proches de leurs préoccupations.

Pédagogie : La pédagogie est particulièrement concernée par les interrogations relatives aux fins et aux moyens de l'apprentissage enseignement. La question des fins concerne les valeurs présentes dans les contenus à enseigner ainsi que le choix des méthodes retenues pour les transmettre. La question des moyens porte d'une part sur les conditions de mise en actes des choix didactiques, ce qui exige de prendre en compte la gestion du temps et les contraintes institutionnelles. Elle concerne les questions comme celles des objectifs, de l'évaluation, du projet, du conseil méthodologique, du travail en groupes, des techniques de planification.

Performance : Résultats obtenus par un sujet à un moment donné de son apprentissage.

Portefeuille de compétence appelé portfolio par ses créateurs nord-Américains, c'est un dossier personnel, documenté et systématique. Il est constitué par la personne pour reconnaître ses acquis ou pour les faire reconnaître sur le plan institutionnel ou professionnel. Il est le résultat d'une dé-

marche personnelle et il demeure la propriété de son auteur qui reste maître de son utilisation et de sa maintenance.

Positionnement : Opération qui a pour but de situer les compétences d'un demandeur de formation sur un référentiel en vue de lui construire un itinéraire personnalisé de formation, adapté à ses besoins. « Le positionnement consiste à effectuer une comparaison entre les capacités et les niveaux de performance atteintes par la personne, et ceux qui sont énoncés dans le référentiel du diplôme ou de l'emploi » (Ministère de l'Éducation Nationale/ADEP, le système des unités capitalisables, 1984). Le positionnement n'a pas valeur de validation.

Pre-requis: Savoirs et savoir-faire nécessaires préliminaires pour suivre efficacement un module de formation ou une formation complète (AFNOR-NFX 50-750-1)

Reconnaissance des acquis : prise en compte du capital de formation et d'expériences qu'un individu peut prouver pour lui-même et pour autrui (AFNOR, avril 1992). La reconnaissance des acquis suppose le repérage et l'identification des acquis en fonction d'un projet de qualification ou d'insertion. Procédure entreprise en vue d'une reconnaissance institutionnelle des acquis. Acte officiel par lequel des acquis sont reconnus (AFNOR - NFX 50-750-1). Sa mise en œuvre est réglementée pour les diplômes de l'Éducation. Ce contrôle porte soit sur l'ensemble du diplôme ou du titre, soit sur une partie, l'autre évaluée par des épreuves termi-

nales. Savoirs et savoir-faire nécessaires préliminaires pour suivre efficacement un module de formation ou une formation complète (AFNOR-NFX 50-750-1).

Référentiel : le référentiel n'est pas un programme, mais un instrument de mesure. Il indique ce qu'il faut évaluer, la manière et les mesures de l'évaluation. (Ministère de l'Éducation Nationale, Arrêté de 1992 ; MNNQ, Classeur Validation 1991). Les instruments (critères, normes...) et supports de l'appréciation (épreuves, tests...) sont variables. Un référentiel est un document officiel, habituellement lié à un titre ou à un diplôme, dont il remplace le programme. C'est une liste d'une série d'actes de performances observables détaillant un ensemble de capacités (référentiel de formation) ou de compétences (référentiel de métier ou de formation).(AFNOR NFX 50-750-1)

Savoir : ensemble d'informations détenues en propre par l'individu. Le savoir peut être compris comme un terme générique. Il se décline en connaissances, savoir-faire, savoir-être. (Danièle Ravat- DLC Anne Marie Charraud Cereq in Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation. Synthèse documentaire.)

Transfert des acquis : Processus par lequel un apprenant utilise ce qu'il a acquis antérieurement dans un exercice nouveau ou une situation inconnue. L'acquisition, réalisée dans le premier apprentissage, sert pour le second, facilite et accélère les progrès de la connaissance.

NOTES

1 - loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 (J.O n° 96 du 24 avril 2005) : disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/af-fichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&dateTexte=>

2 - (décret n°2006-830 du 11 juillet 2006, J.O n° 160 du 12 juillet 2006) <http://www.legifrance.gouv.fr/affich->

<Texte.do?cidTexte=JORFTEXT000000818367&dateTexte=>

3 - Recommandations du Haut Conseil de l'Éducation du 23 mars 2006 ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/actu/2006/recommandations_HCE.pdf

4 - Jacquet M, Etienne S. Langue,

intégration, citoyenneté... la maîtrise de la langue comme condition à la citoyenneté française ? in Bretegnier A. Formation linguistique en contextes d'insertion. Peter langu Transversales n°28 pp 31-50

5 - Pour plus de renseignements : nawel.samai@immigration-integration.gouv.fr

LE DROIT A LA LANGUE DU PAYS D'ACCUEIL, UNE HISTOIRE, DES DISPOSITIFS, DES CONTENUS DE FORMATION.

par Sophie Etienne, chargée de mission à la fédération nationale des AEFTI |

Docteur en didactologie des langues-cultures

Sophie.etienne-aefti.fd@orange.fr

**« Le pouvoir est là tapi dans tout discours que l'on tient, fût-ce à partir d'un lieu hors pouvoir »
(Roland Barthes, leçon)**

« Le droit à la langue » c'est avoir les moyens de maîtriser la communication non pas uniquement pour réaliser les actes de la vie courante, mais bien pour participer à la vie sociale politique, professionnelle dans le pays où l'on a choisi de vivre¹.

Dès 1971, à la naissance de la formation continue, les cours pour les travailleurs immigrés sont posés par les militants AEFTI comme un acte fondateur dans la lutte pour l'émancipation et contre l'exclusion. Cette association est impliquée à la fois dans la lutte pour le partage de la connaissance par tous et dans l'évolution des dispositifs institutionnels. Une attention particulière est portée par la fédération à l'organisation des dispositifs de formation et à la professionnalisation des acteurs. Elle est à l'origine de l'Association pour Le Droit à la Langue du Pays D'accueil (ADLPA), dont l'objet est de promouvoir une égalité d'accès aux savoirs. Devenue rapidement un collectif (voir encadré), cette structure est née au moment de la prise en compte effective de la formation linguistique des migrants par les politiques publiques.

La politique d'intégration s'est d'abord manifestée par la création en 1989 du Haut Conseil à l'Intégration (HCI), ayant un rôle consultatif, puis avec l'organisation de plusieurs Comités Interministériels pour l'Intégration (CII) qui ont eu lieu entre 2003 et 2006 et ont élaboré des outils pour un parcours individuel d'intégration, comme le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) rendu obligatoire par la loi du 24 juillet 2006. Cette loi, comme celle, plus tôt, du 26 novembre 2003, relative à l'immigration, ont soumis le droit de séjour des personnes étrangère-

2000 : la fédération AEFTI est investie dans les groupes d'experts au niveau institutionnel

2001 : lancement de la pétition « pour la reconnaissance d'un véritable droit à l'apprentissage de la langue française pour tous les migrants ».

2003 : organisation d'un colloque à Marseille, pour le droit à la langue, en collaboration avec le CRI PACA

2004 : création de l'association pour le droit à la langue. Elaboration d'un matériel d'information et organisation de rencontres mensuelles des membres de l'association.

2005 : L'AEFTI est mandatée par la DGLFLF pour réaliser un livret d'accompagnement du référentiel A1.1

Mars 2005 : Audition au Sénat afin d'élaborer une proposition de loi

Juin 2005 : l'AEFTI 93 s'associe au collectif pour préparer une journée de rencontre/débats avec des formateurs et des stagiaires 300 Personnes ont participé à cette journée.

2005 de juillet à mai : Les AEFTI 93 et 75 participent à l'expérimentation du référentiel A1.1.

Participation de l'AEFTI à la rencontre au sénat sur le thème « apprendre le français aujourd'hui ».

Mai 2006 : la proposition de loi est déposée au Sénat par le groupe Communiste Républicain et citoyen.

2006 : participation aux séminaires de calibrage du niveau A1.1

2006 : Intervention à Expolangues à la conférence de lancement du référentiel A1.1 et de présentation du DILF (Didier DGLFLF DPM)

2006 : la fédération organise deux rencontres inter-aefti (juin et décembre) ainsi que des formations de formateurs dans toutes les AEFTI sur les dispositifs CAI. Les AEFTI créent des outils didactiques/DILF partagés sur l'intranet

Au cours de ces années : plusieurs publications dans notre revue : Savoirs et formation.

2008 : mise en place un groupe de travail sur l'impact du DILF dans les AEFTI

2008 : Organisation d'un séminaire sur l'impact du DILF dans les AEFTI.

2009-2011 : réflexion et production d'ouvrages sur la formation linguistique en milieu professionnel.

2009-2011 : forte implication au niveau Européen de la fédération nationale des AEFTI dans le cadre du Projet Eur-alpha pour l'émancipation des apprenants. Organisation de séminaires, colloques et publications autour de la place de l'apprenant dans la formation.

res à la condition de «l'intégration républicaine de l'étranger dans la société française» incluant une connaissance minimale en français.

En mai, 2006, l'association pour le droit à la langue déposait au Sénat une proposition de loi. Le 27 avril 2009 elle organisait, à l'Assemblée Nationale, un colloque permettant aux différentes sensibilités politiques de s'exprimer sur le ce projet de loi. Entre temps, les politiques ont évolué, notamment avec le lancement de la Révision Générale des Politiques Publiques (RGPP)², impliquant des changements considérables dans la répartition des crédits alloués à la formation.

Désormais, les publics primo-arrivants ayant besoin d'apprendre le français ont accès à de nouveaux dispositifs accessibles (ou non) en fonction de leurs statuts et élaborés consécutivement aux nouvelles politiques gouvernementales, et au contexte socioprofessionnel. Les dispositifs sont nombreux et complexes, ils ont souvent tendance à s'imbriquer dans le cadre d'une politique interministérielle, revue et corrigée par la RGPP. Nous tentons ici d'en décrire les contours.

Au niveau de la politique nationale, plusieurs Ministères sont impliqués et organisent la formation linguistique avec le soutien de différentes institutions. Il s'agit du Ministère de l'Éducation Nationale, celui des Affaires Étrangères avec le soutien du Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) notamment dans la mise en place du Diplôme Initial de Langue Française (DILF) ; Ministères qui travaillent en lien avec celui de la culture grâce aux travaux de la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF) et avec le Ministère de l'Intérieur dont l'organe essentiel pour la mise en œuvre de la politique linguistique, notamment le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI), est la Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté (DAIC). Elle-même travaille en partenariat avec le Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion sociale avec l'aide de Direction Régionale du même nom (DRJSCS) et l'Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des Chances (ACSE) et le Ministère du Travail avec la Direction Régionale des Entreprises, de la Concurrence et de la Consommation, du Travail et de l'Emploi (DIRECCTE). Notons que pour les publics dits « illettrés », dont la langue maternelle est le français, l'institution représentative est l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI).

Schématiquement, pour les étrangers entrants, la politique nationale de l'immigration est définie par le Ministère de l'intérieur et mise en œuvre par les marchés de l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII). Les étrangers installés peuvent être concernés par la lutte contre les discriminations et relèvent à la fois des politiques du Ministère de l'Éducation Nationale pour les enfants et dans le cadre de l'accord passé avec le Ministère de l'Intérieur pour le dispositif « ouvrir l'école aux parents ». Ils peuvent également bénéficier, le cas échéant, de la politique du Ministère en charge de la cohésion sociale via les politiques de la ville.

L'ensemble de ces politiques sont déclinées sur le territoire et se croisent, voire même, se chevauchent au niveau local avec des formations cofinancées par les Organismes Paritaires Collecteurs Agréés (OPCA), pour les primo-arrivants avec l'OFII, et pour les personnes déjà installées grâce aux dispositifs chapeautés par la DAIC, l'ACSE, la DRJSCS avec les Programmes Régionaux d'Intégration des Populations Immigrées (PRIPI) dans le cadre de la politique de la ville avec les Contrats Urbains de Cohésion Sociale (CUCS), les Programmes

Les Membres de l'Association pour le Droit à la Langue du Pays d'Accueil

ACORT (Assemblée citoyenne des originaires de Turquie), Association accueil Laghouat, AEFTI (Association pour l'enseignement et la formation des travailleurs immigrés), CGT (Confédération générale du travail), CIMADE (Comité inter mouvements auprès des évacués), CNAFAL (Conseil national des associations familiales laïques), FCPE (Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques), FO (Force ouvrière), FSU (Fédération Syndicale Unitaire), FTCT (Fédération tunisienne pour une citoyenneté des deux rives), LDH (Ligue des droits de l'homme), UNAF (Union nationale des associations familiales), UNSA (Union nationale des syndicats autonomes).

Départementaux d'Insertion (PDI) particulièrement sur le Revenu de Solidarité Active (RSA). Selon le public et les territoires les financements s'organisent de façon plus ou moins concertée, à l'exemple des Espaces Territoriaux d'Accès aux Premiers Savoirs (ETAPS) qui regroupent plusieurs financeurs. Le panel des dispositifs est tel, qu'un même individu peut être pris en charge dans différentes structures.

Dans le cadre de la politique d'intégration, la formation s'appuie sur plusieurs dispositifs, dont, le CAI généralisé à tous les primo-arrivants, l'opération : « ouvrir l'école aux parents », et le réseau des agents de développement local pour l'intégration³. D'autres dispositifs propres à l'Éducation nationale (Classes d'Initiation et classe d'accueil pour primo-arrivants - CLIN et CLA⁴) accueillent chaque année plus de 35 000 élèves non-francophones. Les collectivités locales, offrent également des cours de langue, c'est le cas de la mairie de Paris qui accueille 15 000 personnes par an dans ses sessions, la région d'Ile-de-France estime à entre 40 000 et 80 000 le nombre de place relevant du secteur associatif et à 15 000 les places en Ateliers Socio Linguistiques (ASL), les conseils généraux proposent eux aussi parfois de financer des formations pour les titulaires du Revenu de Solidarité Active (RSA) nécessitant une formation linguistique.

Par ailleurs, la DAIC a sensibilisé les acteurs privés pour financer l'apprentissage de la langue française dans le cadre des plans de formation des entreprises et par les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) des branches professionnelles. Il s'agit de faire en sorte que tout salarié puisse suivre, s'il le souhaite, une formation linguistique rémunérée lui garantissant une amélioration de ses compétences⁵. Ceci se fait d'autant plus facilement que la formation linguistique est reconnue comme partie intégrante de la formation professionnelle et comme un droit inscrit dans le Code du travail (article L 900-6) depuis la loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social. Un programme relayé par les Directions Régionales des Entreprises, de la Concurrence, de la Consommation, du Travail et de l'Emploi (DIRECCTE) couvre quant à lui l'enseignement des compétences clés⁶ dans le cadre de l'insertion professionnelle.

Les financements sont hétérogènes⁷ et les fondations participent aussi au financement.

Les changements dans la mise en œuvre du programme « intégration et accès à la nationalité française » dit « programme

104 » sont indiqués dans la loi des finances 2010. Ils visent à faciliter l'intégration des étrangers en situation régulière, (parmi lesquels peuvent figurer les personnes ayant obtenu le statut de réfugié par des actions d'accompagnement spécifique). La formation linguistique y tient une place prépondérante dans une approche globale qui prône la promotion sociale et professionnelle et l'égalité d'accès aux droits. Les crédits affectés peuvent être nationaux ou déconcentrés. La circulaire du 28 janvier 2010 relative aux PRIPI prévoit un travail concerté entre les responsables des « BOP 104⁹ » et de la politique de la ville¹⁰ avec les contrats urbains de cohésion sociale (CUCS). Parmi les actions visant l'insertion, on retiendra : les ateliers socio linguistiques (ASL), les actions de réussite éducative et celles qui sont orientées vers l'accès à l'emploi et la lutte contre les discriminations.

Les priorités du PRIPI sont regroupées en quatre axes principaux qui consistent à « connaître et faire connaître les processus d'intégration, valoriser la culture et la mémoire de l'immigration », « améliorer l'accueil des primo arrivants via le CAI et l'accès aux droits », « faciliter les parcours d'intégration par l'accès aux ressources fondamentales que sont la formation linguistique (formation linguistique à visée professionnelle, actions favorisant l'obtention du DILF et du DELF y compris pour les bénéficiaires du dispositif « ouvrir l'école aux parents), l'accompagnement vers l'emploi, l'accès au logement, la réussite scolaire des enfants ». Et, enfin, à « agir en faveur des publics prioritaires que sont les femmes étrangères et immigrées, les migrants âgés ». Si le CAI concerne les primo-arrivants étrangers hors Union Européenne, une attention particulière est portée sur les femmes immigrées, issues de l'immigration familiale du milieu des années 70. Elles ne peuvent pas toujours intégrer les dispositifs. La question du vieillissement des immigrés est également importante, le passage à la retraite révèle des difficultés d'accès aux droits pour des personnes marquées par la précarité.

La Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté (DAIC) est chargée de l'animation du dispositif national accompagné au niveau local à travers différentes opérations tels que la promotion du label diversité (certification «AFNOR») ; un outil de la lutte contre les discriminations dans les entreprises, ou le programme « Ouvrir l'école aux parents » dont l'objet commun avec le ministère de l'éducation nationale, est d'approfondir le lien entre l'école et les parents étrangers, qui peuvent accéder à des prestations linguistiques.

Arrêtons-nous toutefois sur l'un des dispositifs les plus importants, le CAI. En effet, on peut considérer qu'un tournant très important a été réalisé avec la réflexion autour de l'accueil des primo arrivants et la prise en compte de leur formation par le droit commun et avec la mise en place du CAI¹¹ et désormais la mise en place d'un label Français Langue d'Intégration (FLI) à l'initiative de la DAIC, qui va certainement reconfigurer le champ de la formation à visée insertion.

Le CAI reconnaissait enfin un droit de se former pour les migrants avec la création d'un diplôme validant un premier niveau de maîtrise de la langue, mais il imposait dans le même temps, la formation linguistique comme un devoir en conditionnant les titres de séjour à l'obtention du niveau A1.1 (premier niveau du cadre européen commun de réfé-

rence) attesté par le DILF. Les partisans et détracteurs de ce contrat ont été nombreux parce que les enjeux qui s'y profilaient étaient considérables à la fois pour les publics migrants eux-mêmes ; qui allaient devoir entreprendre une formation même s'ils n'en éprouvaient ni le besoin ni l'envie, mais aussi pour tout le secteur de la formation ; dès lors, la formation linguistique qui jusque là faisait l'objet de subventions, entrait dans un marché concurrentiel.

Les structures de formation qui assuraient un service de proximité répondant à des besoins locaux, ont dû se positionner en concurrence ou en partenariat avec leurs partenaires pour répondre aux appels d'offres. Les exigences de preuves de qualité de la formation ont augmenté, les formateurs devaient être diplômés à minima d'un master de Français Langue Etrangère (FLE) et/ou être dotés d'une forte expérience dans la formation linguistique.

De fait, les universités qui, jusqu'alors considéraient d'un œil distant la formation linguistique des adultes migrants, ont vu, dans la mise en place du CAI, l'opportunité de réorienter leurs étudiants vers un champ mal défini et néanmoins constitué de longue date. Ce renouveau a touché également le secteur de l'édition qui a publié des outils destinés aux migrants.

Les stagiaires de la formation à visée insertion et promotion sociale ont changé de nom ; « d'analphabètes », ils sont devenus des « publics peu ou non scolarisés, peu ou non francophones » mais aussi, de profil. De niveau supérieur, relevant de ce que d'aucuns ont appelé le Français Langue Etrangère (FLE) (traditionnellement réservé aux publics scolarisés) puis de ce que l'on a nommé, le Français Langue Seconde (FLS) pour qualifier un secteur où la langue est à la fois le moyen et l'objet d'étude.

La diversité de parcours scolaires, de pays d'origine, d'âges, de profils linguistiques et culturels, rend le rapport à «l'apprentissage de la langue » des personnes bien trop complexe pour qu'on puisse prétendre le baliser.

Les chercheurs en sociolinguistiques¹² ont entamé un travail d'analyse dans le début des années 2000, et ont pu prendre la mesure de la complexité de ce champ. La formation se réalise désormais à la fois dans un cadre formel ; celui particulier du marché de l'office français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) et des autres dispositifs gouvernementaux et de manière plus inconditionnelle dans le secteur caritatif suite à la prise de conscience de besoins non couverts par la réorganisation du secteur.

La question que pose cette mosaïque de dispositions est de savoir si elles ont un impact positif sur le droit à la langue.

Lors d'une enquête réalisée dans le réseau des AEFTI, sur l'impact du DILF et du CAI dans les structures de formation, nous avons pu relever que, d'un point de vue conceptuel, le dispositif et le diplôme qui lui est, en partie, associé offrent un langage commun non stigmatisé par des notions comme « analphabétisme » ou « illettrisme¹³ ». Désormais on organise la formation et la certification sur la base de compétences préalables sur une échelle de maîtrise liée au cadre européen commun de référence (CECR). Cette échelle, parfois contestée est commune aux différents champs de la didactique et permet également de ne pas marginaliser un public et un secteur. Les compétences des apprenants de l'insertion sont enfin dignes de reconnaissance par une

certification officielle : il n'existait jusqu'à présent pas de certification possible pour les publics ayant un niveau de maîtrise de la langue inférieur à A1. Seul le Certificat de Formation Générale (CFG) était parfois présenté (conçu au départ pour des publics scolaires). Aujourd'hui, le DILF atteste d'un premier niveau de reconnaissance mais en aucun cas d'un niveau suffisant de maîtrise de la langue.

D'un point de vue pragmatique, le référentiel A1.1, élaboré relativement au CECR, donne des clefs pour une concertation dans l'organisation formative. Le travail des formateurs peut s'harmoniser à travers un outil commun qui ne renvoie pas aux carences des personnes. Il apporte un socle fonctionnel qui regroupe des compétences nécessaires à la vie courante pour un public en immersion. Il permet de situer les compétences attendues au niveau A1.1 et offre une meilleure lisibilité des progrès dans un cursus. Les acteurs de la formation ont des repères communs sur les compétences communicatives et les composantes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques en interaction. Seulement, l'approche fonctionnelle des besoins de la formation linguistique est d'autant plus réductrice que les personnes qui désirent s'installer durablement sur le territoire ont besoin non pas uniquement de s'adapter à la vie quotidienne, mais bien de pouvoir participer à la vie sociale, partager une vision analytique du monde qui les entoure, de prendre de la distance, et donc, de disposer d'une formation plus complète. Il faut qu'elles puissent atteindre bien plus d'autonomie que ce qui est permis au niveau A1.1. elles sont dans une dynamique qui doit se poursuivre dans un parcours allant au-delà, (c'est d'ailleurs l'objectif visé du label FLI).

Le droit à la langue implique une formation gratuite de conscientisation pour tous les apprenants plus qu'un niveau de survie. La mise en œuvre des formations linguistiques est accompagnée d'enjeux et de contraintes qui handicapent les objectifs fixés.

En effet, il faut considérer qu'au-delà d'éventuels problèmes de motivation concernant des apprenants qui sont en formation linguistique obligatoire, les freins à l'apprentissage, sont relatifs aux conditions même de la formation qui induisent des problèmes de mobilité, de transport, d'horaires de formation peu compatibles avec un emploi (même si les cours du soirs et du samedi ont refait surface).

On notera également que les formateurs parfois se focalisent sur l'obtention à terme du DILF et du DELF, l'enjeu relatif à l'obtention des titres de séjour, fait porter un poids considérable sur leurs épaules qui quelque fois, choisissent de viser prioritairement cet objectif oubliant par là-même, les besoins des stagiaires. La formulation de la loi sur la CAI a pu faire penser qu'un immigré qui échouerait au DILF ne pourrait pas renouveler ses titres de séjour. Cet enjeu anxiogène a sensiblement impacté l'organisation et la qualité de la formation lorsque les formateurs se sont trouvés face à ce dilemme : construire une formation répondant aux besoins des personnes ou construire une formation que d'aucun ont appelée « dilflotage » appuyée uniquement sur les épreuves de l'examen ?

Ainsi, la rigidité de certains dispositifs peut-elle desservir la cohérence des parcours.

Des publics éligibles dans le cadre du CAI, du hors CAI ou d'autres dispositifs de formation gratuits, sont parfois mal orientés et peuvent finalement se retrouver dans des

formations inappropriées. Obligeant nombre de bonnes volontés à réinventer une ingénierie déjà rôdée dans le champ de la formation. Dans le meilleur des cas, la personne qui reçoit ces publics peut jouer le rôle de passerelle vers les dispositifs de formation.

Certaines incohérences s'expliquent aussi par le fait que, dans un contexte de crise, les financements attribués aux formations se réduisent et font l'objet d'une concurrence allant de paire avec une incertitude quant à la pérennité des actions, induisant nécessairement une précarité dans les structures et par là même, une précarité du statut des formateurs.

Ce système peut engendrer une rotation des formateurs alors que le processus de professionnalisation devrait être continu. Même si cette professionnalisation est effective et l'on a vu les compétences des formateurs augmenter considérablement, on remarque que ces dernières années, le temps qui leur était accordé pour se rencontrer, échanger et se former diminue. Il devient nécessaire d'aborder la formation des formateurs et la qualité de la formation au vu des spécificités de ce champ. L'enseignement de la langue française aux adultes migrants a trop longtemps fait partie d'un traitement plus social que didactique du fait de la précarité de ce secteur, la mise en place du CAI et du DILF et la réflexion sur les acquis de l'expérience ont modifié le paysage professionnel. Les nouveaux formateurs, titulaires d'un master FLE sont pourtant souvent démunis lorsqu'ils arrivent sur le champ de la formation car ils ont surtout été préparés à enseigner la langue française dans un cadre homogène. Ce qui leur est demandé, cependant, en situation dépasse, pour les publics, la faculté à communiquer en français et pour eux, les compétences en didactique du FLE.

La langue française étrangère ou seconde, dans cette optique, ne peut être présentée comme unique et standardisée, nous savons tous qu'il n'en est rien, qu'il n'existe évidemment pas « une » langue utilisée par tous les français. Une langue formelle, homogène, invariable, délimitée par un référentiel ne reflète en rien la richesse et la variété de l'usage qui en est fait par les locuteurs multiples qui l'utilisent en France ou ailleurs. Les personnes qui apprennent « la langue française » ne sont pas exempts de toute compétence, ils sont d'ailleurs souvent plurilingues, ils apprennent le français pour communiquer avec d'autres qu'ils sont amenés à rencontrer dans des contextes variés. Il faut se méfier d'une organisation de l'apprentissage de la langue qui ne chercherait qu'à donner les moyens d'une adaptabilité au monde du travail, au monde social. Remarquons au passage qu'au cours des années 70 on évoquait la promotion sociale et professionnelle et que désormais on use des termes d'insertion ou d'intégration.

L'appropriation de la langue dépasse un usage fonctionnel et adaptatif d'un vocabulaire et d'une syntaxe. Il s'agit, particulièrement pour des publics qui sont appelés à rester sur le territoire français, de se saisir des codes pour se réaliser et exprimer leurs idées, prendre de la distance relativement à elles et à celles du milieu endolingue au delà de toute dépendance politique, économique ou idéologique.

De fait, aborder les notions de droits, de laïcité, d'égalité est une nécessité pour tous les citoyens. Les contenus de la

formation doivent être objectivés. Les opinions les plus diverses peuvent être exprimées, mais il faut donner les clés d'une analyse critique, c'est en connaissance de cause que les individus peuvent faire des choix, s'émanciper. Le rapport à l'apprentissage de la langue pose aussi la question du rapport à l'autre, aux autres et à soi-même, la formation est toujours une transformation, elle n'est pas neutre. Il ne s'agit pas de modeler de futurs citoyens, il s'agit de considérer que l'enseignement de la langue est un moyen fort de donner la possibilité aux apprenants de partager de nouveaux savoirs, d'échanger sur de nouvelles pratiques et que ce processus est en constante évolution ; l'apprentissage ne se limite pas aux murs de la salle de cours, mais profite de l'immersion en milieu homoglotte pour s'enrichir chaque jour et mettre à profit ce qui est appris pour progresser dans une vie citoyenne.

Désormais, avec la mise en place du LABEL Français

Langue d'Intégration (FLI), la formation linguistique intègre officiellement les valeurs républicaines comme sujets de formation ; ce sont « la liberté et la responsabilité, les modes de fonctionnement de la société démocratique, les règles de la justice, l'équilibre des droits et des devoirs, le respect des opinions et de la laïcité, la lutte contre les discriminations, l'égalité devant la loi, l'égalité hommes/femmes, le principe de l'instruction publique, la protection des individus, de leur vie privée, la protection des salariés ... » qui seront abordés en formation. Ce label s'inscrit dans une réflexion gouvernementale qui porte particulièrement sur les parcours de formation des migrants jusqu'à l'éventuelle naturalisation qui exigera un niveau A2 à l'écrit et B1 à l'oral relativement à la classification du CECR.

Pour l'heure, les moyens attribués à la formation dans ces parcours restent à définir.

D'autres articles de l'auteur en lien avec la problématique :

Sophie Etienne, Mylène Jacquet : Langue, intégration, citoyenneté... La maîtrise de la langue comme condition à la citoyenneté française ? PP 31-51 Sophie Etienne : Accompagnement, médiation : apprendre à se décentrer. PP 121-129 + Hervé Adami, Sophie Etienne, Aude Bretegnier, définir le champ de la formation linguistique en contextes d'insertion. Pp 13-31 in Bretegnier Aude (Dir) formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s). Collection Transversales Langues sociétés, cultures et apprentissages. Vol. 28 Editions Peter Lang (282 p) 2011.

Sophie Etienne « Compétence linguistique et alphabétisation des migrants, quelles approches ? Les dynamiques des approches pédagogiques dans des contextes mouvants ». pp 25-31. In Migrations et plurilinguisme en France (N° 2 des Cahiers de l'observatoire des pratiques linguistiques/DGLFLF Ministère de la culture). Paris, Didier.

Sophie Etienne « Quelle formation pour les adultes migrants ? » p 3 in Langues et cités Plurilinguisme et migrations. Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques Numéro 13 (novembre 2011)

Kamel Jendoubi, Sophie Etienne, Entre bouleversements institutionnels et réalités de terrain : les contradictions de l'enseignement et de la formation des travailleurs immigrés. pp 93-100 in ELA N° 145 : Tensions et controverses en FLE-FLS-FLM : des conflits créatifs. Numéro janvier mars 2007 coordonné par Chantal Forestal et Yannick Lefranc. Didier Erudition 6 rue de la Sorbonne 75005 Paris

Sophie Etienne : Nouvelles orientations gouvernementales et bouleversements dans le monde de la formation. Les limites du contrat d'accueil et d'intégration pp 109-117 in ELA N° 133 : Français langue étrangère (FLE)/ Français langue seconde (FLS) : un enjeu politique, social, culturel et éthique. Numéro janvier mars 2004

Etienne Sophie : Une autre idée de l'enseignement du français aux adultes. pp 26-29. Le Français dans le monde. in Dossier : L'immigration en France. FDLM : n° 339 Mai-juin 2005

Sophie Etienne. Compétence linguistique, charnière des débats sur l'immigration. Lorsque les droits se transforment de devoirs. Pp 57-60 In Diversité. Les enjeux de l'apprentissage de la langue française. N°151 décembre 2007.

Sophie Etienne. A propos du CAI et des nouvelles politiques de formation « linguistiques » in N°59 juin 2005 Savoirs et formation : Assises du FLEFLS. Pour une reconnaissance statutaire de tous les enseignants formateurs de FLE-FLS. (67 p)

Sophie Etienne. Analyse situationnelle des politiques linguistiques concernant l'intégration par la langue des publics migrants pp 22-23 in N° de décembre 2005 Janvier 2006 de Savoirs et formation : Les immigrés précarisés, la formation menacée 88 p

NOTES

1- NB : Le droit à la langue est proclamé dès 1960 par le Conseil de l'Europe. Article 19 de la Charte sociale européenne, adoptée en 1960 et Article 14 de la Convention européenne relative au statut juridique du travailleur migrant, en 1977.

2- Avec la RGPP : l'organisation administrative française et le contenu de l'action publique, ont été changés en profondeur. L'ensemble des mesures RGPP est désormais inscrit dans la loi de programmation des finances publiques pour les années 2009 à 2012, (adoptée le 28 janvier 2009 par le Parlement). Les orientations des finances publiques sont définies pluri-annuellement et portent entre autres choses sur les marchés de la formation linguistique.

3- L'Etat consacre plusieurs millions d'euros par an à l'enseignement du français pour les migrants adultes, à travers plusieurs dispositifs - le programme CAI de l'OFII : 25 000 personnes/an ; (26 M€)

- le programme hors CAI de l'OFII : 15 000 personnes/an ; (16 M€)

- le programme «Ouvrir l'école aux parents» : 3000 personnes/an ; (2M€)

- les ateliers sociolinguistiques (programme 104 de la DAIC) ; 3500 personnes/an (5,7 M€)

- les ateliers sociolinguistiques (financement ACSE) ; 8000 personnes/an

D'après le rapport PRIPI téléchargeable sur : http://www.paca.drjscs.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_PRIPI_2011.pdf

4- Classes d'adaptation pour élèves non-francophones

5- Selon la DAIC, celle-ci s'est engagée à favoriser la prise en compte de l'apprentissage de la langue en tant que compétence professionnelle par les plans de formation des entreprises et par les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) des branches professionnelles. Le Fonds d'Assurance Formation du travail temporaire (FAF-TT) offre aux étrangers intérimaires des formations longues de 350 à 450 heures à temps plein, rémunérées pendant toute la durée de la formation. Ces formations permettent d'acquérir un premier niveau de qualification professionnelle.

6- Huit compétences clés sont définies par le parlement européen en 2006 : la communication dans la langue maternelle, la communication en langues étrangères, la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies, la compétence numérique, apprendre à apprendre, les compétences sociales et civiques, l'esprit d'initiative et d'entreprise, la sensibilité et l'expression culturelles.

7- Financement :

- Etat : BOP 104

- OFII pour les actions linguistiques dans le cadre du CAI et hors CAI pour les publics étrangers avec une priorité pour :

- Les personnes ayant eu un report pour l'accès à la nationalité française.

- les demandeurs d'emploi.

- les personnes ayant terminées leur formation dans le cadre du CAI et souhaitant la poursuivre.

- les femmes pour lesquelles la formation linguistique permettrait de développer leur autonomie.

- DIRECCTE (Compétences Clé)

- Politique de la ville

- Collectivités territoriales dans le cadre du financement des actions relatives à l'acquisition des savoirs de base

- Fonds européens (FSE, FEI)

OPCA : par exemple via le FAF TT, UNIFORMATION...

Fondations : fondation de France, orange, ADECCO, Agir contre l'exclusion, Caisse d'Epargne, Société générale.

8- Les crédits déconcentrés concernent :

- Les actions destinées aux résidents des foyers de travailleurs migrants.

- Les actions territorialisées d'intégration des migrants étrangers (dont font partie les interventions des centres d'hébergement des réfugiés).

- Les actions d'accès au logement et à l'emploi des réfugiés.

9- Dans le cadre du BOP 104, sont soutenues des actions visant à favoriser l'intégration durable des populations concernées :

- Actions de formation territorialisées (ateliers d'insertion, action de socialisation, ateliers d'alphabétisation)
- Appui à la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et soutien à la parentalité
- Actions de prévention santé
- Actions en faveur des femmes immigrées
- Accès à l'emploi et au logement
- Accompagnement des personnes âgées immigrées en foyers et résidences sociales et hors foyers
- Valorisation de l'histoire et de la mémoire de l'immigration.

Ces crédits déconcentrés du programme 104 peuvent être accompagnés par des crédits du Fonds Européen d'Intégration (FEI).

10- (programmes et crédits Acsé), dont certaines actions sont complémentaires, lire aussi : http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl_12312_779143197.pdf

11- La mise en œuvre du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) : le rôle de l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII). L'Office Français de l'immigration et de l'intégration (OFII) accueille, informe et forme les primo-arrivants signataires du contrat d'accueil et d'intégration.

Le contrat d'accueil et d'intégration comporte différentes formations :

- Une formation civique d'une journée
- Une formation « Vivre en France » d'une journée
- Une formation linguistique avec en fin de parcours (400h maximum) présentation du DILF (diplôme initial de langue française) ou du DELF (diplôme d'étude de langue française)
- Un « bilan de compétences professionnelles » individuel d'une demi-journée (trois heures maximum).

Les signataires du CAI peuvent bénéficier d'un accompagnement social assuré par un travailleur social spécialisé de l'OFII. Cet accompagnement social qui peut ensuite faire l'objet d'un relais vers le droit commun.

CAIF :

Les parents venus en France dans le cadre de la procédure de regroupement familial, signent un contrat d'accueil et d'intégration pour la famille. Ce contrat donne lieu à la participation à une journée de formation « Droits et devoirs des parents ».

Depuis juin 2009, les personnes ayant le statut de conjoint de français, de travailleur ou d'étudiant (ces derniers ne signent pas le CAI) sont reçus dans chacun des départements pour valider leur visa long séjour valant titre de séjour. Ils se présentent en Préfecture pour le renouvellement de leur titre de séjour.

12- La langue et l'intégration des immigrants: sociolinguistique, politiques ... coord Par James Archibald, Jean-Louis Chiss. Disponible sur : http://books.google.fr/books?id=8g8RNotnG2AC&pg=PA7&lpg=PA7&dq=Chiss+et+Archibald&source=bl&ots=yNgEpAdWbR&sig=s1eLjwu8IEF9ZqA7UV6ELYRsq8Y&hl=fr&ei=uY5gTraLN9HsOer6uDs&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=sophie%20etienne&f=false

La Reforme des Structures en Charge de L'Immigration

Par Sylvain Chevron publié chez l'Harmattan en 2009

Regards critiques sur la notion d'interculturalité: pour une didactique de ...

Par Daniel Coste, Philippe Blanchet, Philippe Blanchet (linguiste.), Sanaa Hoteit publié chez l'harmattan en 2010

Migrants ouest-africains: miséreux, aventuriers ou notables?

Par Jean Schmitz dans le numéro 109 mars 2008 de politique africaine.

13- / Premiers acquis en français (non plus critères socio-économiques qui conduiraient à des regroupements incohérents mais critères didactiques)



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

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

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



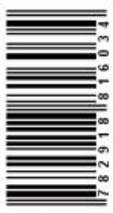
« Les situations d'illettrisme n'exacerbent-elles pas les difficultés et contraintes sociales, familiales liées aux questions de genre ? »

FRANCK DANTZER

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

N°80 - AVRIL, MAI, JUIN - 2011 - ISSN : 0769 - 6094 - PRIX : 5 €

ISBN 978-2-918816-03-4



Genre et illettrisme : Egalité - inégalités

Zoom sur la région PACA

ETUDE

« Demander/donner un conseil »,
exemple de scénario en
présentiel enrichi
Par Agnès Roussel Shih

ACTES

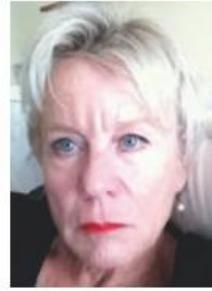
Y a-t-il des inégalités
entre hommes et fem-
mes face aux situations
d'illettrisme ?

INTERNATIONAL

Un service de formation
continue à Madagascar
Par Marc Surian et
Jocelin Raharinaivo
Falimanana

Table ronde

**Sophie Etienne, chargée de mission AEFTI,
Françoise GRUDLER, Responsable de forma-
tion EPFF**



Sophie ETIENNE : L'accès aux savoirs, hommes / femmes, qu'en est-il aujourd'hui dans les AEFTI ?

Dans les pays les plus pauvres, seulement 50,4 % des femmes de plus de 15 ans sont alphabétisées. Pour l'ensemble du monde en développement, trois femmes sur dix sont analphabètes. Les femmes représentent toujours environ les deux tiers de la population analphabète adulte – il y a donc statu quo depuis les années 1990.

En 1995, le FAS (Fonds d'Action Sociale), face aux demandes de financement de formation pour immigré s'était basé sur l'enquête « Mobilité géographique et insertion sociale » menée pour l'INED-INSEE par Michèle Tribalat pour évaluer finement les compétences linguistique des publics immigrés. Le FAS a ensuite demandé à l'INED, un complément de traitement des données de l'enquête.

Selon l'enquête du FAS, 19 % des immigrés de l'enquête n'ont jamais été scolarisés (18% d'hommes et 20% de femmes), 40 % ont eu une scolarisation de 10 ans et plus (42% des hommes, 38% des femmes) avec une grande variation selon les origines géographiques. Les femmes sont plus nombreuses que les hommes à n'avoir suivi aucune scolarisation, et moins nombreuses à avoir été longuement scolarisées.

Un premier constat est qu'une majorité des immigrés maîtrise bien le français tant à l'oral qu'à l'écrit, les hommes mieux que les femmes, une partie non négligeable des immigrés a des difficultés à l'écrit et à l'oral (les femmes plus que les hommes).

Aujourd'hui, les flux de migration se mondialisent, mais la prépondérance du continent africain s'accroît : le regroupement familial a été très important ces dernières décennies. Les principales caractéristiques de la population résidente en France sont que les origines sont très variées. Les femmes sont très nombreuses à nécessiter des formations linguistiques : parmi les signataires du CAI sont à 40,1% des hommes contre 59,9% des femmes.

A l'AEFTI, on accueille principalement des personnes immigrées, les publics sont souvent mixtes, nous recevons parfois des personnes illettrées, mais le plus souvent des personnes migrantes dont certaines ont été peu ou pas scolarisées dans leur pays d'origine. Dans ce cas, l'inégalité est inversée, puisque, le plus souvent, ce sont les femmes qui semblent concernées par la formation linguistique dans la mesure où dans d'autres pays, les femmes n'ont pas accès à l'enseignement pour des raisons politiques et culturelles. « Analphabétisme » et « illettrisme » ne sont donc pas synonymes. « L'analphabète » même si on peut regretter l'utilisation de termes basés sur les manques, étant celui qui n'a jamais appris ni à lire ni à écrire. En France, depuis la naissance de la notion d'illettrisme (1984), la distinction

de la lutte contre l'illettrisme et de la formation des migrants se réalise tant au niveau des financements, et des institutions que des dispositifs. Ceci d'autant plus, depuis la naissance du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) destiné aux primo arrivants.

Aujourd'hui, les publics sont mixtes, les objectifs de formation sont souvent les mêmes mais dans la mesure où les dispositifs sont liés aux politiques migratoires au moins autant qu'aux politiques d'intégration, les objectifs se recentrent sur le professionnel (depuis cette année, les personnes qui signent le CAI passent un bilan de compétence (3 H au lieu de 24), on sait que les métiers en tension doivent être pourvus. En conséquence, les orientations se font vite et la non maîtrise de la langue entraîne les personnes dans des voies qui ne correspondent pas nécessairement à leurs projets. Il s'agit souvent d'un déclassement. Les femmes sont, le plus souvent, orientées vers les métiers d'aide à la personne.

Depuis la mise en place du CAI, on a vu de nouvelles populations arriver dans les cours, ce sont des publics très spécifiques ; par exemple, des femmes jamais scolarisées auparavant, non francophones et qui viennent désormais en cours parce que c'est une obligation. Jusqu'ici, ces femmes étaient invisibles, peu présentes dans l'espace public.

Outre la difficulté que cela représente d'un point de vue didactique, les enjeux de la formation sont ici particulièrement importants dans la mesure où il s'agit véritablement de permettre à ces femmes de rencontrer d'autres personnes, d'autres femmes et hommes et d'apprendre l'autonomie (reste que 400 H maxi, c'est trop peu).

A l'issue de la formation linguistique obligatoire pour le CAI, les personnes doivent passer un Diplôme Initial de Langue Française (DILF) ; en 2007, 67% étaient des femmes (d'origines : algérienne, marocaine, turque, chinoise, sri-lankaise). De fait, à la fédération AEFTI, les situations d'illettrisme sont moins nombreuses que les situations d'analphabétisme. Nous avons mené une mini enquête préalable à cette question dans les AEFTI : La réponse de l'AEFTI de Saône est Loire est parlante.

Proportion d'hommes et de femmes dans les AEFTI :

Il y a plus de femmes que d'hommes dans les cours. Dans les « cours journée », l'inégalité est de l'ordre de 80% de femmes pour 20 % d'homme, en revanche, pour les cours du soir : cette fois, la proportion est inversée puisque nous avons environ 95 % d'hommes pour 5 % de femmes. Nonobstant, dans cette AEFTI, on propose un cours du soir avec une moyenne de 10 personnes et 3 à 4 cours journée avec en moyenne 13 à 15 personnes. Au total, la part de femmes venant suivre les cours est largement plus importante que celle des hommes.

Les 5 ateliers de savoirs sociaux et linguistiques de quartier sont fréquentés uniquement par des femmes (60 personnes



Sophie Etienne, Présentation de l'outil « Méthode des AEFTI »

Hier soir, j'ai redécouvert la méthode « apprendre », première méthode créée par des militants désireux d'aider des publics immigrés par une formation très élaborée, une formation de conscientisation. Cette méthode traitait des mauvaises conditions de travail et d'hébergement des ouvriers.

C'était la méthode des AEFTI dont le sigle correspondait alors à : « Association pour l'Alphabétisation et l'Enseignement du Français aux Travailleurs Immigrés ». Aujourd'hui il est décliné comme suit : « Association d'Enseignement et de Formation pour les travailleurs immigrés et leurs familles ».

En regardant de près les contenus de cette première méthode des AEFTI qui date des années 1975, je me disais que dans ce réseau, nous nous sommes toujours sentis préoccupés par ce que vivent nos publics. Si nous travaillons parfois dans une optique fonctionnelle (pas exclusivement), c'est bien parce que ce travail est indispensable pour leur permettre de connaître leurs droits, de disposer de leur vie privée ; en comprenant une fiche de paie, en vérifiant une liste de course, une facture, les personnes peuvent aussi ne pas subir le recours systématique au savoir des autres. Il faut leur permettre de participer pleinement à la vie de la société, sans être obligé de demander à d'autres de prendre des décisions importantes pour soi.

Entre la naissance de la méthode « Apprendre » et la « boîte à outil pour l'écrit », plus de trente années se sont écoulées.

Les mutations sont relatives tant au niveau politique qu'institutionnel, mais aussi au niveau de la recherche universitaire (qui pendant un temps s'est désintéressée de la question, le CREDIF et le BELC ont travaillé sur l'enseignement du français aux travailleurs immigrés dans les années 70, il n'y a que quelques années que les universités se préoccupent à nouveau de cette question : depuis la création du CAI), et par voie de conséquence, l'édition produit désormais des outils spécifiques pour les publics immigrés.

Les publics AEFTI ont évolué également ; si au départ, il s'agissait principalement de travailleurs immigrés, on a vu ensuite, avec le regroupement familial, (on le voit d'ailleurs dans la méthode « apprendre »), les mères qui avaient besoin d'apprendre la langue pour leur vie quotidienne. Puis les flux migratoires se sont encore diversifiés. Et selon les régions, (nous le voyons bien dans les AEFTI), nous

trouvons davantage de personnes venues de Turquie en Lorraine, de Chine à Belleville, du Sri-lanka à Bobigny...

Désormais, les publics AEFTI sont hétérogènes tant au niveau de leurs origines qu'à celui de leurs compétences préalables, certains ont été scolarisés dans leur pays et dans leur langue, d'autres ne sont jamais allés à l'école, certains sont francophones d'autres non.

On demande souvent aux formateurs de gérer dans un même groupe des publics très divers. En effet, pour être viable, un cours doit comprendre au moins quinze personnes, on comprend que d'un point de vue géographique, si l'on veut répondre à un service de proximité, on retrouve parfois dans un même groupe des publics qui ont des besoins en formation très divers. Dans ce cas, la gestion didactique est extrêmement complexe. Même le meilleur formateur aura des difficultés à répondre à une hétérogénéité trop grande. Même si elle peut apporter beaucoup au niveau des échanges, il est un moment où la situation devient impossible à gérer « techniquement ». Cette question ne doit/peut pas se régler au niveau didactique seulement mais au niveau politique et institutionnel en prévoyant des dispositifs adaptés à ces questions et en maintenant un service de proximité opérant. La mobilité est un point particulièrement important en milieu rural.

Les formateurs se sont professionnalisés ; autrefois, on les nommait des « animateurs enseignants », ils réfutent aujourd'hui encore souvent le terme d'enseignants, pensant qu'il s'agit d'un métier différent (je n'en suis pas certaine, c'est un métier à plusieurs facettes), et pendant de longues décennies, on a malheureusement admis que « l'alphabétisation et la lutte contre l'illettrisme » relevaient du secteur social, on considérait les formateurs comme des travailleurs sociaux. C'est seulement ces dernières années, qu'ils se voient attribuer un autre statut, celui d'un enseignant comme un autre avec des publics particuliers. Désormais, il est nécessaire pour exercer dans les dispositifs de type CAI, de disposer au minimum d'un master FLE et/ou d'avoir une expérience très importante dans ce domaine. Pour autant, les formateurs sortis de l'Université sont souvent encore démunis face aux publics non scolarisés antérieurement, il s'agit bien d'une compétence particulière que de travailler sur le fait même d'apprendre (dans notre outil, nous avons prévu un module intitulé : « organiser son apprentissage »). Le graphisme également doit être abordé de manière spécifique et les universitaires, qui, depuis les

états généraux veulent se rapprocher d'une problématique longtemps mise de côté n'ont pas encore trouvé les moyens de répondre de manière complète à la question de publics non scolarisés antérieurement. Dans ce cadre, certains apports de nos prédécesseurs peuvent encore nous servir d'exemple aujourd'hui (ex. de l'approche directe ou d'outils à rénover comme le tableau de feutre pour les publics non scolarisés non francophones qui sont la frayeur des nouveaux formateurs). Si au début de l'alphabetisation, les auteurs de manuels (du moins dans les AEFTI) étaient des enseignants en poste, si depuis, les approches ont changé, il y a dans ce travail une grande rigueur et une bonne connaissance des techniques d'enseignement/apprentissage de l'époque.

Tous les formateurs que j'aie pu rencontrer ont gardé cette fibre « militante », cette envie de répondre au mieux aux situations, souvent très compliquées des apprenants. Les apprenants ont tous des histoires de vie extrêmement complexes et riches, ils ne sont pas des feuilles blanches sur lesquelles il suffirait d'appliquer un enseignement, on le sait bien. Aujourd'hui, les situations formatives sont encore plus compliquées qu'elles ne l'étaient, il y a de cela 30 ans. Le temps alloué à la formation est ordinairement court, les personnes disposent au maximum de 400 H. En Belgique, par exemple, le ministère garantit le temps de formation nécessaire à chaque apprenant, il n'y a pas non plus de menace de précarité sur les formateurs concernant leur travail. Ils ont le temps de faire de l'excellent travail, de suivre les apprenants sur plusieurs années. En France, le marché induit une incertitude quant à la continuité des dispositifs et même s'il existe une convention collective pour les organismes de formation, la garantie de l'emploi peut difficilement être validée par les directeurs qui ne savent pas, d'une année sur l'autre, si le dispositif pourra être reconduit, si le marché va être gagné. Par ailleurs, les formateurs sont confrontés aux entrées et sorties permanentes. Les personnes ne restent jamais plus de 400 H dans les cours. Nous le savons bien et c'est la raison pour laquelle, les auteurs de la méthode ont voulu une méthode souple.

« La boîte à outils pour l'écrit » est réalisée par des formateurs qualifiés et expérimentés pour des formateurs, elle a d'ailleurs été validée dans les AEFTI. Cet outil se base sur le référentiel A1.1 : pour nous, c'est un élément important qui désormais est un outil de travail commun à toute une génération de formateurs. Auparavant, on utilisait le référentiel FAS CUEEP.

Le référentiel A1.1 a apporté plusieurs choses, puisqu'il est lié au CECR (cadre européen commun de référence pour les langues), il place les apprenants au même titre que les autres étudiants de FLE, on parle en termes de compétences et non plus en termes de manques comme c'est le cas lorsque l'on évoque l'analphabétisme et l'illettrisme. Il permet d'envisager la formation dans une continuité puisque le niveau A1.1 est le premier échelon de la formation, c'est un niveau de survie, ce n'est bien sûr pas un niveau suffisant, c'est une première étape.

A l'AEFTI la question de la qualité de la formation est primordiale. Nous avons mis en place, dès 2000, un

comité permanent de professionnalisation (CPP) chargé de traiter les questions d'actualité liées à nos activités de formation. Ce CPP que j'anime, au sein du réseau organise des rencontres, produit des hors séries de notre revue (Savoirs et formation) qui traitent des différents axes de travail des AEFTI : formation linguistique, formation pré-qualifiante, insertion sociale. Nous avons produit des hors-séries sur différentes thématiques comme, les fonctions des formateurs, l'évaluation, l'accompagnement, l'approche interculturelle dans la formation, les représentations mentales, la validation des acquis de l'expérience, les savoirs de base... Concernant la formation linguistique ; nous avons relevé la demande du réseau de construire une « méthode commune aux AEFTI ». Pour ce faire, nous avons proposé à l'ensemble des AEFTI de proposer des formateurs motivés et qualifiés pour travailler sur la création de cet outil. Ce comité a été mis en place en entre 2006 et 2007. Chacun faisait un travail de relais dans sa propre AEFTI. Ces personnes qualifiées ont une large expérience de terrain (tous les auteurs connaissent parfaitement les publics et sont ou ont été formateurs). Ce sont des personnes qui ont eu l'occasion de réfléchir à la formation et se basent sur leurs formations. Nous partageons la même éthique et les mêmes principes didactiques.

Les publics visés par ce travail sont les publics qui ont depuis l'origine marqué les AEFTI. Mais si la méthode « apprendre » est à destination de travailleurs immigrés portugais, scolarisés jusqu'au primaire dans leur pays, nous souhaitons viser particulièrement les publics qui posent le plus de difficulté aux formateurs (en effet, il n'est pas très compliqué pour un bon didacticien de construire une formation pour des publics relevant du français langue étrangère et scolarisés dans leur pays. Il est bien plus complexe de travailler avec des publics non scolarisés : c'est pourquoi, si pendant longtemps, ils ont été mis de côté par la recherche en didactique du FLE, nous estimons qu'il est fondamental de leur proposer une formation de qualité). Nous visons par conséquent les publics non lecteurs non scripteurs, non ou peu scolarisés (qu'on a pendant longtemps nommé « les alpha »). Ce sont des personnes qui ont besoin de maîtriser rapidement la langue au quotidien. Nous visons l'autonomie des apprenants dans leur quotidien (et donc dans leur apprentissage en milieu endolingue). Nous voulons répondre à leurs projets et à leurs besoins premiers afin de leur donner la possibilité, le plus rapidement possible, d'être actifs et communicants au sein de la société (considérant qu'ils sont citoyens de fait)¹.

Notre travail veut répondre aux contraintes contextuelles et conjoncturelles ; souvent un nombre restreint d'heures de formation (dispositifs limités en heures, personnes qui cherchent un emploi ou sont en alternance...), la nécessité de répondre rapidement à des situations concrètes liées à la

1 - La question de la culture (étant posée dans la salle), nous répondons que nous optons pour une démarche transculturelle, qui doit être travaillée par les formateurs, que nous ne sommes pas pour réaliser un module spécifique sur cette question si ce qui est proposé est de faire connaître les habitudes alimentaires par exemple des français, nous ne sommes pas pour l'assimilation mais pour l'intégration.

vie quotidienne (faire ses courses, se loger, se déplacer...).

Nous prenons en compte la complexité des situations de formation qui impliquent l'hétérogénéité des publics, les entrées et sorties permanentes. Le fait que les publics soient en immersion est une particularité importante. Dans le cadre du FLE, les personnes peuvent apprendre la langue française dans leur pays, ici, l'environnement implique la communication comme objet et comme vecteur. Pour les publics n'ayant pas été scolarisés, il est nécessaire d'aborder, dans un premier temps les raisons de leur inscription et formation et l'organisation de leur enseignement/apprentissage.

Les conséquences pour notre projet, sont la mise en place un outil dynamique et modulable qui permette de prendre en compte les besoins, les projets et les niveaux différents des publics, un outil qui n'a pas la prétention de répondre à toutes les situations mais propose des exemples d'activités. Nous avons réalisé des allers-retours avec le terrain notamment à travers l'expérimentation dans les AEFTI.

Il serait utopique de penser qu'il est possible d'avoir une seule méthode pour tous, qu'un groupe d'apprenant pourrait utiliser. Nous savons qu'un bon formateur est un formateur qui fait les bons choix, au bon moment pour trouver les bons outils en fonction des situations.

C'est la raison pour laquelle notre équipe a tout d'abord, mené une réflexion sur la forme même de l'objet. Si les éditeurs reprochent à notre secteur, le fait que nous fassions des photocopies, c'est précisément parce qu'il est nécessaire de construire une formation adaptée au fur et à mesure de la formation ; la progression est différente pour chaque apprenant. Partant de là, nous avons imaginé un outil photo copiable permettant aux formateurs de piocher dans l'existant. Nous avons pensé à une structure commune et créé un « squelette de l'outil » qui favorisait une harmonisation des travaux des membres de l'équipe avec le choix de procéder par modules. A partir de la structure, les auteurs et/ou les équipes ont travaillé sur le même modèle. Nous n'avons eu que peu de réunions, c'est pourquoi, nous avons eu beaucoup de travail via internet. Lors des réunions à la fédération, nous avons pu travailler avec vidéoprojecteur pour modifier ensemble et au fur et à mesure les différentes fiches.

Le résultat est un document souple et interactif :

Le problème du livre broché est qu'il manque de souplesse et qu'il induit la linéarité. Ici, nous proposons un classeur qui permet un travail différencié selon les publics, leurs niveaux et leurs projets. Après un positionnement des publics, une estimation de leurs besoins et de leurs compétences préalable, le (ou les formateurs) peuvent proposer un travail « à la carte » en fonction des thématiques et des niveaux.

Ce travail est évolutif et dynamique dans la mesure où les propositions peuvent être complétées par les formateurs et les apprenants eux-mêmes (à la fois pour le déroulement des animations et pour les fiches supports).

A ce niveau de compétences, les apprenants doivent être aidés, c'est pourquoi cet outil est destiné aux formateurs avec des fiches activités et des fiches supports proposées comme des exemples.

Pour décrire plus précisément l'outil :

L'utilisation d'un classeur est aisée avec autant d'intercalaires que de modules. Chaque module est indépendant et se présente comme une boîte à outils avec des fiches photocopiables, des tableaux synthétiques présentant l'ensemble des compétences visées par module. Pour chaque module : on propose des activités liées à une progression par palier. Trois niveaux /trois paliers qui correspondent à ceux du référentiel A1.1 : découverte, exploration, appropriation

Plusieurs types de fiches :

- Une fiche de présentation du module, sous forme de tableau.
- Une fiche « interaction orale »
- Plusieurs fiches d'activités numérotées
- Les fiches "support"

Les formateurs et les apprenants peuvent y adjoindre leurs propres documents.

Le guide d'utilisation pour les formateurs permet de mieux s'approprier l'outil. Il est complété par des annexes ainsi que des fiches « d'auto-évaluation » destinées aux apprenants. Attention, le formateur est présent dans cette démarche d'auto-évaluation, il s'agit ici, pour les apprenants d'avoir une position réflexive sur leur apprentissage de faire le point sur leurs progrès.

Cet outil comprend 10 modules en tout : ils répondent aux situations de communication les plus fréquentes pour nos publics.

1. Organiser son apprentissage
2. Se présenter
3. Se situer dans le temps
4. Faire ses courses
5. Se loger
6. Gérer sa vie dans un appartement, une habitation
7. Prévenir guérir
8. S'orienter se déplacer
9. Utiliser les services publics
10. Communiquer au travail

Les perspectives qui s'offrent à notre groupe de travail sont nombreuses, tout d'abord, nous souhaitons travailler rapidement sur les trois derniers modules qui seront publiés en 2010 : « se situer dans le temps », « utiliser les services publics », « prévenir guérir », nous envisageons également de produire plusieurs autres outils pour faire émerger les compétences des personnes, aider à faire le lien avec les entreprises et le droit du travail, nous comptons également réaliser un CD Rom interactif.

Questions Pratiques

La durée des épreuves est de une heure 15 minutes. Le candidat est noté sur 100 points. 3 épreuves sont passées par écrit de manière collective. Une épreuve est passée à l'oral sous forme d'un entretien individuel avec le jury.

En réception orale, quatre activités sont évaluées (sur 35 points) :

- comprendre une annonce publique
- comprendre une indication simple
- comprendre des instructions simples
- comprendre une information chiffrée / comprendre l'heure.

En production /interaction orale (sur 35 points) :

Le jury pose un certain nombre de questions à la personne. Ensuite, 4 activités sont proposées :

- présenter des personnes
- décrire un lieu
- exprimer un besoin
- demander un rendez-vous
- indiquer la nature d'un problème de santé.

En réception écrite (sur 15 points)

5 activités sont proposées :

- identifier la signalétique
- comprendre des instructions simples
- comprendre des informations de base
- comprendre des informations chiffrées
- reconnaître la nature et la fonction d'écrits simples

En production / interaction écrite (sur 15 points)

Les 4 activités présentées sont les suivantes : - recopier une adresse, un no de téléphone

- noter un numéro, un prix, une date
- compléter un formulaire (sauf le nom)
- laisser un message simple .

Pour obtenir le diplôme DILF, il est nécessaire d'obtenir 50/100 au minimum avec une note à l'oral au moins égale à 35/70. Une note de 0 sur 30 à l'écrit n'est pas éliminatoire. La première session du DILF sera réalisée en Février 2007. Il y aura 11 sessions par an.

Un diplôme pour les primo arrivants

Par Sophie ETIENNE



L'A.E.F.T.I propose diverses formations pré qualifiantes mais son cheval de bataille depuis l'origine est la formation linguistique dans le cadre de la lutte contre les exclusions. Elle est connue justement pour ses prises de positions sur les politiques migratoires et sociales mais aussi parce qu'elle s'est spécialisée sur un aspect spécifique de la formation linguistique : la formation des personnes peu ou non scolarisées.

Il existe désormais un référentiel caractéristique à ce niveau : le référentiel A1.1 fondé sur le Cadre Européen Commun de Référence du conseil de l'Europe.

Cet outil offre un langage commun aux formateurs et détermine les compétences attendues à ce niveau : niveau désormais certifié par le Diplôme Initial de Langue Française. C'est ce diplôme qui, dès 2007 permettra aux publics primo-arrivants de justifier du palier requis pour l'obtention (parmi d'autres conditions) des titres de séjours.

Dans les centres de formation, cette préparation est réalisée dans le cadre du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) que nous avons eu l'occasion de présenter à plusieurs reprises dans la revue Savoirs et Formation. Les formateurs s'attachent, malgré le peu de temps dont ils disposent, à proposer une formation qui va bien au-delà du bachottage pour un examen.

Il importe avant tout de répondre aux véritables besoins des publics prioritaires reçus à l'A.E.F.T.I.

Le référentiel A1.1 et le DILF sont des outils qui impliquent directement les AEFTI. C'est la raison pour laquelle, la fédération A.E.F.T.I a organisé plusieurs sessions de formation dans ses différents centres afin de familiariser les formateurs à ces instruments. Elle a également réalisé deux Rencontres Inter-AEFTI (à Mâcon et à Lyon) en présence des principales institutions engagées dans la mise en place du DILF et du CAI : Délégation

générale à la langue français et aux langues de France (DGLFLF), rattachée au ministère de la culture et de la communication, elle participe à l'élaboration du DILF et du référentiel, Le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) qui réalise le DILF et organise la passation des épreuves, l'ancien FASILD et ANCSEC : Agence nationale pour la Cohésion sociale et l'Égalité des Chances. (L'ACÉS), la Direction des populations migrantes (DPM) chargée de la politique en matière d'immigration et d'intégration des populations d'origine étrangère, (elle accueille les primo-arrivants et leur offre la possibilité de signer le contrat d'accueil et d'intégration). Le réseau AEFTI poursuit son travail de professionnalisation mais également d'engagement politique, en faisant remonter aux décideurs la parole des personnes directement concernées par la formation. Ces prochaines années les AEFTI vont réaliser des outils et des formations spécifiques à la formation linguistique de tous les publics dans le cadre du droit à la langue ainsi que des outils et formations spécifiques à la lutte contre les discriminations.

Il nous semble fondamental que tous les professionnels et futurs formateurs soient formés non seulement à la didactique du FLE et du FLS mais également, soient sensibilisés, plus que jamais aux enjeux de la formation. ☐

LE DOSSIER DU PROCHAIN NUMÉRO DE SAVOIRS ET FORMATION SERA CONSACRÉ AU DILF :

- Intervention de Mme Claire Extramiana de la DGLFLF.
- Intervention de Mme Cécile COCHY de l'ACÉS.
- Intervention de Mme Dorothee Duplex, chargée de programme au CIEP.
- Interview Mr Yannick LEFRANC, Maître de conférences à l'Université Marc BLOCH de Strasbourg.

Traitement administratif du DILF pour les Primo-arrivants

Sous réserve que l'étranger ne soit pas ressortissant d'un État membre de l'Union européenne, d'un État partie à l'accord sur l'Espace économique européen ou de la Confédération suisse et qu'il remplisse les conditions requises pour l'obtention : d'une carte de séjour temporaire portant mention « scientifique » sur présentation d'un contrat indéterminé, d'une carte de séjour temporaire portant mention « profession artistique et culturelle » sur présentation d'un contrat indéterminé, d'une carte de séjour temporaire autorisant l'exercice d'une activité professionnelle à l'exception des cartes portant la mention « travailleur saisonnier » ou « travailleur temporaire », d'une carte de séjour temporaire portant mention « vie privée et familiale », d'une carte de séjour temporaire portant mention « compétences et talents », d'une carte de résident.

Entrée sur le territoire français après le 1^{er} janvier 2007 Le contrat d'accueil et d'intégration (CAI) est obligatoire

- Est conclu pour une durée d'un an
- Peut être prolongé par le Préfet sur proposition de l'ANAEM sous réserve que l'étranger ait obtenu le renouvellement de son titre de séjour dans la limite d'une année supplémentaire
- La prorogation est de droit et le contrat est reconduit par tacite reconduction lorsque la formation linguistique est en cours d'exécution à l'échéance de la première année du contrat (CAI)
- Peut être prolongé lorsque la formation a été différée pour un motif reconnu légitime
- La clôture du contrat intervient dans le mois suivant le terme de la durée prescrite de formation **que les compétences linguistiques acquises aient été validées ou non par le DILF**
- La clôture peut intervenir au plus tard un jour franc après la date prévue pour la session de l'examen conduisant à la délivrance du DILF
- Le contrat peut être résilié par le Préfet sur proposition de l'ANAEM lorsque celle-ci constate que l'étranger, sans motif légitime, ne participe pas ou plus à une formation prescrite
- Le Préfet informe l'étranger de son intention de résilier le contrat et lui accorde un recours dans un délai d'un mois

Le Centre international d'études pédagogiques (CIEP)

- Conçoit les épreuves du DILF et assure la gestion pédagogique et administrative de ce diplôme
- Délivre l'agrément pour les centres d'examen
- Délivre l'agrément des examinateurs et des correcteurs du DILF

Dispense de signature du CAI

Sur présentation d'une attestation établie par le chef d'établissement d'enseignement secondaire français à l'étranger (habilité par l'État français) dans lequel il a été effectué 3 ans minimum d'étude

Centre d'examen du DILF Habilité par le CIEP

- L'examen est réservé au candidat non titulaire d'un diplôme de l'enseignement secondaire français
- Le candidat doit être âgé de 16 ans au moins à la date de la première épreuve
- Le premier passage du DILF est gratuit
- Les notes proposées par les examinateurs et les correcteurs sont transmises au jury
- Les notes définitives obtenues aux épreuves du DILF résultent de la délibération du jury
- Les notes obtenues à une session ne peuvent être conservées pour une session ultérieure
- Est déclaré admis, le candidat ayant obtenu une note au moins égale à 35/70 aux seules épreuves orales et une note finale supérieure ou égale à 50/100 à l'ensemble des épreuves écrites et orales.
- La délivrance du DILF résulte de la délibération du jury

L'Agence Nationale de l'Accueil des Étrangers et des Migrants (ANAEM)

- Établit les CAI
- Présente lors d'un entretien individuel le CAI à l'étranger (dans une langue comprise par l'intéressé) et teste son niveau en langue française (à l'oral et à l'écrit)
- Organise et finance les formations et prescriptions liées au CAI
- Propose à l'étranger un organisme de formation
- Assure l'inscription de l'étranger aux formations et veille à son assiduité
- Établit et remet à l'étranger un certificat nominatif d'assiduité par formation suivie (formation civique, session vivre en France)
- Établit une attestation nominative par formation suivie (formation civique, session vivre en France)
- Établit et remet à l'étranger une attestation ministérielle de dispense de formation linguistique
- Vérifie la réalisation des engagements souscrits par l'étranger au terme de la durée du CAI
- Délivre à l'étranger et transmet au Préfet une attestation nominative récapitulant les actions du CAI
- Délivre l'attestation ministérielle de compétence linguistique (AMCL) dans le cadre d'un CAI signé avant le 1^{er} janvier 2007

Dispense de formation linguistique

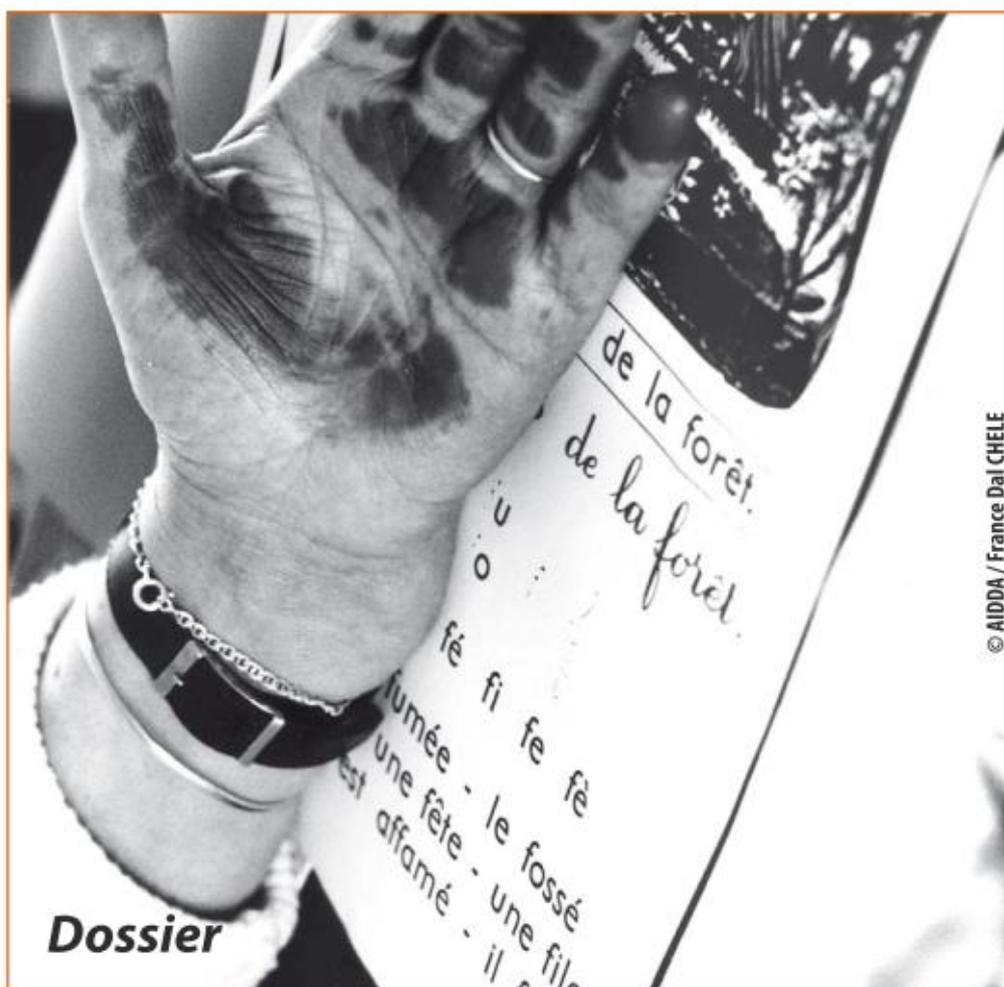
- Si le niveau évalué par l'ANAEM lors de l'entretien individuel est satisfaisant

L'organisme de formation

- Délivre **La Formation Civique** : présentation des institutions françaises et des valeurs de la République, égalité homme-femme, laïcité, l'État de droit, les libertés fondamentales, la sûreté des personnes et des biens, l'exercice de la citoyenneté, l'accès obligatoire et gratuit à l'éducation...
- Remet à l'étranger **l'attestation de Formation civique** établie par l'ANAEM
- Assure la formation linguistique de l'étranger et le **prépare à l'examen du DILF** (400 h maximum accordé par l'ANAEM)
- Délivre **des sessions d'information sur la vie en France**, ces sessions apportent à l'étranger des connaissances concernant la vie pratique en France et l'accès aux services publics : formation, emploi, logement, santé, petite enfance, mode de garde, école et orientation scolaire, vie associative...
- Transmet à l'ANAEM les informations liées à l'assiduité
- Assure la pré-inscription des candidats à l'examen du DILF

Signature du CAI

- Par l'étranger à l'issue de l'entretien individuel avec l'ANAEM
- Par le Préfet qui a délivré la carte de séjour
- Par le Préfet du lieu de résidence : pour l'étranger âgé entre 16 et 18 ans



© AIDDA / France Dal CHELE

Dossier

Alphabétisation et hétérogénéité des publics

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

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

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

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



Chargée de mission à la Fédération nationale des AEFTI.

DR en Didactologie des langues et culture.
Auteur de *Trait d'Union Écrire*, co-auteur de
Lecture écrite et *livret 2 de trait d'Union*.

Sophie.etienne-aefti.fd@orange.fr

L'ALPHA ET L'HOMME ÉGAL : « Alphabétisation », un concept à étudier de près

Par Sophie ETIENNE

Des termes définis en fonction d'orientations multiples

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

« **Les migrants :**

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

Les " nouveaux illettrés " :

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

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



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

Les illettrés français :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(5) La méthode se déroule en plusieurs étapes :
- Un relevé par enquête de « l'univers vocabulaire » des travailleurs,
- Un choix des mots-clefs (exemple : favela : Bidonville),
- La création de situations existentielles typiques du groupe avec lequel on travaille (situations visualisées sur l'écran puis décrites et analysées) : Favela pose les problèmes du logement, de l'alimentation, de l'habillement, de la santé, de l'éducation
Remarque : Ne retrouve-t-on pas là les fondements de la future méthodologie fonctionnelle ?

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

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

zohra-boutbiba@wanadoo.fr

Culture et formation

« L'approche interculturelle s'appuie sur l'interaction entre les personnes de cultures différentes qui prennent conscience d'une altérité réciproque. »

Par **Sophie ETIENNE**



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

La notion de culture évoque les composantes de la structure sociale d'un groupe humain. En cela, c'est un mécanisme continu de combinaisons, dissolution et reconstitution des identités en fonction des différentes composantes de la structure : Les comportements langagiers, les habitudes sociales, les connaissances partagées, les représentations du monde sont par conséquent, autant d'éléments à traiter en formation.

Pour les publics qui visent l'installation sur le territoire, la maîtrise de la langue et des valeurs culturelles de la République est un élément considéré aujourd'hui comme nécessaire à l'intégration et rendu obligatoire dans le cadre du CAI. Des termes comme « insertion », « socialisation », « assimilation », ou « acculturation », reflètent une dimension toute particulière dans l'action formative actuelle.

Évoquer l'assimilation c'est considérer que la personne nouvellement arrivée en France doit s'approprier notre culture et laisser la sienne de côté. L'acculturation peut alors prendre des formes de confrontation lorsque la culture cible est très éloignée de la culture originelle. Le déni de sa propre culture peut avoir des conséquences dramatiques. Nous préférons mettre en avant, l'échange, le dialogue et l'objectivation des contenus étudiés.

En effet, on peut considérer qu'il existe trois principales façons d'appréhender la culture. L'approche transmissive, l'approche interculturelle et l'approche transculturelle⁽¹⁾. Pendant trop longtemps, l'enseignement de la civilisation n'a été envisagé qu'à sens unique. Il nous appartient de considérer que le travail sur la culture implique à la fois un travail interculturel d'échange, mais également et surtout, une réflexion sur les contenus véhiculés, une objectivation à travers un travail transculturel.

L'approche interculturelle s'appuie sur l'interaction entre les personnes de cultures différentes qui prennent conscience d'une altérité réciproque. On travaille sur les échanges plus que sur les contenus. Cette conception s'appuie sur l'aspect psychologique et intersubjectif. Ainsi, dans le cadre de la mobilité européenne, aborder la culture signifie : « promouvoir une attitude positive vis-à-vis de la diversité culturelle, renforcer la conscience d'une identité européenne commune et le sentiment d'appartenance à un ensemble culturel commun »⁽²⁾.

Dans le cadre d'une installation résolue sur un territoire, on favorise la compréhension des questions sociales. Gilles VERBUNT⁽³⁾ explique alors comment les écarts culturels peuvent gêner la communication sociale dans les relations quotidiennes. La perception du temps, de l'espace, du corps, le rapport avec la vieillesse, la maladie, la mort, les tabous influent sur la relation interculturelle et sont autant d'éléments à considérer sur le terrain car les formateurs sont directement confrontés à des questions liées à la culture d'origine des apprenants : port du voile, volonté de n'intégrer que des groupes classes exclusivement féminins, non participation aux cours au moment des fêtes. Les formateurs ne savent pas toujours comment réagir. C'est la raison pour laquelle, il est important d'avoir une ligne de conduite commune dans les AEFTI où les élus et les professionnels se rencontrent pour échanger sur ces questions.

Le formateur doit être préparé à des situations complexes sans occulter la confrontation des points de vue. Dans cette optique, la démarche transculturelle nous semble être la plus pertinente puisqu'elle va plus loin dans la conscientisation (au sens de la conscience de la distance des idées et des pratiques dans les sociétés). Il convient alors faire des rapprochements des points de vues sur des contenus particuliers et sur les représentations.

La dimension culturelle touche également à la notion d'acteur social ; acteur participant à la vie sociale et culturelle de la cité. Les objectifs de la formation ne sont plus, et c'est heureux, de soumettre à l'imitation, mais de permettre la prise de conscience des écarts culturels et la réflexion sur les possibles communs.

Il est nécessaire de favoriser un enseignement engageant l'émergence d'un point de vue critique sur les notions : d'appartenance citoyenne⁽⁴⁾ et sur des thèmes comme les droits, l'exclusion, l'intégration, le chômage, la différence, l'indépendance, la justice, la fraternité, l'égalité...

Il va sans dire que chaque support doit être adapté en fonction du niveau de compréhension de la langue. Il est important de donner aux stagiaires les moyens de se positionner par rapport à ces différences culturelles. ☺

(1) Voir notre article rencontre culturelle à travers la formation in *Savoirs et formation*, N° 53-54 novembre 2002 pp 21-31.

(2) Page 38 du rapport d'activités du Conseil de l'Europe dans le domaine des migrations Strasbourg 1996.

(3) Gilles VERBUNT, *Les obstacles culturels aux interventions sociales*, Montrouge, CNDP Migrants 1996 128p.

(4) Une notion, qui n'est semble-t-il toujours pas maîtrisée par tous : c'est le cas de nos gouvernants qui confondent encore trop souvent la notion de citoyenneté avec celle de nationalité.



Compétence linguistique et alphabétisation des migrants, quelles approches ? La dynamique des approches pédagogiques dans des contextes mouvants (*)

Par Sophie ETIENNE

Chargée de mission à la Fédération nationale des AEFTI.

DR en Didactologie des langues et culture. Auteur de *Trait d'Union Écrire*, co-auteur de *Lecture écriture* et livret 2 de *Trait d'Union*.

La formation linguistique des migrants est un concept qui recouvre dans la pratique, diverses problématiques. Quelles sont les réalités qu'elle désigne ?

L'enseignement du français aux migrants⁽¹⁾ s'est renouvelé relativement aux nouveaux publics et au contexte politique, économique et migratoire. D'une alphabétisation militante et bénévole, nous sommes passés à une organisation professionnelle ouverte à différents publics. Cette mutation a permis de répondre de plus en plus aux enjeux sociétaux.

Une histoire complexe

L'alphabétisation des publics migrants consiste, dans sa définition étymologique, à enseigner l'alphabet aux personnes n'ayant pas été scolarisées, francophones ou non. Pour autant, elle ne se borne pas à l'apprentissage de l'écrit, mais s'ouvre habituellement sur d'autres aptitudes. De fait, la posture de migrant renvoie à la nécessaire prise en compte du milieu endolingue⁽²⁾. Par conséquent, les objectifs de formation sont prioritairement liés aux besoins immédiats des apprenants : se déplacer, faire ses courses, trouver un logement, un emploi, autant de démarches qui nécessitent des compétences multiples. Dès lors, il va de soi que la seule compétence linguistique ne peut être dissociée des situations de communication sociale. Celles-ci exigent de maîtriser des savoirs procéduraux qui permettent d'appréhender le contexte de vie. Ceci implique la compétence linguistique comme élément de la communication (orale et écrite), du raisonnement logique et de l'appréhension du réel. Si le terme est réducteur, l'évocation de la « formation linguistique » pour les migrants regroupe généralement cet ensemble d'objectifs. Un champ particulier, qui aujourd'hui, a du mal à se trouver une identité propre. Ces dernières années, nous observons une mutation notable de la formation linguistique auprès des adultes migrants en France et en Europe ; et ce pour plusieurs raisons qui ne peuvent se comprendre qu'avec une analyse rétrospective.

Lorsque les travailleurs immigrés sont arrivés du Maghreb à la fin des années 1960, des militants bénévoles ont organisé des cours d'alphabétisation sur la base d'une position humaniste. Ce mouvement solidaire est général dans tous les pays d'immigration en Europe. Les équipes de formation sont alors composées de militants syndicaux ou associatifs, mais aussi d'enseignants conscients des engagements à prendre auprès d'une population d'ouvriers souvent exclue de la vie sociale. Les acteurs de la formation, sont conscients qu'il importe de fonder l'apprentissage sur les besoins réels pour accéder à l'autonomie car les cours du soir axés sur un apprentissage syllabique et phonétique, trop éloignés de leur réalité, démobilisent les publics.

(1) Les migrants n'ont pas tous besoins d'une formation linguistique, leurs profils ont bien évolué depuis les débuts de l'alphabétisation.

(2) La communication endolingue s'effectue dans une langue commune aux interlocuteurs : ici la langue française.

L'approche fonctionnelle et communicative créée par le CREDIF et le BELC⁽³⁾ apparaît à la fin des années 70, précisément pour répondre aux besoins spécifiques de publics en immersion constante et immédiate. Par la suite, le regroupement familial donne lieu à la mise en place de cours de quartiers pour les femmes et l'Éducation nationale envisage des cours spécifiques pour les enfants.

Dans les années 80, le chômage de masse nécessite la reconversion des travailleurs, la corrélation entre la formation et emploi s'impose. Des centres de préformation sont créés pour permettre d'accéder à une formation professionnelle qualifiante. Ce sont la pédagogie différenciée et la pédagogie du projet, qui correspondent le mieux à la situation de publics de plus en plus hétérogènes.

La naissance du terme « *illettrisme* » est caractéristique de l'émergence, dans le paysage social, d'un palier de maîtrise de la langue répondant aux besoins de l'économie. L'aménagement de nouveaux dispositifs destinés à la reconversion de personnes sans emploi s'accompagne du concept de « *bas niveau de qualification* » qui rassemble les publics sur un projet commun à dimension sociale et économique. L'idée d'alphabétisation tend à s'estomper pour laisser la place à celle de « *formation de base* » qui reflète mieux la complexité des compétences visées et leur lien avec l'environnement. On s'appuie davantage sur un réseau de partenaires opérationnels pour y répondre. L'accompagnement est, en effet, un élément incontournable de la formation de personnes qui nécessitent un soutien dans leurs démarches d'insertion. Ainsi, l'évolution de la société et une exigence accrue lors du recrutement de salariés génèrent des bouleversements profonds dans les actions de formation linguistique.

Dans les années 90, les nouvelles vagues d'immigrants modifient la conjoncture pour les personnes⁽⁴⁾ dont le profil linguistique est distinct des premiers migrants ; la demande en français langue étrangère s'accroît, on se recentre sur la communication orale et la prise en compte de la diversité. L'évaluation prend de l'ampleur pour apprécier les besoins des personnes, leurs parcours et leurs expériences. On voit alors se développer, les centres de bilan et les pôles d'accueil. Ceci induit une action didactique qui se polarise sur l'apprenant, sa situation, son histoire et ses perspectives. Les étapes d'ingénierie engendrent une observation approfondie du contexte socioprofessionnel, une estimation des compétences déjà acquises, une analyse des besoins à travers des situations de communications probables. On théorise sur les techniques de la collecte et l'analyse des données. Le programme de formation est ajusté aux conditions de formation (temps restreint, publics hétérogènes). En parallèle, l'émergence de référentiels⁽⁵⁾ permet une expertise partagée. La différenciation semble particulièrement adaptée à des itinéraires et des rythmes variés.

(3) Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français et Bureau d'enseignement pour la langue et la civilisation.

(4) Menacées dans leur pays par les guerres, le non-respect des droits de l'homme ou la nécessité de survivre.

(5) Exemple du référentiel FAS CUEEP.



Elle se traduit par l'essor de dispositifs tels les ateliers pédagogiques personnalisés ou les centres ressources. En conséquence, les situations de formations se renouvellent, on passe du groupe au sous-groupe et à la formation individualisée, ou à l'habile panachage de ces possibilités.

La mise en place institutionnelle d'une formation ad hoc

Le rôle du formateur évolue, il lui incombe dorénavant d'assumer un rôle de médiateur entre les compétences et l'apprenant. Il est polyvalent ; à la fois concepteur de programme, organisateur, évaluateur, médiateur, personne ressource, tuteur, animateur⁽⁶⁾. Ses compétences reposent à la fois sur les savoirs à transmettre, les procédés de transmission, et les qualités liées à l'insertion sociale et à la connaissance des publics. Les modes pédagogiques tendent vers une plus grande autonomie de l'apprenant, grâce notamment aux nouvelles technologies éducatives et le travail en atelier. Ainsi, les ateliers d'écriture se développent dans les années 90. D'autres visent la responsabilisation et l'apprentissage de l'autonomie, c'est le cas des ateliers « écrire, communiquer, lire, exprimer, réfléchir » (ECLER), par exemple avec une démarche d'individualisation des parcours et des temps de régulation collective. Le modèle de type transmissif est pratiquement abandonné au profit de démarches influencées par le courant socioconstructiviste. Généralement les formateurs mettent en place un contrat pédagogique. On observe également plus de souplesse dans le fonctionnement des groupes imposé par la nécessité de s'adapter aux « entrées et sorties permanentes »⁽⁷⁾.

Les publics divers sont regroupés dans différents dispositifs selon leur catégories ; salariés, demandeurs d'emploi, jeunes, primo arrivants, RMIstes. Certains, malheureusement, n'ont pas de statut approprié. Les cours de proximité auxquels ils pouvaient auparavant s'inscrire gratuitement sont de plus en plus rares. La formation linguistique qui, jusqu'ici, était assurée par le secteur de l'insertion, fait désormais le plus souvent l'objet d'un marché ou d'une demande précise de la part des entreprises ou des administrations. Ceci implique un cahier des charges drastique et incite les dirigeants des organismes de formation à choisir des formateurs de plus en plus diplômés. Il faut, véritablement, assurer une réponse précise à une sollicitation circonscrite à des objectifs limités. Désormais, les modalités de la formation ne se basent plus sur une seule approche, mais sur des approches relatives aux à des situations spécifiques.

Le champ de la formation linguistique a encore évolué au cours des années 2000, Les exigences du marché ont engendré un recrutement ciblés avec quasiment un seul profil de formateur : généralement de niveau master en français langue étrangère (FLE), qui s'explique principalement par la mise en place du contrat d'accueil et d'intégration (CAI) pour les publics primo arrivants⁽⁸⁾. On peut se réjouir de cette exigence de qualité. Toutefois, ces nouveaux formateurs sont souvent démunis face à l'hétérogénéité des publics et la nécessaire adaptation à leurs besoins disparates.

On constate, que lorsque le temps est compté, et c'est le cas dans le cadre de la formation linguistique du CAI ou encore dans les formations en entreprises, l'approche fonctionnelle et l'approche par objectifs spécifiques sont préférées car il faut répondre à l'urgence. L'un des éléments qui influe largement sur l'approche pédagogique est la focalisation sur la nécessité de rendre rapidement les individus aptes à la maîtrise d'un niveau de langue⁽⁹⁾.

Même si le référentiel A1.1. touche de très près aux situations langagières vécues par les migrants, la logique des résultats ne permet pas de s'attarder sur des besoins moins formels ni sur des techniques pédagogiques innovantes.

La prise en compte politique de la formation des primo arrivants, la mise en place d'une certification adaptée pour ces publics et l'élaboration du référentiel A1.1 ont indubitablement fait progresser la formation. Cela a permis notamment de généraliser une terminologie commune à tous les professionnels sur la base du CECR qui sert de jalon tant au secteur universitaire qu'à la formation de terrain. Surtout, d'un point de vue éthique, un pas est franchi ; on ne s'adresse plus à des « analphabètes » ainsi qualifiés parce qu'ils ont des lacunes, mais à des publics pour lesquels il faut avoir une attention propre.

Ceci étant, le référentiel définit un niveau de compétence. Les approches peuvent être multiples pour y parvenir. Le problème rencontré sur le terrain vient davantage du fait que pour des personnes n'ayant jamais été scolarisées, 400 heures sont insuffisantes. En effet, pour ces publics, il importe, en tout premier lieu de travailler sur la manière même d'apprendre. La formation implique par exemple, de porter son attention pendant plusieurs heures sur un même sujet.

Le secteur caritatif, quant à lui doit de plus en plus répondre à la demande de personnes qui ne disposent pas d'un statut leur permettant de bénéficier de l'offre de formation gratuite dans des dispositifs publics les centres de formation. Les bénévoles, parfois issus de l'éducation nationale, n'ont pas reçu de formation spécifique et ont encore parfois recours à une approche syllabique de la lecture. Ce qui domine est le retour à une approche empirique, sans grande arrière-pensée théorique. Pour aborder l'écrit, on trouve différentes approches telles que la méthode naturelle de lecture de D. Keyser, qui propose la fabrication d'écrits courts à travers lesquels les adultes reconquièrent la validité de leur parole, puis engage un travail sur le code, du plus accessible (analogies visuelles, syllabes traitées globalement, etc.) à des unités plus abstraites (correspondances graphèmes/phonèmes).

Au niveau local, dans certains centres sociaux, l'action dite d'alphabetisation et celle d'accès aux droits se recourent. Les formateurs souhaitent examiner et faire progresser leurs comportements didactiques. C'est en effet l'adaptation aux pratiques sociétales françaises qui constitue la première demande, la seconde est liée à l'insertion professionnelle. Dans ce contexte on constate l'émergence d'un intérêt pour l'approche actionnelle sans doute attachée à l'usage de plus en plus fréquent du référentiel A1.1 et des outils qui y sont appariés. Il y a une forte émulation à préparer le diplôme initial de langue française : premier diplôme de compétence en français, très brigué en dehors du contrat d'accueil et d'intégration⁽¹⁰⁾. La démarche d'Anne Vinérier⁽¹¹⁾ qui travaille dans l'esprit de la conscientisation rencontre beaucoup de succès dans les centres où les différents formateurs disposent de suffisamment de temps pour mener à bien leur travail. En effet, lorsqu'il n'existe pas de pression pour l'obtention des résultats, les approches sont multiples et variées. C'est ce que nous observons dans d'autres pays francophones.

La maîtrise des compétences clés, un objectif commun à travers le monde

Dans le monde entier, les migrations se sont accrues avec la mondialisation⁽¹²⁾. Les politiques internationales se donnent pour défi l'éradication de l'analphabétisme et la satisfaction des besoins fondamentaux pour tous.

(6) Voir à ce sujet le Hors série de Savoirs et Formation : Analyse des fonctions des formateurs AEFI. Essai de définition du métier de formateur, AEF 2001-2002, octobre 2002.

(7) Les nouveaux apprenants arrivant tout au long de la période de formation.

(8) L'Etat propose une formation linguistique qui va jusqu'à 400 h. au maximum et à l'issue de laquelle, les personnes doivent justifier d'un niveau à moins égal au niveau A1.1 (niveau infra A1 du CECR), validé par le Diplôme Initial de Langue Française (DILF).

(9) L'obtention des titres de séjours est subordonnée à la maîtrise d'un niveau de langue requis.

(10) Sources : entretiens avec Jean Chabannes, auteur de L'alpha, un métier d'éducation populaire face au chantier de la citoyenneté (publication personnelle août 2007 : jean.chabannes@wanadoo.fr), Anne Vicher, Noël Ferand.

(11) Anne Vinérier, *Combattre l'illettrisme, permis de lire, permis de vivre*, L'Harmattan, Paris, 1994.

(12) Selon l'office international des migrations, le nombre de migrants franchissant les frontières nationales est passé de 76 millions en 1960 à 185 millions aujourd'hui, le nombre des pays d'émigration a également fortement augmenté (PNUD 2004)





Ainsi, la notion de « *compétences clés* » figure dans plusieurs documents :

- le Cadre européen commun de référence ; en termes de tâches langagières, le niveau B1 représente le seuil pour vivre harmonieusement dans la société ;
- les accords de Lisbonne et l'apprentissage tout au long de la vie (LLL : Long Live Learning) ;
- l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) ;
- le référentiel de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme ;
- la circulaire de la délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle concernant la décision du ministère chargé de l'emploi en faveur des compétences clés des personnes en insertion professionnelle de janvier 2008 ;
- la Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS), a proposé dans ses rapports de définir les compétences fondamentales dont la numératie.¹³

Il est communément admis que la langue est la base des compétences clés auxquelles tout individu a droit : communicatives, linguistiques, mathématiques et cognitives de raisonnement logique et de repérage dans le temps et l'espace. On attend de l'apprenant qu'il puisse communiquer efficacement, accéder à l'informatique, résoudre des problèmes, conduire des projets, être autonome dans son apprentissage et coopérer avec autrui ; ces objectifs sont communs aux migrants. Au Canada, la recherche universitaire est très investie sur la question. La Fondation pour l'alphabétisation est réputée pour avoir développé, une approche intégrée de la communication. De grandes campagnes ont été mises en place ainsi que des outils diffusés largement à travers la planète. Au Québec, les approches de formation les plus usitées selon les données publiées par la Fondation québécoise pour l'alphabétisation⁽¹⁴⁾ sont les suivantes : une formation de base de caractère fondamental et une formation de base plus spécifiquement requise dans le monde du travail ; approche par compétence, formation standard, formation sur mesure.

En Suisse, il existe peu d'offre de formation continue pour les compétences de base. Les centres populaires, proposent des cours pour améliorer le français. La démarche didactique se rapproche alors de ce que nous observons en France. Ainsi, l'association Lire et écrire⁽¹⁵⁾ se réfère à une pédagogie propre fortement imprégnée de l'approche fonctionnelle et y inclut une dimension culturelle et critique. C'est une démarche intégrée qui fait appel aux documents authentiques. L'expression écrite est enseignée en fonction des projets d'écriture des participants. Le formateur propose des situations permettant de prendre conscience des acquis puis accompagne les apprenants dans la construction de nouvelles connaissances. Ce travail s'accomplit dans une démarche collective où chacun est amené à jouer un rôle actif. La communication orale est envisagée comme un acte global qui s'appuie autant sur la parole que sur les compétences non verbales. De son côté, la Belgique a depuis longtemps pris la mesure des besoins et des possibilités didactiques qui s'offrent à la formation des migrants. C'est, avec le Canada, l'un des pays les plus producteurs de publications sur la question de l'alphabétisation.

Elle a eu l'occasion d'éprouver les démarches initiées en France comme celle d'auto construction des savoirs du groupe français d'Éducation nouvelle ou la pédagogie naturelle de Célestin Freinet.

La gratuité des inscriptions dans les modules alphabétisation de la promotion sociale est assurée par le gouvernement. Lire et écrire en communauté française de Belgique fait partie des opérateurs d'alphabétisation reconnus de l'Éducation permanente des adultes, un statut qui s'accompagne de moyens financiers pérennes. Les approches pédagogiques usuelles en Belgique sont donc diverses et variées. Elles sont ouvertes ; à l'image de la méthode Reflect⁽¹⁶⁾. C'est une nouvelle démarche née de la fusion entre la théorie de Paulo Freire et les techniques de la recherche participative. Dans le cadre d'un programme Reflect, il n'y a pas de matériaux imprimés d'avance. Chacun des groupes développe ses propres matériaux à travers la conception de cartes, tableaux, calendriers et diagrammes qui systématisent les connaissances des participants. D'autres approches participatives peuvent être utilisées dans ce cadre, comme les jeux de rôles, les simulations globales, le théâtre ou la chanson. Beaucoup de formateurs travaillent avec la pédagogie du projet et utilisent la méthode naturelle de lecture et d'écriture. Cette méthode d'apprentissage traite le sens et le code en interaction constante, elle permet aux apprenants non scolarisés antérieurement de passer relativement rapidement⁽¹⁷⁾ à la lecture de textes qui ont du sens car ils sont basés sur ce que les apprenants disent. Enfin, l'auto construction des savoirs procède de deux idées fortes : « *tout savoir est une construction du sujet en réponse aux sollicitations de l'environnement* » (Piaget) et résulte d'interactions sociales liées à la culture ; le rôle du formateur est celui d'un médiateur qui fait émerger les représentations initiales des participants et les accompagne. Les formateurs accordent également une grande importance aux compétences interculturelles et à l'alphabétisation familiale¹⁸. Le temps accordé à la formation ne semble pas limité.

Conclusion

La formation linguistique des migrants porte actuellement des enjeux politiques fondamentaux. Le modèle qui se polarise sur la composante linguistique essentiellement tend à disparaître dans les organismes de formations dont les équipes se sont renouvelées. Le cadre politique et institutionnel impose désormais une prise en charge d'une formation linguistique de plus en plus « *efficace* », laissant peu de place à l'innovation et aux approches didactiques multiples. Nous avons, en effet, pu constater que lorsque la formation est liée à la question des titres de séjour, ou encore à la nécessaire adaptation à un poste de travail, elle est limitée à un nombre d'heures restreint et implique de formuler des objectifs précis et pragmatiques. Dans cet environnement, on peut établir que les approches pédagogiques se plient à cette exigence en parant au plus pressé. On peut alors craindre la mise en place exclusive d'une approche utilitaire laissant de côté toutes les réflexions pédagogiques nées de la diversification des publics et des rapprochements interculturels ayant émergé ces dernières décennies. Dans les pays où la pression est la moins forte, comme c'est le cas de la Belgique, davantage de place est laissée aux pédagogies novatrices et ludiques, à la conscientisation et à l'originalité. L'acquisition du socle fonctionnel est indispensable incontestablement, mais il n'est qu'une première étape pour aller plus loin. N'oublions pas que la formation se doit de développer l'estime de soi, l'autonomie, la participation, le point de vue critique, la prise d'initiative. □

[13] SCANS, 1991, p. 16 et Appendix C et 1992, p. 6 et 83-84 et Réginal Grégoire inc., 2001, p. 6-7) cité par Grégoire Réginald, Demers Marielle, in Des adultes à former pour et par une entreprise rénovée. IQ collectif FQA p. 73 disponible à l'adresse <http://www.fqa.qc.ca/textes/documents/adult.pdf> et http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/LAMP/10_FRAMEWORK_ALL_Numeracy%20Framework_Dec2005_fr.pdf

[14] Site de la Fondation québécoise pour l'alphabétisation <http://www.fqa.qc.ca/fondation/cause/lexique/>

[15] www.lire-et-ecrire.ch voir également : www.unesco.ch, Comité suisse de lutte contre l'illettrisme, Accès à la lecture et à l'écriture pour tous ! Vers un concept global de lutte contre l'illettrisme en Suisse, Berne 2005.

[16] Archer David & Cottingham Sara, Manuel de conception de reflect – alphabétisation freirienne ré-générée à travers les techniques de renforcement des capacités et pouvoirs communautaires, Actionaid, octobre 1997, p. 6 ; à lire également, Le journal de l'alpha, n° 163, consacré à cette approche.

[17] 500 h. au minimum

[18] Lire à ce sujet : Pratiques pédagogiques en alphabétisation et objectifs interculturels. Résultats d'une recherche-action menée à Lire et Ecrire coordonnée par Anne Giliis. Lire et Ecrire Wallonie ASBL, décembre 2004, 96 p.

(*) Cet article a été publié dans Migrations et plurilinguisme en France (pp 25 à 31). Coordonné par Claire Extramiana et Jean Sibille. Ministère de la culture et de la Communication. Délégation générale à la Langue Française et aux Langues de France. Cahiers de l'observatoire des pratiques linguistiques, n°2 Paris, Didier 2008



L'enjeu de la mémoire dans l'acte formateur



Supplément S&F - Savoirs et Formation / Migration

Décembre 2007

Les actes du séminaire

L'histoire et la mémoire dans la lutte contre les discriminations

- 8» Intervention de M^r Jean BELLANGER
- 14» Intervention de M^r Gérard MOREAU
- 17» Intervention de M^r Patrick BUTOR
- 18» Intervention de M^r Emmanuel TERRAY
- 21» Intervention de M^r Farouk BELKEDAR

Les institutions et la question de l'histoire et la mémoire de l'immigration (1970 - à nos jours)

- 28» Synthèse, par Laurent AUPIED
- 35» Témoignage de M^{me} Alaya ZAGHLOULA

L'AEFTI : histoire et mémoire

- 40» Synthèse, par Mohsen DRIDI
- 45» Témoignage de M^{me} Odile SGAROS
- 53» Chronologie de la formation

Contributions

- 65» Pour une histoire des méthodologies d'enseignement du français aux migrants, par Amandine BERGÈRE et Gaëlle DESLANDES
- 70» L'enjeu de la mémoire, par Hervé ADAMI
- 72» « L'alpha » : histoire, mort et renaissance (?) d'une culture de l'engagement, par Jean CHABANNES
- 73» La formation linguistique, un acte fondateur du réseau AEFTI, par Sophie ETIENNE
- 80» L'enjeu de la mémoire dans l'acte formateur, par Laurent AUPIED

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

Elle a aussi pour vocation de :

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

La revue Savoirs et Formation traite 3 thématiques :

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



SYNDICAT DE LA PRESSE SOCIALE



Comment se retrouve-t-on chargée de mission à la fédération nationale des AEFTI ?

Même si certains prétendent le contraire, il ne me semble pas possible de travailler à l'AEFTI sans avoir une petite fibre militante. La question du militant face au professionnel revient régulièrement dans les échanges du réseau. Le but même du réseau est de lutter contre toute forme d'exclusion. Un objectif que je partage depuis toujours, allez savoir pourquoi ?

Peut-être parce que quand on passe son enfance dans un coin perdu des Vosges, on est sensible au fait que le premier immigré portugais qui arrive dans la classe est d'emblée rejeté par ses camarades, peut-être parce que quand on vit dans un entourage hostile à toute forme de nouveauté et d'exotisme, que soi-même on est exclus parce qu'on vient du patelin d'à côté, on a plus de facilité pour l'empathie. On peut se construire par opposition au modèle offert lorsqu'il ne semble pas juste. On fait des choix qui conditionnent nos parcours. Mes premières expériences professionnelles étaient déjà orientées vers l'action sociale et l'enseignement.

Lorsque j'ai débuté en tant que formatrice, il y a 17 ans, je me suis rapidement rendue compte qu'il existait un problème de prise en compte d'un public non lecteur, non scripteur. A l'époque, les formateurs qui faisaient de l'alphabétisation venaient d'horizons très différents mais personne n'était formé à faire de l'alphabétisation, pas même moi qui pourtant, avais alors une maîtrise en français langue étrangère.

On considérait alors, que n'importe qui pouvait faire de l'alphabétisation dès lors qu'il savait écrire en français. J'ai trouvé ce mépris envers les personnes non scolarisées très injuste de la part des personnes responsables de la formation (financeurs, directeurs, voire formateurs) et de la part de l'Université qui ne se préoccupait absolument pas de cette réalité du terrain. Ceci, alors même que la didactique du FLE se prétendait « discipline d'intervention ». Les universitaires considéraient que le public analphabète ne relevait pas de la discipline, pour la seule raison qu'il n'avait pas été scolarisé.

Dès lors, je n'ai cessé de me battre pour que l'Université prenne en compte tous les publics et entreprenne de former ses futurs enseignants à l'enseignement du FLE FLS pour tous les adultes sans exception.

C'est ainsi que lorsque j'ai réintégré l'université (tout en travaillant), mon premier sujet de recherche dans le cadre du DEA a été : « la didactique en mal de marginalité(s)⁽¹⁾ ? », et celui de mon doctorat : « Pour une prise en compte d'un secteur négligé en didactique du FLE : la formation de base ».

Un tel sujet de recherche ne pouvait que me conduire vers la seule structure visible qui traitait alors de l'alphabétisation en France sans langue de bois : l'AEFTI.

C'est en effet, en lisant les articles de *Savoirs et formation* que j'ai eu l'idée de leur envoyer un article intitulé : former, déformer, transformer par l'enseignement de la langue française⁽²⁾.

La revue est un élément vital pour le réseau, c'est l'unique journal de ce type en France, il propose des articles de fond sur les sujets de société et sur l'acte formateur, il offre une tribune autant aux militants, qu'aux praticiens et aux chercheurs.

Il fait le lien entre toutes les AEFTI, les partenaires et les lecteurs qui sont de plus en plus nombreux.

(1) La didactique en mal de marginalité(s) ? Mémoire de DEA Français Langue Etrangère Université d'Aix Marseille, sous la direction de Chantal Forestal. 96 p. approche de la ou des marginalités d'un point de vue didactique (plurielle, éphémère, relative). La didactique et les méthodes de FLE vis-à-vis de la notion de marginalité : évolution des enjeux, évolution des méthodes. Quand la marge contribue à la didactique du point de vue des sciences qu'elle utilise (linguistique et sociolinguistique, psychologie, sociologie, pédagogies). Marseille 1994

(2) S.Etienne Former, déformer, transformer par l'enseignement de la langue française. *Savoirs et formation* n°44-45 de décembre 1997.

C'est aussi grâce à cette revue que j'ai pu trouver ma place à l'AEFTI. En effet, suite à la rédaction de ce premier article, j'ai pu rencontrer Kamel JENDOUBI qui m'a proposé de travailler sur une enquête réalisée dans tout le réseau sur les besoins des praticiens. L'exigence première était de mieux connaître ce que chaque AEFTI faisait, de pouvoir échanger autour des pratiques. C'est ainsi qu'est né le CPP : Comité Permanent de Professionnalisation. Ce comité, que j'anime, réunit des responsables de formation chargés de faire le relais dans chaque AEFTI. Nous y traitons des questions qui préoccupent les praticiens relativement à l'activité pédagogique. Nous mettons en place des Rencontres AEFTI qui permettent aux formateurs de rencontrer des personnes ressources, d'échanger sur leurs pratiques, de prendre du recul et d'avancer sur des propositions communes. Suite à ces rencontres nous publions systématiquement un hors série de la revue *Savoirs et formation*, ce sont les BIA (bulletins Inter-AEFTI). Le titre même de ces publications⁽³⁾ reflète les préoccupations des formateurs du réseau. Il s'agit avant tout de préoccupations pédagogiques mais aucune de ces questions ne peut être traitée en occultant le contexte de la formation.

- l'évaluation dans la formation
- analyse des fonctions des formateurs AEFTI
- les représentations mentales et formation,
- l'accompagnement en formation,
- savoirs de base en communication orale et écrite
- à l'écoute des expériences, la VAE pour tous,
- savoirs de base, raisonnement logique et mathématiques,
- l'interculturel en formation

Tous les échanges ont contribué à la réflexion commune des AEFTI sur le sens de leur action dans un contexte mouvant.

Au sein de l'AEFTI j'ai pu également mettre en cohérence mes idées et mes pratiques. Ainsi par exemple, à travers le travail au CPP, il a été possible de mettre en valeur les compétences et l'expertise des formateurs, il a été possible d'expliquer en quoi l'alphabétisation et la formation de qualité sont des droits.

J'ai été embauchée à l'AEFTI en tant que « regard extérieur ». Pour l'AEFTI je venais de l'université, pour l'université, je venais du terrain. C'est un statut « bâtard » que finalement je ne renie pas dans la mesure où il m'a permis d'établir des passerelles et d'élargir notre réseau d'acteurs : institutionnels, universitaires, financeurs, partenaires qui nous fait avancer. C'est le réseau qui nous ouvre les portes pour peser sur les choix institutionnels.

Le poids de l'AEFTI a considérablement augmenté, nous sommes désormais un socle de référence pour la formation auprès des publics les plus exclus de la formation, nous sommes un observatoire de terrain mais aussi une tribune grâce à notre revue et à notre site internet.

Nous avons une légitimité à intervenir tant au plan didactique que politique parce que nous avons su laisser une empreinte forte. ♦

(3) http://www.aefti.fr/AEFTI9_WEB/doc/CatalogueSavoirsFormation.pdf



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

La formation linguistique, un acte fondateur du Réseau AEFTI

Par **Sophie ETIENNE**

Si les AEFTI ont évolué et préparent désormais les stagiaires au monde de l'entreprise, il ne faut pas oublier que la formation linguistique est un acte fondateur de l'AEFTI parce que cette formation particulièrement porte des enjeux majeurs auxquels nous avons toujours été attentifs et vigilants.

Les enjeux de la formation linguistique oscillent aujourd'hui entre le droit et les devoirs, entre l'adaptation des travailleurs, la gestion sociale du chômage, la gestion des flux migratoires, et l'émancipation.

Il serait sans aucun doute intéressant de réfléchir avec nos partenaires sur le positionnement que nous adoptons face à ces différents enjeux. Les AEFTI sont en effet au cœur de la réflexion puisqu'elles répondent à la fois aux demandes institutionnelles de formations et aux demandes particulières des publics⁽¹⁾. Elles sont à la fois centres de formations et associations militantes.

Les objectifs liés aux formations impliquent nécessairement un traitement différencié de l'enseignement/apprentissage. Ce traitement peut-être purement technique, vers une « rentabilité maximale » ou se fonder sur une éthique qui va bien au-delà de la fonctionnalité. C'est ce qui fait la spécificité de notre réseau.

Les AEFTI répondent à la demande de publics de plus en plus variés⁽²⁾ et apportent leur réflexion à l'analyse des dispositifs auprès des jeunes et adultes dans le cadre de politiques formatives très changeantes. Elles s'adaptent au mieux aux dispositifs successifs aux noms barbares (CES, SIFE, CRE, SAE, CFI, PAQUE, PRDF, IRILL, AFB, APP, CAI...).

De fait, les publics inscrits dans les AEFTI ont évolué au cours des années, leurs désignations également. Pendant longtemps, ils ont subi l'amalgame entre « travailleurs immigrés, analphabètes, illettrés, BNQ », maintenant CAI ... et autres sigles liés à leurs statuts.

Le fil conducteur dans l'évolution des AEFTI a toujours été de ne pas laisser de côté les plus démunis, le réseau a toujours privilégié la réponse à la réalité du terrain.

(1) Les publics AEFTI ont toujours été prioritairement les publics les plus exclus, c'est un choix éthique. N'oublions pas que l'AEFTI est fondée par des militants CGTistes pour la plupart. C'est ce qui fonde le statut du réseau AEFTI : « La Fédération AEFTI et ses associations membres ont pour but fondamental la lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme, la promotion du droit à la formation et la qualification de la population immigrée et des publics en difficulté d'insertion ».
(2) Les réfugiés politiques, économiques, bientôt écologiques. Les premiers réfugiés viennent du sud-Est Asiatique et du Chili, Afrique du nord, Afrique subsaharienne, Europe de l'est, Asie, arrivées différentes selon les régions.

L'AEFTI affronte par conséquent une complexité croissante due non seulement à l'hétérogénéité des publics mais également aux changements institutionnels. C'est cette capacité d'adaptation et d'analyse qui la place au cœur de la réflexion actuelle car en choisissant de travailler avec des publics marginaux, elle a permis de mettre sous la lumière les failles de l'engrenage institutionnel, elle permet de recentrer l'action sur tous, en ne laissant personne de côté. L'AEFTI est à la fois un observatoire du terrain et une tribune pour les plus exclus.

Cette histoire que nous portons collectivement nous donne une identité propre. Et nous permet d'avoir une analyse expérimentée.

Il faut désormais réfléchir à la manière dont nous allons la traiter.

Plusieurs perspectives s'offrent à nous. Dans une optique pédagogique on peut s'interroger sur la manière de traiter notre mémoire AEFTI qui va avec la mémoire de la France et la mémoire des personnes que nous recevons⁽³⁾. Dans un panorama associatif, il nous semble important de mener la réflexion avec nos partenaires : apprenants, universités institutions Etats, partenaires euro méditerranéens, autres organismes de formation, secteur caritatif, secteur économique (entreprises) secteur social (centres sociaux) syndicats. Enfin, dans une perspective logistique et pragmatique, il nous faudra réfléchir sur le travail que nous pouvons mener pour traiter nos archives⁽⁴⁾.

Cette mémoire est d'autant plus précieuse qu'elle s'inscrit dans un contexte alarmant où le pouvoir politique veut en finir avec la repentance. Rappelons que le 18 mai dernier, huit chercheurs ont démissionné du comité d'histoire de la future cité nationale de l'histoire de l'immigration (CNHI⁽⁵⁾) pour protester contre la création d'un ministère dont l'intitulé associe «immigration» et «identité nationale».

Approche didactique

Rappelons que cette approche militante est née dans les années 70. Il s'agissait de s'engager pour permettre l'accès à tous à la formation ce qui a demandé une forte implication de la part de personnes engagées (dont les universitaires). À cette période, les manuels d'alphabétisation sont nombreux à fleurir.

Ils sont de qualité variable. Les travaux du français langue étrangère sont dominés par les actions du CREDIF et du BELC qui inventent les méthodes fonctionnelles pour les travailleurs immigrés. Les thématiques abordées diffèrent, elles sont soit insipides et reflètent une image stéréotype des publics, soit très engagées. Par exemple, les méthodes AEFTI et Maspero n'occultent pas les conditions de vie difficiles des travailleurs immigrés ou encore les grèves chez Renault. Si au départ, le public AEFTI était constitué exclusivement de travailleurs immigrés (d'où notre sigle), il a fortement évolué depuis.

(3) Problèmes de colonisation, est-ce que ça permet d'avancer ?

- travailler sur la mémoire des gens et leurs cultures
- langues des personnes pour mieux repartir (valorisation des apprenants)
- travail interculturel
- histoires de vie

(4) les outils pour pérenniser ce travail de mémoire :

- Travail avec les stagiaires, publications centres ressources, archives
- collecte
- analyse et traitement
- diffusion (partage avec les autres)
- traces de cette mémoire AEFTI :
- Album photo, nos publications archives de la Fédération, nos outils, les archives personnelles de chacun, la mémoire des apprenants, leurs vieux carnets.

(5) À l'origine la Cité nationale de l'histoire de l'immigration devait changer le regard sur l'immigration en rappelant comment des vagues d'étrangers ont contribué à développer la France. Mais on a vu la naissance d'un Ministère de l'immigration et de l'identité nationale. Selon eux, l'identité nationale ne se définit pas, elle est le produit d'une histoire de lutte, mouvement, renouvellement. Ils rappellent que ce et n'a existé que sous Vichy. Ce ministère a permis de récupérer le vote du front national.

L'évolution des publics

Les AEFTI ont toujours accueilli les publics qui en avaient le plus besoin et généralement peu solvables. Dans les années 1970, ce sont les travailleurs immigrés, les premiers cours du soir sont dispensés par des bénévoles à l'AEFTI de Paris. Les premiers financements viennent de la direction des populations et des migrations en 1973. Le FAS (fonds d'Action social ; actuel Acsé) est le deuxième financeur à partir de 1975, suite à la déclaration de Paul Dijoud qui veut éliminer l'analphabétisme chez les travailleurs migrants.

Les AEFTI régionales se mettent en place⁽⁶⁾, l'AEFTI se dote d'une revue en 1982. Savoirs et formation a pour particularité d'allier réflexion pédagogique et réflexion politique sans langue de bois. Elle met en avant ses valeurs de partage et la centration sur les publics.

Les publics des AEFTI reflètent à la fois la situation économique et sociale de la France et les mouvements migratoires.

Ainsi, les premiers publics sont des travailleurs immigrés venus du Maghreb, mais en 1974, la crise économique se fait sentir, le chômage grimpe, la formation se voit attribuer un nouvel objectif : le traitement social du chômage, on réduit l'immigration, on met en place les premières expulsions (1977) même si dans le même temps la résolution CDMG (du comité européen sur les migrations) relative au regroupement familial est instaurée. La formation des femmes est désormais abordée dans les AEFTI. Parallèlement, on constate que les immigrés ne sont pas les seuls à rencontrer des difficultés linguistiques, le concept « illettrisme » naît. La segmentation entre la formation des publics immigrés et celle des français laisse la place à la notion de publics de bas niveau de qualification (BNQ). Les dispositifs de formations d'aide à l'insertion se diversifient, les AEFTI élargissent leurs contenus de formation pour s'adapter aux publics et aux nouveaux objectifs de la formation, c'est ainsi qu'elles s'ouvrent à la préformation professionnelle. En 1983, la formation continue devient le premier champ de compétence des régions, les AEFTI sont partenaires dans la formation des jeunes et adultes pour l'insertion sociale et professionnelle. Au milieu des années 1980, un nouveau public de réfugiés⁽⁷⁾ apparaît, il s'agit désormais de primo-arrivants scolarisés dans leur langue d'origine. La relation autrefois exclusive entre le Maghreb et la France s'estompe au profit de relations complexes avec différents pays d'Europe occidentale et d'Amérique du Nord. La mutation n'est pas exclusivement géographique, elle concerne aussi la composition des flux selon le sexe et l'origine sociale des personnes, leur niveau d'étude, et leurs objectifs⁽⁸⁾.◆

(6) 1974, AEFTI Lorraine qui ouvrira ses cours de préformation professionnelle en 1982
- 1975, AEFTI Isère,
- 1978, création de l'AEFTI Saône et Loire et de l'AEFTI Savoie
- 1980, création de l'AEFTI Rhône (qui déposera son bilan en 1991) et de l'AEFTI Somme
- 1983, création de l'AEFTI de Paris
- 1985, création de l'AEFTI Haute Garonne,
- 1986 créations de l'AEFTI Var,
- 1988, création de l'AEFTI Ardennes
- 1993, création de l'AEFTI Seine et Marne, (qui dépose son bilan en 2000)

(7) Un réfugié politique est une personne qui a été obligée de quitter son pays, craignant d'être persécutée pour ses opinions. Les pays ayant ratifié la Convention de Genève du 28 juillet 1951 doivent un droit d'asile aux réfugiés politiques. On estime aujourd'hui à 165 000 le nombre de réfugiés politiques en France (la moitié sont des Asiatiques).

(8) Les Nations unies évaluent à 50 millions le nombre d'habitants qui pourraient être contraints de quitter leur lieu de vie en raison des conséquences du changement climatique (avancée du désert de Gobi en Chine, inondations au Bangladesh et dans le delta du Nil, submersion d'archipels comme les îles Tuvalu). D'ici à la fin du siècle, le nombre des réfugiés climatiques pourrait être porté à 150 millions. L'ONU appelle à la reconnaissance d'un statut juridique, sur le même mode que les réfugiés politiques. Le terme « Réfugiés climatiques » a été utilisé pour la première fois par les photographes et journalistes du Collectif ARGOS, basé à Paris, qui avaient commencé leurs investigations sur ce sujet en 2002

L'ACCOMPAGNEMENT DANS LA FORMATION

L'ACCOMPAGNEMENT DANS LA FORMATION

1. Le phénomène d'accompagnement

Dans les années 70 à 90, l'accompagnement était relativement ignoré ou laissé à la charge d'associations. Les moments déclencheurs sont des événements issus d'une autre manière de penser la formation.

La première étape intègre des faits qui perturbent la formation «traditionnelle», il s'agit par exemple, de l'évolution du statut du formateur, de ses compétences, de son rapport avec les stagiaires ; autant de phénomènes de développement. Mais, l'évolution des situations des publics accueillis et les changements de politiques publiques ont aussi contribué à la mutation.

La réponse aux besoins est initiée, par la formation elle-même puisqu'elle se trouve confrontée à un pénible sentiment d'impuissance face à des situations dégradées, et à l'absentéisme des stagiaires. Les premières alliances avec le secteur social public et associatif s'organisent vers les années 90. Par la suite, les politiques publiques sociales au sens large, évoluent en rapport à la situation du chômage, les grandes politiques, en termes de parcours d'insertion (type Paque, puis Trace) précèdent

ou suivent la mise en place du Revenu Minimum d'Insertion.

L'incorporation de l'accompagnement dans l'acte formatif ne fait que s'ébaucher, néanmoins, l'ampleur des récentes publications sur cette question démontre qu'elle devient centrale¹. Ceci est naturel dans la mesure où notre société tend vers l'individualisation, le bien être personnel, vers l'autonomie, fabriquant par là même, le rejet par le système de personnes en situations difficiles. Elles demandent à être accompagnées dans leurs démarches et prouvent ainsi leur quête de « normalité ».

2. Penser l'accompagnement dans la formation

L'accompagnement social est une action transversale à la formation.

On demande aux organismes de formation de penser l'accompagnement en parallèle à l'acte formatif. Le fait formateur ne suffit plus à lui seul pour remplir la fonction d'insertion.

L'accompagnement vers l'emploi est l'enjeu premier évoqué par les politiques publiques. Pourtant l'insertion sociale devient également un objectif de la formation. Pour preuve, certains organismes mettent en place des dispositifs de recherche d'emploi.

La nécessité, pour les organismes de formation, de tenir compte de la situation globale des stagiaires repose sur plusieurs raisons : les logiques d'intervention sont de plus en plus territoriales, des partenaires multiples participent à un projet collectif, enfin, les populations changent.

Désormais, ce n'est plus au public de s'adapter à la formation mais l'inverse.

L'organisme est conduit à une triple adaptation :

- La première est liée aux publics :

C'est l'élément fondateur de cette évolution, il est certains que les difficultés rencontrées par les publics occultent et rendent plus difficile, la formation. L'organisme doit s'adapter à ces problèmes, reste à savoir jusqu'où cette fonction lui revient.

- La seconde est liée à une commande implicite, voire explicite des puissances publiques, qui obligent chaque organisme à se positionner face aux politiques.

- Enfin, l'environnement conduit à de nouvelles adaptations. Il est parfois modifié par des situations économiques dans une région (sidérurgie, arrivée massive de nouveaux réfugiés...)

La formation vise le plus souvent l'insertion professionnelle mais il est fondamental de la concevoir également comme le moyen d'évoluer dans sa vie, de réaliser un projet personnel. La réussite des projets de certains publics en situation de précarité, d'exclusion, voire d'illettrisme, nécessite la prise en compte de situations sociales dont les fils sont plus qu'enchevêtrés. Le travail de défaire avec le participant, les nœuds est

l'une des conditions pour que la formation puisse avoir lieu.

L'accompagnement global interroge sur ce qui précède, ce qui accompagne et ce qui suit la formation. C'est pourquoi, il est important de connaître les fonctions de chacun afin d'utiliser au mieux les partenariats². De nouvelles voies s'ouvrent, comme par exemple, intégrer dans les organismes des compétences nouvelles, travailler davantage en équipes, travailler différemment sur les contenus...

3. Accompagnement collectif ou individuel ?

Des problèmes, comme la montée du chômage, impliquent fréquemment une dépendance à l'institution. Cependant, celui qui supporte une situation précaire est renvoyé à une responsabilité individuelle. Il va se retrouver face à une exploration personnelle dans un premier temps, et enfin, avec des propositions de bilans et d'entretiens.

L'injonction, plus ou moins explicite, qui lui est faite, de mettre en œuvre, par lui-même, ou éventuellement, avec un accompagnateur, les ressources nécessaires, les appuis, bref, le dynamisme qui permettrait la résolution d'un simple aléa de parcours, semble paradoxale et contradictoire même si elle a pu être efficace pour quelques uns.

Limiter la recherche de résolution de situation à un problème individuel renvoie la personne à « son incapacité » à résoudre des problématiques qui finissent par s'emboîter, s'enchevêtrer à plaisir sans que l'individu ait accès à quelques clefs. Il revient alors, bon gré, mal gré au secteur social et à celui de la

formation d'organiser l'accompagnement.

Là encore, l'accumulation des problèmes liés à des situations fragiles (logement - santé - garde d'enfants - transport - recherche d'emploi...), peut être traitée dans un cadre individuel ou dans un cadre collectif. Un accompagnement collectif va de pair avec la reconnaissance d'une réalité collective dans laquelle la société a sa part de responsabilité et d'implication : son intérêt à faire reculer l'exclusion sociale

Cette forme de travail contribue à la restauration d'une image et une opinion plus positive des personnes vis-à-vis d'elles-mêmes, par l'activation d'un réseau d'appui et de relations, des démarches d'acteurs. Cet accompagnement n'est pas contradictoire avec des espaces plus personnels.

4. Qui sont généralement, les publics accompagnés, à un moment de leur vie ?

Selon Thierry Benoit³, il s'agit des populations traditionnelles de l'insertion : les faibles niveaux de qualification, les handicapés, les RMIstes, exclus pour une durée plus ou moins longue et pour diverses raisons. On les désigne toujours par des sigles (CLD⁴, RMI, BNQ⁵) et ils sont identifiés par un manque (sans logement, sans papiers, sans emploi).

Les situations de rupture se multipliant ; l'équilibre personnel, familial⁶, professionnel et social est menacé. La perte de points de repères devient un frein dans les tentatives de réinsertion. Ces problèmes nécessitent une prise en compte et une aide appropriée.

On peut également noter que les déclassements par rapport à l'environnement social et économique peuvent faire de chacun de nous, une proie de l'exclusion. On a vu ainsi, des personnes hautement qualifiées, se retrouver demandeuses du RMI.

5. Exercer l'accompagnement dans le métier de formateur

Désormais, les formateurs ne sont plus chargés uniquement de transmettre des enseignements, leurs compétences doivent également couvrir des domaines aussi variés que la connaissance des systèmes institutionnels, les notions d'accompagnement, social, et professionnel qui se posent comme préalables à l'emploi, mais aussi comme moyen d'évoluer dans le travail, de s'intégrer à la société française, voire de gérer sa vie au quotidien. Leur action s'inscrit dans un système en mutation constante.

La fonction d'accompagnateur est de plus en plus reconnue par les institutionnels concernant les formateurs, surtout, lorsqu'il s'agit de former des publics en insertion, et ce, depuis la mise en place du RMI (rencontre entre le milieu de la formation professionnelle et celui de la formation à l'insertion -dévolu aux organismes de formation pour étrangers en particulier-). Depuis une quinzaine d'années, si l'on admet que les compétences principales du formateur sont celles de l'acquisition de nouvelles connaissances et de préparation à différents changements, on accorde de plus en plus d'importance aux compétences d'accompagnement dans les différentes étapes d'un parcours formatif. Les formateurs ne prétendent pas se substituer aux structures spécialisées dans le suivi

social, mais ils sont dans l'obligation de tenir compte des problèmes faisant obstacle à la formation.

Les AEFTI organisent le relais avec les structures compétentes et favorisent les contacts avec les spécialistes.

L'accompagnateur/formateur donne du sens à l'action sociale par la médiation entre la société, ses institutions et les personnes, il doit restaurer les liens sociaux.

6. Aborder le sens de l'accompagnement

La polyvalence⁷ des formateurs permet de prendre en compte l'individu dans sa globalité par la multiplication des réponses possibles.

Toutefois, alors que le formateur doit enrichir ses compétences, on constate une faible reconnaissance du métier. Comment faire, dans ce cas, pour que l'image du formateur corresponde aux compétences multiples qui lui sont demandées, dont celles qui sont en jeu dans l'accompagnement ? Il y a un danger également à ce que le secteur de la formation devienne un palliatif à d'autres formes d'accompagnement plus coûteuses.

Pour ce qui est de l'accompagnement effectué par les formateurs AEFTI, le travail de capitalisation des ressources AEFTI et celui de formalisation des fonctions des formateurs effectué par le réseau, participe à la reconnaissance de cette activité et à sa délimitation. L'accompagnement fait désormais partie du rôle du formateur dans sa relation d'aide.

Face aux difficultés de certaines per-

sonnes à trouver un emploi, à utiliser les services de proximité, les acteurs AEFTI se mobilisent (difficultés familiales, sociales, professionnelles ou liées aux pratiques de recrutement du marché du travail).

Ainsi, concernant l'emploi, les organismes de formation travaillent directement avec un certain nombre d'entreprises afin de dégager une meilleure connaissance du monde du travail pour le stagiaire, en même temps qu'une vision positive de l'apprenant en direction des entreprises. Il s'agit également de travailler sur les TRE (Techniques de recherche d'emploi).

Concernant les liens avec le réseau socio-éducatif et sanitaire, il nécessite le repérage des difficultés (hébergement, insertion sociale, santé) et un soutien vers l'autonomie dans les démarches. Le partenariat avec les structures spécialisées dans ces domaines est essentiel.

Pour ce qui est de l'accompagnement de la formation, il faut pouvoir déterminer quelles sont les difficultés liées aux apprentissages et y remédier.

En effet, former c'est aussi accompagner. L'accompagnement global de la personne en formation est une garantie de la qualité de l'insertion proposée. Ceci justifierait la prise en charge systématique par l'Etat de cet accompagnement. Ce n'est pas toujours le cas. La mission « sociale » s'ajoute à ses fonctions traditionnelles⁸. Les organismes de formation développent d'ailleurs d'autres gammes de service pour répondre à des besoins multiformes d'accompagnement (comme dans les ateliers spécifiques...).

..... L'accompagnement social dans la formation

La problématique de l'accompagnement dans la formation, pose la question de la définition de l'action de formation. En fait-il partie ou est-ce une spécificité à part dans la mesure où il est nécessaire d'apporter une réponse aux besoins des publics dans une formation sur mesure ?

En effet, les formateurs apportent des connaissances et des savoir-faire, mais ils accompagnent aussi les personnes pour favoriser leur relation à l'environnement. C'est-à-dire, qu'ils partagent les épreuves et les progressions et qu'ils soutiennent les projets⁹.

B. Courtois et H. Prévost¹⁰ présentent trois degrés d'implication du formateur :

- *Accompagnement de conseil* (permet à l'adulte de ne pas être seul dans sa démarche)
- *Accompagnement de guidance* où l'importance au cadre spatio-temporel de l'engagement de l'un et de l'autre est définie.
- *Accompagnement de « portage »* où il y a une prise en charge provisoire de l'acteur à un moment difficile. L'objectif étant de passer progressivement du portage à la guidance.

Le champ d'activités des formateurs concernant l'accompagnement est en augmentation depuis la mise en place de dispositifs comme le CFI, les SIFE, la mobilisation (pour motiver le jeune/emploi) puisque ce type d'action comporte nécessairement des :

- Aides à l'élaboration de projet
- Connaissance ou découverte de métiers (Les périodes d'alternance impliquent une relation avec le secteur économique).

- Socialisations (re dynamisation)
- TRE, techniques de recherche d'emploi.

Les formateurs font un travail d'accompagnement par rapport à différents secteurs :

- Entreprise : ils fournissent la preuve de la compétence du stagiaire ; technique, comportementale, de son degré de socialisation. Ils évitent ainsi le rejet par discrimination.
- Milieu carcéral : préparation à la sortie de prison, suivi des libérés
- Logement (partenariat)
- Santé,
- Justice,
- Administration,
- Précarité (lien avec les acteurs sociaux, les conseillers)
- Famille
- Droit/discrimination

Par conséquent, les compétences des formateurs/accompagnants¹¹ sont multiples :

Outre, les compétences pédagogiques et spécifiques à la matière enseignée, il faut¹² :

- Savoir définir les champs d'interventions
- Intervenir à temps (risque d'abandon de la formation),
- Savoir orienter le stagiaire vers les partenaires compétents,
- Travailler en équipe : une organisation est à mettre en place.
- Avoir des connaissances liées à la

nature de l'intervention

- Maîtriser un savoir-faire procédural lié aux dispositifs ; faire en sorte que la personne soit actrice de son histoire, travailler sur ses motivations, faire le lien entre les différentes étapes d'un parcours, être médiateur.
- Avoir un réseau,
- Etre capable d'identifier les problématiques, de les hiérarchiser, d'orienter la personne.

Ses compétences sont transdisciplinaires :

- Règles éthiques et déontologiques. Pour les formateurs, l'accompagnement interroge sur la confidentialité (jusqu'où peut aller la transmission d'informations).
- Psychologie (savoir-faire relationnel : avoir de l'empathie pour le stagiaire, savoir écouter¹³, être disponible, créer un lien, un climat de confiance, prendre en compte le non verbal.
- Sociologie et économie, structures institutionnelles
- Connaissances générales et savoir-faire cognitifs (synthèse, observation...)

7. L'analyse des besoins en termes d'accompagnement

Répondre à un besoin ; résultat d'un diagnostic

Le diagnostic est une « image » de la situation du stagiaire à un instant donné (exemple : entrée en formation). Il est traité dans le cadre d'un questionnaire sur la situation présente de la personne. Il peut être le moyen d'identifier la nature de la demande (accès à une formation, urgence par rapport à une difficul-

té) et de réaliser l'adéquation entre la demande du stagiaire et la solution en termes d'accompagnement. Le diagnostic est essentiel pour la compréhension et la pertinence de l'action parce que la formation est un élément de l'insertion. Il donne à l'action globale une autre dimension ; celle du projet. Il faut donc pouvoir se doter d'outils adéquats.

C'est ce même diagnostic qui aura cerné les articulations nécessaires entre les différents dispositifs complémentaires. Cette complémentarité doit s'accompagner d'une veille afin d'éviter une logique de répétition et mener le stagiaire dans des démarches multiples et superflues.

8. Quelles résolutions ?

Les compétences des organismes de formation portent sur l'accueil, l'orientation, l'évaluation, la conception des actions de formation mais également, d'accompagnement individualisé et personnalisé qui demandent l'implication personnelle (apprendre à apprendre, projets), ou d'accompagnement collectif. L'organisme est responsable de la conception et de l'animation de formations individuelles ou collectives, de l'information sur l'environnement, des liens avec les partenariats locaux par une représentativité forte localement (garant d'intégration et d'emploi). Les organismes doivent encore prendre en compte les spécificités contextuelles dans l'élaboration de dispositifs, ils organisent l'alternance et développent le partenariat avec les structures d'accueil. Ils jouent un rôle important dans l'accompagnement et l'organisation du partenariat avec les entreprises.

Dans le cadre de la formation vers l'insertion sociale et professionnelle, on estime que les problèmes rencontrés par l'apprenant entravent directement ses disponibilités à suivre correctement la formation. Se posent alors deux principales alternatives :

Soit le formateur prend en compte les besoins de ses stagiaires directement dans le contenu de son intervention (visite à la CPCAM, cours d'éducation civique, utilisation d'outils spécifiques sur les thématiques liées à l'insertion, utilisation de documents authentiques (ex/transports) Cette prise en compte est collective. Il est parfois sollicité directement pour faire de l'accompagnement individuel.

Soit, le formateur, qui repère (souvent dès le premier entretien) un problème spécifique chez un stagiaire l'oriente alors vers la cellule d'appui de l'organisme de formation (si elle existe), soit vers les personnes références qui travaillent souvent en partenariat avec l'organisme.

9. Définition des objectifs

PRISE EN COMPTE DES PARTICIPANTS.

Le champ de l'accompagnement social est développé comme un « processus multidimensionnel » mettant en jeu des aspects professionnels, sociaux et culturels. Il s'agit d'étudier plus spécifiquement la question de la formation pour repérer les interactions avec les autres dimensions de l'insertion sociale et professionnelle.

Cette option de construction d'une dynamique d'intégration globale dans le cadre de la formation ne doit pas négliger

l'importance du diagnostic en tant que tel. L'absence de lisibilité des objectifs poursuivis par les différents acteurs peut être pénalisant pour l'individu.

L'accompagnement est bien un outil au service d'un projet de développement identifié par le diagnostic. C'est ce projet qui permet de définir les objectifs. Il vise l'autonomie et la socialisation des personnes et permet une évolution des pratiques.

La description des différentes actions d'accompagnement décrites par les AEFTI rendent compte de la diversité des pratiques et des objectifs en fonctions des situations données.

10. Construire les situations d'accompagnement :

PRINCIPES ET MÉTHODES

Le projet doit permettre une approche globale qui s'instruit dans des processus d'intégration des personnes. Il doit s'accompagner d'une évaluation des perspectives de vie en termes d'approche sociale, sanitaire, économique, juridique ou autre. Le diagnostic prospectif est important et fragile. Il implique une grande variété de savoir-faire (partage des tâches) et de qualification des intervenants. De ce fait, le système repose sur les compétences professionnelles des praticiens dont les formations peuvent être disparates. Ceci souligne la variété des analyses qui peuvent être faites selon la sensibilité professionnelle de chacun.

Un travail de fond doit être réalisé pour identifier les modes de faire (accompagnement individuel, collectif, global, social, professionnel), les compétences

nécessaires, la complémentarité des fonctions assurées par les professionnels dans un espace temps qui va du projet à l'action d'accompagnement. Ce sont des éléments clefs.

Ces questions renvoient au sens de l'action et à la capacité d'orientation des personnes, à la prise en compte global des parcours au travers les différents processus dans lesquels ils se sont inscrits.

Le partenariat relève de plusieurs niveaux selon qu'il s'exerce dans les cadres suivants :

Financement de l'action :

- Les institutions définissent les règles qui répondent à des objectifs et des préoccupations politiques. Ces règles ne présentent que peu de souplesse.
- Les organismes répondent à un besoin, non pris en compte par l'action (exemple de l'analphabétisme (accompagnement des personnes en difficultés)
- L'organisme de formation définit un projet d'action en fonction de son analyse des besoins et tente de le faire financer.

Identification des difficultés des stagiaires, définition et mise en œuvre de l'action

- Les équipes de travailleurs sociaux, les missions locales, les psychologues et certains autres corps de métiers sont des professionnels à même prendre le relais
- Les bénévoles peuvent parfois être sollicités (parrains, ONG).

Le travail en partenariat doit pouvoir donner plus de lisibilité sur les modes de travail et les objectifs poursuivis, pour

partager le diagnostic pour offrir des solutions adéquates et pour favoriser une insertion globale et pérenne.

11. Evaluer les bienfaits de l'accompagnement et ses effets sur la formation.

Ce que l'on a pu remarquer ces dernières années, dans le milieu de la formation, c'est que les financeurs et institutionnels chargent directement les organismes de mettre en place des accompagnements sociaux individualisés sur une période limitée.

Les acteurs de la formation s'interrogent sur ce mouvement exponentiel et ne sont pas sûrs que ce travail doive leur revenir. C'est le rôle même de la formation qui est en train de changer.

L'évaluation de l'ensemble du processus « diagnostic et accompagnement » doit être un outil qui incite à donner de la cohérence à notre travail.

Les évaluations réalisées sont généralement relatives à l'utilisation des moyens mis en œuvre. Elles sont exigées en termes quantitatif mais elles ne permettent peut-être pas une effective analyse de suivi et de gestion des modes de réalisation des actions et des résultats obtenus.

L'évaluation impose que des critères de jugement soient posés en préalable à l'action. Valider le choix des stagiaires est sans doute la première étape d'un processus continu d'évaluation. Une instance d'évaluation pourrait permettre de mieux définir les objectifs et les moyens

12. Conclusion

L'accompagnement est devenu une nécessité en formation insertion, pour

Analyse des fonctions des formateurs
Ouvrage collectif, coordination Sophie Etienne

Ces dernières années, les offres de formation en direction de la lutte contre l'exclusion se sont développées et les actions formatives se sont diversifiées. Elles se répartissent diffé-

Introduction

remment chez les prestataires puisque les orientations ont tendance à renforcer la distinction entre les organismes à vocation sociale et les autres.

En termes de statut, la grande part des prestataires de la formation continue, sont des organismes du secteur privé à but lucratif (43 %). Les organismes du secteur privé à but non lucratif représentent 28 % des organismes de formation. Les prestataires individuels sont 25 %. Enfin, les organismes du secteur public (type GRETA et CAFOC) et parapublic (AFPA, secteur consulaire) ne regroupent que 4 % des organismes de formation pour 24 % d'heures stagiaires¹.

À l'heure actuelle, seuls les organismes de formation à but lucratif font entendre un discours commun, qui influe sur les pouvoirs publics, alors même qu'il porte largement les traces du secteur concurrentiel. Par conséquent, la conception d'une formation comme un service qui implique une relation «client-fournisseur» semble dominante dans les démarches d'appel d'offre.

La démarche de qualité instrumentée par des outils comme les labels, les normes ou les certifications et son affichage, apparaît parfois comme un

argument «commercial» de poids même si, certaines démarches de qualité permettent justement de formaliser clairement les actions en direction des publics. Dans ce cadre, les référentiels

qui spécifient les caractéristiques de «produits et de services» se multiplient. Les critères de qualité portent sur les organismes de formation,

la régulation du marché et sont aussi, accompagnés d'une réflexion de fond qui cherche à aboutir à une théorisation de l'action formative. Pourtant, il nous appartient de veiller à ce que la dynamique engagée ne repose pas essentiellement sur la standardisation et la «marchandisation» du secteur.

Dans ce contexte, les AEFTI, représentatives du secteur associatif, ne peuvent se contenter d'une vision simplificatrice de la formation. Il leur apparaît aujourd'hui nécessaire de structurer leur conception de mise en place de la qualité par des éléments souvent négligés et pourtant fondamentaux. Il s'agit notamment de la prise en compte globale de l'apprenant, acteur de sa formation, dans un environnement déterminant.

Le rôle du formateur est essentiel, il encadre à la fois la dimension didactique de la formation et sa dimension sociale. Le métier de formateur est en évolution constante. Dans ce cadre, la volonté des AEFTI de travailler autour de la professionnalisation, suppose que les fonctions relatives à ces emplois soient décomposées.

«Par professionnalisation, on entend la structuration suffisamment solide des tâches réalisées autour d'un noyau com-

mun à la grande majorité des situations de travail, indépendamment de leur contexte (type d'employeur, lieu d'exercice, etc.). Professionnaliser, c'est donc faire l'hypothèse d'une telle spécificité et d'une telle stabilité de certaines activités qu'il devient possible et légitime de les rassembler sous un intitulé de métier qui soit reconnu et identifié par tous». (Christine Beugin-Mialon, Philippe Bacci, *Médiateur social, un métier qui se cherche*, Education permanente *Paroles de praticiens* AFPA supplément 2000).

La professionnalisation des acteurs de la formation AEFTI passe par une étude approfondie du travail des formateurs dans une action formative qui vise l'insertion. Elle implique nécessairement une connaissance des publics.

Dans cette optique, la formation dépend d'une astreinte institutionnelle qui inclut l'exigence des décideurs et financeurs vis-à-vis de certains publics spécifiques et prioritaires. La contrainte environnementale qui porte sur les dispositifs locaux, la demande spécifique des publics, ou la particularité de certaines entreprises, ne peut être négligée. De même, la formation est assujettie aux ressources humaines et matérielles ainsi qu'à une contrainte que l'on pourrait qualifier de «culturelle» et andragogique. De fait, les publics accueillis dans les formations de base sont hétérogènes vis-à-vis de leur scolarité, de leur niveau de francophonie, de leur âge mais aussi de leur culture d'origine et de leurs besoins globaux. Il revient alors au formateur d'intégrer l'ensemble de ces éléments pour construire une formation pertinente. Ainsi, l'accompagnement social des stagiaires prend une dimension de plus en plus importante dans le parcours de forma-

tion sans que cette question ne soit, pour autant, intégrée par les commanditaires et les financeurs.

Notre objectif, implique d'une part, de présenter la réalité du terrain aux décideurs, d'autre part, de démontrer que le réseau est en mesure non seulement de formaliser ses hypothèses, de faire entendre sa voix mais aussi, de proposer des pistes de travail.

L'AEFTI considère que des réponses, à cet aspect complexe de la qualité de prestation et de professionnalisation, sont envisageables à l'intérieur même du réseau puisque l'accompagnement des publics est une question clef des AEFTI depuis 30 ans. On peut affirmer que les AEFTI sont devenues expertes dans la (re)connaissance des publics, et qu'elles ont su s'adapter aux changements. Les solutions peuvent, par exemple, s'organiser autour d'échanges de savoir-faire.

Elles mettent en valeur leurs savoirs et savoir-faire et construisent des outils communs permettant notamment de rendre compte de la réalité du terrain, du travail accompli par les formateurs, de leurs besoins et des réponses possibles. C'est pourquoi, elles se sont donné les moyens de constituer cet outil. Il s'adresse aux acteurs AEFTI mais également aux décideurs dans la mesure où il doit permettre de prendre la mesure de la réalité du métier. Devant la diversité des fonctions du formateur, nous avons eu comme souci de faire émerger les fonctions communes aux formateurs AEFTI. C'est pourquoi, certaines fonctions exercées dans un ou deux organismes n'apparaissent peut-être pas sous la même appellation.

MÉTHODOLOGIE ADOPTÉE

Les membres du groupe de travail sont les responsables de formation et les responsables pédagogiques de chaque association. Une chargée de mission en fait l'animation, le directeur de la Fédération coordonne l'ensemble du dispositif et la secrétaire est chargée de la partie administrative et logistique du projet.

Le comité a pour tâche de définir les éléments dont nous souhaitons disposer et de collecter l'information auprès des différentes AEFTI. Dans ce dessein, il a élaboré des grilles d'analyse de compétences et de démarches.

Ce travail apparaît comme laborieux mais permet justement d'intégrer la complexité de la fonction de formateur puisqu'il met en évidence les liens entre les

différentes activités en rapport avec sa mission de formation et de médiation. En effet, ce travail collectif a révélé de nombreuses difficultés quant à la délimitation des fonctions, et à la synthèse de formulations multiples. Le groupe a relevé chacune de ces difficultés pour y faire face. À partir de ces résultats, le groupe participe à l'analyse des tâches des formateurs et à l'analyse de leurs besoins. Il repère les éléments de réponse dans le réseau et suggère une stratégie de transferts de compétences et d'échanges.



REMARQUES PRÉLIMINAIRES

Travailler autour de la professionnalisation des formateurs n'est pas un choix arbitraire ; il fait suite au travail effectué dans le cadre de la capitalisation et au contexte de la réforme de la formation professionnelle.

La professionnalisation induit non seulement un aspect technique mais aussi un élément fondamental de l'identité des AEFTI ; la prise en compte globale des publics dans leur démarche d'acteurs de leur propre formation.

Cette démarche met à jour une organisation interne spécifique des AEFTI et renforce la connaissance qualitative du réseau et de ses spécificités.

Il existe actuellement plusieurs types de référentiels sur la description des tâches relatives à certaines fonctions³ : rares sont ceux qui tiennent effectivement compte de la polyvalence inhérente au

métier et de sa complexité. La notion d'accompagnement social n'est pratiquement pas envisagée. Les descriptions se réfèrent généralement aux formateurs animateurs, concepteur de formation, tuteur, consultant. Les AEFTI proposent des activités innovantes dans lesquelles les formateurs ont un rôle fondamental et sont à même de traiter particulièrement de cette question. De même il a semblé important de décliner les différents rôles des formateurs à travers des activités spécifiques et transversales.

3. Référentiels : AFNOR, AFPA, ANPE, APEC, CIDJ, CNFP, EDUCATION NATIONALE, MIFCA, ARDEMI.



CONTEXTE ET ENVIRONNEMENT

La formation continue, née dans les années 70, a pris une dimension considérable puisqu'on estime qu'une personne sur trois a suivi une formation.

Le contexte actuel nous conduit à une réflexion sur la place des formateurs dans les Organismes de formation et particulièrement dans les AEFTI ; organismes à but non lucratif.

Ceci, à l'heure où les pouvoirs publics ont organisé une concertation nationale qui aboutit à des constats et des propositions. Il s'avère, en effet, que le gouvernement veut revaloriser le rôle de la formation dans l'insertion professionnelle.

Dans ce cadre, les organismes de formation à vocation sociale jouent un rôle fondamental dans la lutte contre les inégalités et les formateurs en sont un moteur.

Les constats concernant la formation des formateurs sont précisés dans le rapport de la table ronde organisée par le *secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle* de septembre 2000. On peut y lire (p 12) qu'il est nécessaire de renforcer le professionnalisme des acteurs, de tenir compte de la diversité des professionnels et de reconnaître l'expérience acquise comme une dimension essentielle du professionnalisme. Ainsi, la nouvelle loi sur la validation des acquis reconnaît l'expérience de travail et l'élargissement des perspectives de mobilité professionnelles⁴.

Les constats portent sur le **manque d'évaluation de la situation**, la croissance non maîtrisée des dispensa-

teurs de formation, la «non-qualité de la formation» sur **les multiples tâches du formateur** : *«acteur central du processus de formation qui intervient dans un contexte souvent instable, ses tâches sont souvent multiples.»*

Les propositions exprimées notamment dans le rapport Lindeperg, dans le projet de loi sur la modernisation sociale (PLMS) et dans le rapport de la table ronde organisée par Nicole Pery (7 juillet 2000) portent, pratiquement toutes, sur l'amélioration des modalités de la commande publique, la mise en place d'un **guide de l'évaluation qualitative**, mais également sur le développement des labels. Or, les labels ne rendent pas nécessairement compte de la dimension sociale de l'acte formatif. Notre souci est donc d'utiliser toutes les possibilités qu'offrent les Normes afin de décrire la réalité et la diversité des processus mis en place et de les compléter si nécessaire.

De plus, il est question de donner des moyens supplémentaires aux organismes de formation pour faire face à la modernisation, **de confier l'identification des besoins de prestations à des prescripteurs et de promouvoir les instruments de reconnaissance du professionnalisme**. Il s'agit par conséquent, de pouvoir **clarifier le rôle des acteurs et de monter des partenariats** pour *mutualiser les innovations et les bonnes pratiques*.

Il apparaît que les AEFTI peuvent apporter leur contribution à cette clarification



en produisant un discours nouveau. Il s'agit de rendre plus limpide l'action des formateurs AEFTI (et à travers elle, l'action des formateurs exerçant dans le cadre de l'insertion), à travers un discours commun. Il est indispensable, alors, de considérer les multicompetences et l'évolution du métier. Le métier a une composition variable d'activités diverses qui s'exercent en rapport avec la situation des apprenants et de l'environnement.

En effet, d'importantes transformations ont eu lieu ces dernières années. Ainsi, le développement des formations en alternance pose la question du lien avec les entreprises et les rapports de médiation (en 1998, 215000 contrats d'apprentissage ont été signés). Le passage d'une logique de formation à une logique de professionnalisation ouvre des perspectives nouvelles. Il faut, par exemple, impliquer les employeurs dans le processus. L'apparition des démarches de qualité traduites dans les cahiers des charges ou à travers les labels modifie le rapport entre les commanditaires et les

prestataires. Enfin, l'évolution de la demande d'insertion sociale professionnelle ainsi que l'apparition de nouveaux publics (primo-arrivants) induit la modification des groupes de stagiaires et l'expansion de l'accompagnement social. Leurs besoins sont hétérogènes et les financeurs relativement multiples. C'est pourquoi nous avons tenté de regrouper les différents types d'activités exercées dans le cadre du travail des formateurs (activités proprement didactiques, activités spécifiques, activités spécifiques relatives à chaque AEFTI en fonction de l'environnement et activités transversales).

4. Toutefois, d'après une enquête de 1993 on remarque de nombreuses inégalités. Ainsi, par exemple, sur l'ensemble des personnes actives, les hommes sont 21,6% à accéder à la formation contre 19,5% de femmes. Les personnes ayant un niveau bac + 2 sont 34,6% alors que les personnes n'ayant aucun diplôme sont 7,4%. Les cadres sont 31,8% à avoir accès à la formation professionnelle continue contre 9,2% d'ouvriers. Les personnes qui disposent d'un CDD sont 8,3% et celles qui ont un CDI sont 22,2%.

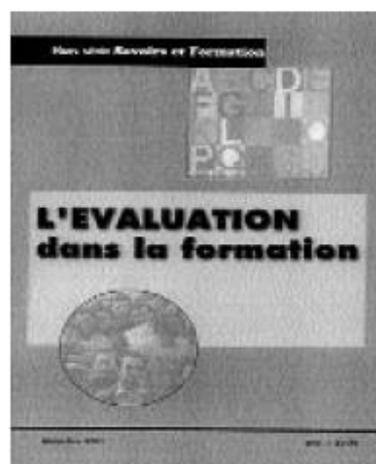
L'OUTIL

Il n'existe pas de formation initiale spécifique conduisant au métier de formateur. Toutefois, les formations de formateurs se multiplient. Elles se déroulent parfois sur plusieurs années, parfois sur quelques jours. Cependant, si la réflexion sur la professionnalisation induit nécessairement des questions de statut, de validation des acquis et de formation des formateurs, l'objectif de ce dossier n'est pas de formuler des réponses toutes faites en termes de formation. Son ambition se limite pour l'heure, à l'analyse de la situation, à l'analyse des besoins et à la suggestion de pistes de travail.

Il s'agit ici de rendre compte des diverses fonctions remplies par les formateurs AEFTI, des objectifs, des activités liées à ces missions et des compétences nécessaires. La liste n'est pas exhaustive, mais doit permettre au lecteur de mieux comprendre le travail des

formateurs dans toute sa complexité. Ces éléments de cadrage permettent également de formuler un certain nombre de besoins en termes d'adaptation et d'arriver ainsi à une première estimation des réponses possibles.

Nous avons déterminé plusieurs domaines d'activités et essayé de tenir compte à la fois des activités communes à tous les formateurs, des activités spécifiques et des activités transversales.



POUR UNE MEILLEURE LECTURE DES fonctions du formateur

Nous avons souhaité présenter des exemples type de profil de formateur pour démontrer, par contraste, qu'il n'est justement pas question, dans notre travail d'établir des profils de formation mais bien de définir les fonctions des formateurs. Selon le poste qu'il occupe, le formateur peut être amené à remplir plusieurs de ces fonctions.

Le formateur est à la fois animateur, médiateur, accompagnateur, évaluateur, organisateur. Il a un esprit d'analyse, de critique, d'initiative et de synthèse. Ses tâches reposent non seulement sur la transmission des connaissances, mais également sur l'accueil, l'accompagnement et le suivi des parcours. Par conséquent, les formateurs doivent être à même d'assurer des prestations de services complémentaires. Il leur faut connaître les différents acteurs du territoire (services sociaux, logement, santé, entreprises) et favoriser des dynamiques locales de réseau et de partenariat. Certains domaines d'activité peuvent se chevaucher et un même formateur peut travailler dans différents domaines. Les formateurs doivent également pouvoir actualiser constamment leurs connaissances théoriques.

Dans ce cadre, les compétences reposent à la fois sur les connaissances et savoirs à transmettre, sur les techniques de transmission (il s'agit de la pédagogie), sur des compétences liées à l'insertion sociale (accompagnement, suivi, re dynamisation), à l'insertion professionnelle (médiation, alternance, liens partenariaux, préparation des stagiaires à la recherche d'emploi) et à la connaissance des publics (analyse de demandes, positionnement, construction d'itinéraires, travail interculturel, gestion de l'hétérogénéité). Il est difficile de limiter de manière formelle, chaque activité ; le formateur peut être spécialisé dans un domaine ou être polyvalent et le lecteur doit en tenir compte

D ÉCLINAISON DES
FONCTIONS SUR
LESQUELLES PEUT
INTERVENIR
LE FORMATEUR



Tronc commun

Activités didactiques

CONTRIBUTION À LA CONCEPTION DE LA FORMATION ET MISE EN OEUVRE

Fonction et mission

- Analyse de la demande du financeur
- Contribution aux réponses de l'appel d'offre
- Analyse des besoins et des situations des publics
- Analyse des situations de travail
- Ingénierie : précision des objectifs, conception d'outils pédagogiques, suivi, accompagnement, évaluation, organisation de l'action
- Réalisation des actions, transmission des connaissances

Objectifs de ce travail

- Adapter l'enseignement/apprentissage aux besoins, créer le lien entre les objectifs de formation et les souhaits des personnes.
- Transmettre aux stagiaires les connaissances ainsi que les repères sociaux dans une démarche interactive.
- Permettre à la personne d'être acteur de sa formation, ce qui suppose un projet personnel partagé par le groupe et l'organisme de formation, la conscience du droit et du devoir, l'action, le mouvement, l'autonomie.

Activités en rapport avec la mission

- Lecture du projet
- Participation à des réunions préparatoires avec les responsables pédagogiques de l'équipe et les partenaires
- Information des publics sur l'action proposée
- Entretiens individualisés
- Positionnement des publics, début de «diagnostic», éventuellement, modification et enrichissement des grilles de positionnement.
- Analyse de la demande et des besoins, précision en équipe, des lignes directrices de l'action de formation (Restitution des observations concernant l'analyse des besoins)
- Conceptualisation des démarches et construction d'outils
- Précision du contenu de la communication pédagogique.
- Contractualisation du parcours de formation et des objectifs
- Mise en place d'une formation adaptée (séquences pédagogiques, modalités d'évaluation...)

- Réalisation de l'intervention
- Participation à l'organisation matérielle
- Évaluation, participation au comité de pilotage et Rédaction de bilans

Compétences requises pour effectuer ce travail

Etre capable de :

- Saisir l'enjeu d'un projet, la commande institutionnelle, le but et les objectifs d'une action
- Traduire l'enjeu sous forme de mise en place d'une séquence pédagogique et d'objectifs de formation
- Connaître les publics et leurs besoins, Analyser les besoins en termes de parcours à mettre en place
- Adapter l'accompagnement en fonction des personnes et des objectifs

pédagogiques,

- Arrêter les objectifs pédagogiques, de définir les contenus et d'organiser leurs progressions en tenant compte des rythmes d'apprentissage du public.
- Réguler les groupes
- Participer au travail en équipe
- Connaître les démarches didactiques et interculturelles
- Savoir mettre en place des processus d'enseignement/apprentissage
- Savoir choisir les outils appropriés
- Repérer les pistes d'actions
- Donner du sens à l'acte de formation

FORMATION LINGUISTIQUE

Fonction et mission

- Enseignement de la langue française à des adultes en groupe ou en suivi individuel (rare)

Objectifs de ce travail

- Donner au stagiaire la possibilité de communiquer et d'effectuer seul des démarches de la vie quotidienne dans une démarche interactive, de pouvoir poursuivre un parcours de formation professionnelle
- Construire un parcours de citoyenneté

Activités en rapport avec la mission

- FLE
- Alpha

- Lutte contre l'illettrisme
- Remise à niveau⁵

Compétences requises pour effectuer ce travail

- Maîtriser les techniques didactiques appropriées aux situations et aux publics
- Savoir transmettre les connaissances de la langue orale, lue et écrite ainsi que les repères sociaux dans une démarche interactive
- Maîtriser l'approche interculturelle
- Savoir construire des outils appropriés

5. Ces actions englobent la maîtrise des savoirs de base

INSERTION PRÉ PROFESSIONNELLE ET PRÉ QUALIFIANTE

Fonction et mission

- Transmettre des savoirs et savoir-faire techniques et professionnels spécifiques à un métier et transférables à d'autres, permettant d'établir des passerelles vers la formation qualifiante ou l'accès à l'emploi.
- Remise à niveau théorique et technique dans différents secteurs professionnels (NI, bâtiment, métiers de la santé, de la vigne)

Objectifs de ce travail

- Permettre d'acquérir des compétences spécifiques à un métier et transférables à d'autres
- Apprendre les bases aux stagiaires de façon à ce qu'ils puissent réussir les tests d'entrée en formation qualifiante,
- Orienter les stagiaires vers les métiers en adéquation avec leurs compétences, désirs et besoins socio-économiques

Activités en rapport avec la mission

- Découverte des métiers
- Confirmation d'un projet professionnel
- Préparation aux pré-requis
- Travail en groupe
- Conclure des contrats d'alternance avec les entreprises
- Visites de chantiers
- Réalisation de bilans qualitatifs et quantitatifs
- Travail sur la personne (socialisation)
- Formation technique

Compétences requises pour effectuer ce travail

Être capable de :

- Organiser les contenus, la progression pédagogique et l'alternance à l'entreprise.
- Participer à la relation entreprise et au travail en équipe
- Maîtriser les Techniques de Recherche d'Emploi,
- Maîtriser les techniques professionnelles
- Maîtriser les techniques de communication
- Analyser l'évolution des métiers et des techniques de recherche d'emploi et de communication et les référentiels professionnels
- Connaître le secteur professionnel
- Travailler en partenariat



INSERTION SOCIALE

Elle peut se dérouler à travers des actions spécifiques ou grâce au travail d'un accompagnateur en insertion sociale, chargé d'insertion (voir aussi médiateur)

Fonction et mission

- Écouter, accompagner, suivre des personnes souhaitant un appui en formation et/ou sur une plate-forme.
- Organiser cet appui en relation avec l'équipe pédagogique, administrative et les partenaires concernés.
- Utiliser des activités supports qui, d'une part, vont permettre aux stagiaires de renforcer leurs aptitudes (valorisation de l'estime et de la confiance en soi, capacités sociales, vie de groupe, développement de projets...), d'autre part, elles doivent leur permettre de développer des connaissances transférables dans leur vie quotidienne.

Exemples d'activités dans les AEFTI :

Economie Sociale et familiale, vie quotidienne, Plates-formes, Passerelles, Ateliers théâtre, cuisine, jardinage, santé, activités socioculturelles, Accueil de la petite enfance, Accueil des primo arrivants, Accueil des réfugiés, Accompagnement des parents/scolarité, Préparation à la sortie de détenus, Création d'un pôle d'animation de quartier, FondS social lié au logement.

Objectifs de ce travail

Les objectifs opérationnels peuvent être variés en fonction des actions proposées par les AEFTI

- Intégration dans l'environnement, resocialisation, mieux connaître et utili-

ser les services (fonction sociale et citoyenne)

- Socialisation des publics
- Répondre aux besoins de différents publics
- Aider les stagiaires qui en font la demande à mettre en place les modalités de résolution de problèmes d'ordre social, familial, juridique, financier ou liés au logement, à l'éducation des enfants, à la prévention médicale... Pour favoriser le bon déroulement des apprentissages.
- Re Dynamiser un quartier par un travail axé sur un lieu social et/ou de vie

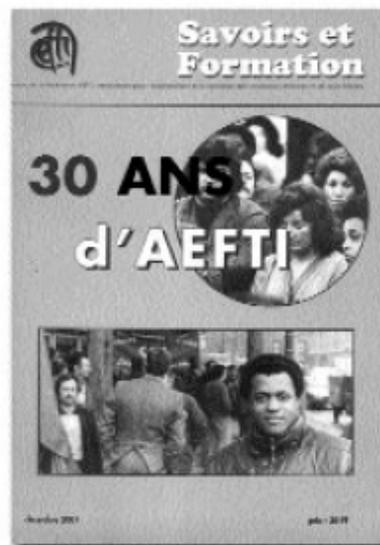
Activités en rapport avec la mission

- L'accompagnateur développe les liens entre les stagiaires et les partenaires, il intervient souvent en entretien individuel. Les actions spécifiques se pratiquent en groupe.
- Les activités peuvent être très variées comme la Socialisation, les activités de découverte et de pratiques, supports à la redynamisation (jardinage, vie quotidienne, gestion de budgets, sorties), le soutien scolaire, la mise en place d'ateliers établis en fonction des besoins et de la demande
- Suivi des dossiers individuels pendant la formation (recueillir les demandes lors d'entretiens individuels, analyser les situations, proposer un mode de résolution, identifier la structure ou le référent concernés, orienter, suivre l'évolution de la situation de la personne, établir un bilan pour chaque dossier).

- Suivi Post-formation des dossiers individuels : assurer le traitement et le suivi des demandes des stagiaires au-delà de leur formation pendant un an.
- Organisation dans les formations des interventions à caractère collectif : évaluation des demandes individuelles (sujets, fréquences...)
- Programmation et organisation, durant les formations, de rencontres à thèmes avec les intervenants spécialisés ou des personnes ressources externes. Mise en place de ces rencontres en relation avec les équipes pédagogiques
- Rapport avec les partenaires : mise à jour, développement du réseau des partenaires, entretiens, renouvellement, extension des contacts.

Compétences requises pour effectuer ce travail

- Être à l'écoute des personnes, maîtriser les techniques de communication.
 - Connaître les droits des citoyens
 - Être en mesure de créer ou d'adapter des outils de traitement et de suivi des demandes,
 - Connaître le tissu social
 - Organiser la redynamisation
 - Organiser les liens avec les différents partenaires
- Jouer sur la proximité.
 - Prévoir, gérer et négocier,
 - Savoir gérer les problèmes administratifs.
 - Réaliser une analyse statistique et produire un bilan annuel
 - Avoir des qualités d'Empathie, d'Écoute, d'Adaptation
 - Être polyvalent.



Activités spécifiques

MÉDIATION

L'organisme de formation et l'activité de formation ont de fait, une fonction de médiation entre des publics étrangers en grande difficulté, primo arrivants, ou sans emploi et la «société» dans laquelle ils essaient de faire leur place. Les formateurs sont porteurs de cette mission et cela se retrouve dans leurs fonctions.

Fonction et Mission

- Contribuer à la première insertion des publics primo arrivants et leur permettre de mieux comprendre les fonctionnements de la société dans laquelle ils arrivent
- Contribuer à l'insertion des publics en situation d'exclusion et de très grande précarité. Ils sont un des liens entre les publics en situation d'exclusion sociale ou économique et le droit ou les moyens d'accéder au minimum défini par la loi contre la précarité : Ils ont pour mission d'être des facilitateurs d'insertions socioprofessionnelles. Ils doivent être des relais entre des travailleurs sociaux et les populations concernées.
- Contribuer à l'insertion dans l'emploi et permettre une relation avec l'entreprise.
- Permettre la médiation entre le public et les partenaires sociaux

Il est important de distinguer la fonction de médiation sociale et celle liée à

l'emploi en considérant toutefois que certaines activités peuvent être communes.

Médiation liée à l'insertion sociale

Objectifs de ce travail

Les publics relevant de situations très diverses, les objectifs sont multiples :

- Accompagner les publics en grande difficulté et faire une analyse des situations vécues par les participants (insertion, relation d'aide et contribution à la citoyenneté)
- Permettre la connaissance et l'utilisation des différents lieux dans lesquels l'apprenant peut se diriger (entreprise, ressources, associations d'aide...)
- Mettre en lien des publics et des professionnels susceptibles d'aider à la résolution de problèmes spécifiques : administratifs, sociaux, liés à l'emploi ou à l'éducation.
- Faciliter l'intégration et éviter les ruptures radicales et les marginalisations, notamment des jeunes
- Contribuer à la reconnaissance d'une place pleine et entière
- Parfois, influencer le travail social et contribuer à ouvrir le champ social pour une reconnaissance des droits, une véri-

table écoute et une évolution des situations.

Activités en rapport avec la mission

Accompagnement Individuel

Première insertion :

- Participer à l'accompagnement pour l'intégration (et l'action contre l'exclusion) de publics spécifiques (handicapés, allocataires RMI, bénéficiaires d'un CES, demandeurs d'emploi)
- Accompagner pour la réussite des parcours de formation

Utilisation de moyens variés :

- Faire des entretiens d'aide d'accompagnement individuel
- Aider à l'élaboration de projet
- Mettre en place un partenariat et être en relation avec ce réseau.
- Contractualisation d'un parcours.

Compétences requises pour effectuer ce travail

- Pouvoir se mettre en situation d'écoute et d'analyse dans la relation avec les publics
- Approfondir la connaissance des situations conduisant à des exclusions sociales et des ruptures
- Connaître spécifiquement les difficultés et «la culture» des jeunes en rupture
- Se situer professionnellement par rapport à des démarches d'accompagnement et pouvoir privilégier celles qui impliquent les publics dans une démarche d'acteur et de citoyen
- Connaître les réseaux et partenaires socio-économiques locaux.
- Comprendre les données locales dans un contexte (réseaux et partenaires socio-économiques locaux)

- S'adapter à la diversité des publics
- Avoir un esprit de synthèse, disponibilité, adaptation à la variété du public
- Elaborer un argumentaire contre les phénomènes discriminatoires et préparer des stratégies de contournement.
- Mettre en relation le participant avec le " bon interlocuteur " pour une résolution de problème
- Communiquer à cet interlocuteur les éléments nécessaires à l'avancée d'une résolution de problème
- Jouer un rôle d'interface entre un ou plusieurs partenaires.

Médiation liée à l'entreprise

Fonction et mission

Dans l'accompagnement-emploi, son rôle est de :

- Comprendre les profils de poste
- Analyser des compétences mises en œuvre
- Préparer la relation avec l'entreprise
- Accompagner la recherche d'entreprise
- Faciliter l'accès à l'emploi ou la qualification.

Activités en rapport avec

la mission

- Se mettre en relation avec le réseau de partenaires ou mettre en place des partenariats
- Assurer des contacts directs avec les entreprises de manière à présenter l'action et/ou introduire le public
- Accompagner la recherche d'entreprise
- Préparer les stages pratiques
- Analyser les besoins de l'entreprise et des possibilités d'y répondre.
- Comprendre les profils de postes

- Analyser les compétences mises en œuvre
- Préparer la relation avec l'entreprise
- Formaliser le travail à effectuer avec le tuteur,
- Faire le suivi des stages pratique : co-évaluation du public en poste de travail, évaluation des acquis et de l'adaptation au poste de travail
- Renforcer la médiation dans les situations de discrimination
- Accompagner l'insertion emploi par le repérage de compétences socioprofessionnelles. Si nécessaire aider à la formalisation d'acquis socioprofessionnels, à la préparation d'une validation ou d'un transfert d'acquis
- Faciliter la qualification et l'élaboration d'un plan de formation
- Présenter les mesures emploi aux entreprises et aider à la conclusion d'un contrat de travail
- Participer à l'élaboration d'un bilan.

Compétences requises pour effectuer ce travail

Mêmes compétences que précédemment, plus :

- Lien avec l'entreprise :
- Identifier et cibler les entreprises, les emplois et les besoins locaux
- Définir une stratégie d'accès à l'emploi
- Connaître les entreprises, le « démarchage », le monde du travail, l'environnement socio-économique, les structures et les mesures pour l'emploi.
- Valoriser les acquis
- Connaître les processus et les critères de recrutement
- Connaître les dispositions législatives par rapport au travail

- Analyser les postes de travail et des compétences requises.
- Être médiateur en cas de conflit
- Aider à la mise en perspective de l'expérience.



FORMALISATION DES COMPÉTENCES

Fonction et mission

Accompagnement des personnes dans l'analyse et la formalisation de leurs compétences.

Objectifs de ce travail

- Initiation et/ou validation d'un projet personnel et/ou professionnel
- Pour des publics qualifiés dans le pays d'origine, permettre une reconnaissance des compétences et un transfert de celles-ci.

Activités en rapport avec la mission

- Conduire des entretiens
- Inventorier le parcours antérieur de la personne
- Identifier les freins (santé, logement, vie familiale) à l'apprentissage

- Identifier les acquis (connaissances, savoir-faire, qualités compétences) à travers une évaluation pertinente

- Analyser la demande

- Aider les stagiaires dans leur démarche de formalisation

- Être en partenariat avec des structures d'insertion

- Analyser un poste de travail.

Compétences requises pour effectuer ce travail

Être capable de :

- Connaître les contextes socio-économiques, les filières de formation, les métiers, et le droit du travail

- Construire une évaluation (maîtrise des techniques d'évaluation)

- Identifier et formaliser les besoins en formation, faire le lien entre les souhaits et la réalité

- Maîtriser les techniques d'entretien, les outils de bilan, Qualités relationnelles

- S'adapter aux différents publics et aux différentes situations.

- Mobiliser les ressources de la personne, l'amener à se positionner

- Maîtriser et choisir les ressources adaptées

- Analyser, écouter, réfléchir, reformuler, négocier

- Déterminer les compétences nécessaires à un poste de travail

- Connaître les réseaux administratifs et les structures sociales.



SUIVI DES STAGIAIRES

Fonction et mission

- Contractualiser le plan de formation avec les partenaires
- Assurer l'accompagnement et le suivi des contrats
- Action de formation.

Objectifs de ce travail

- Faciliter l'insertion
- Former les bénéficiaires aux métiers
- Être le garant de la cohérence de l'ensemble du parcours formation suivi par le stagiaire dans l'organisme
- Permettre un accès à l'emploi ou faciliter le maintien dans l'emploi
- Contribuer à la mise en place d'un parcours et éventuellement d'un réseau d'intervenants qui facilitent la réussite des objectifs d'insertion ou de qualification
- Conduire positivement un accompagnement

Activités en rapport avec la mission

- Mettre en relation le stagiaire avec les réseaux
- Travailler la motivation et la redynamisation
- Concevoir ou utiliser des documents de liaison
- Évaluer l'atteinte des objectifs
- Assurer la communication avec les partenaires
- Accompagner les stagiaires dans leurs démarches
- Transmettre à d'autres intervenants les éléments pour la mise en place de

réponses adaptées.

Compétences requises pour effectuer ce travail

- Connaître les publics
- Savoir s'appuyer sur les réseaux
- Formaliser les rencontres, démarches, avancées
- Valoriser le stagiaire
- Maîtriser les techniques de communication
- Maîtriser les techniques d'évaluation
- Analyser les besoins de l'employeur, les compétences requises
- Connaître le secteur socio-économique.
- Organiser des planifications
- Savoir gérer la coordination avec les partenaires.

ANIMATION D'UN CENTRE DE RESSOURCES

Fonction et mission

- Gérer le centre de ressources,
- Le coordonner et l'animer au sein des dispositifs de formation
- Participer à l'activité pédagogique.

Objectifs de ce travail

- Faire fonctionner et faire connaître le lieu et son fonctionnement
- Permettre à tous de disposer d'outils de référence en matière de formation
- Transmettre les informations.

Activités en rapport avec la mission

- Accueil du public, information, guidage
- Enseignement de l'usage des lieux
- Mise à jour permanente des ressources
- Organiser et gérer le fonds documentaire
- Recherche et conception de supports documentaires (bases de données, dossiers, bibliographies, revues de presse)
- Concertation avec l'équipe
- Parfois, animation d'un pôle multimédia.

Compétences requises pour effectuer ce travail

- Maîtriser les techniques documentaires (systèmes de classification et d'indexation)
- Connaître la structure dans laquelle il intervient et l'environnement socio-économique

- Connaître les différentes pédagogies
- Compétences informatiques. Utilisation de logiciels
- Organiser un lieu ressource, le rendre attrayant
- Constituer des dossiers documentaires
- Rendre le fonds accessible : choisir le mode de mise à disposition
- Privilégier le contact
- Avoir toujours sa curiosité en éveil.

Activités transversales

Parallèlement à son travail, chaque formateur AEFTI a des activités transversales qui ne font pas réellement partie de son contrat de travail mais qui font pourtant partie intégrante de son professionnalisme.

RELATIONS EXTÉRIEURES

Fonction et mission

- Représentation auprès des différents interlocuteurs de l'organisme de formation
- Promotion de l'image de l'AEFTI et de ses produits à l'extérieur.

Objectifs de ce travail

- Appliquer les dispositions prévues par l'organisme de formation en matière de lutte contre les inégalités et de discrimination
- Valoriser les compétences des stagiaires et de l'organisme de formation
- Susciter l'intérêt et la curiosité par rapport aux AEFTI.

Activités en rapport avec la mission

- Développer des actions de sensibilisation
- Rencontrer les interlocuteurs potentiels
- Capitaliser les informations

- Faire connaître l'action de l'organisme auprès des entreprises
- Présenter les possibilités en termes de formation aux stagiaires (Recueillir les offres d'emploi).

Compétences requises pour effectuer ce travail

- Maîtriser les techniques d'argumentation.
- Travailler en réseau
- Valoriser les stagiaires, l'organisme, les prestations
- Comprendre et respecter le discours de l'association
- Organiser les liens avec l'extérieur
- Argumenter pour faire éventuellement dépasser certains stéréotypes
- Capitaliser les informations utiles.

PENSER LA PERSONNE DANS SON ENVIRONNEMENT

Fonction et Objectifs

- Situer la personne dans sa globalité
- Permettre aux participants d'être acteurs dans leur projet
- Donner du sens à la formation
- Permettre aux stagiaires d'être acteurs de leur apprentissage
- Situer l'action locale dans un contexte socio-économique.

Activités en rapport avec la mission

- Savoir conseiller et orienter les stagiaires en fonction de leur demande : sociale, psychologique, professionnelle, administrative.
- Analyser le marché local de l'emploi, proposer une vision prospective
- Entretiens
- Animation de groupe
- Contractualisation.

Compétences requises pour effectuer ce travail

- Avoir une écoute centrée sur l'apprenant et la prise en compte globale de sa personne, respecter la personne, favoriser la prise de parole
- Connaître les publics et les démarches contre l'exclusion.
- Appréhender l'environnement socio-éco-



nomique, les institutions, les dispositifs

- Connaître les différents acteurs du territoire
- Savoir tenir compte de chaque apprenant
- Mobiliser les intervenants extérieurs en fonction de problématiques particulières.

FONCTION DE VEILLE

Fonction et mission

- Analyse de la demande du financeur
- Réponse à appel d'offre
- Prospection, analyse continue des besoins des publics, des entreprises des différents secteurs économiques : fonction de veille
- Conception des offres de formation ou d'action en réponse aux besoins
- Conception et actualisation d'un catalogue de formation, adaptation des offres.

Objectifs de ce travail

Permettre une formation adaptée aux besoins des publics et à l'environnement.

Activités en rapport avec cette mission

- Analyse de la demande du financeur
- Réponse à des appels d'offre

- Analyse des besoins des publics
- Analyse des besoins des secteurs économiques
- Conception d'action
- Conception et actualisation de formations adaptées.

Compétences requises pour effectuer ce travail

- Connaître les différents dispositifs
- Etre à l'écoute des publics et des financeurs
- Avoir un esprit de synthèse
- Savoir analyser les besoins du secteur économique
- Etre à même de concevoir des actions adaptées aux besoins et aux demandes.



Hors série Savoirs et Formation octobre 2002

Commentaires

Si nous avons tenté de classer les différentes fonctions des formateurs en regard des domaines d'activités, il est à noter que les frontières d'un domaine à l'autre ne sont pas nécessairement closes. Ainsi un formateur exercera-t-il à la fois une activité didactique qui induit une fonction d'ingénierie, une activité de médiation et des activités transversales comme les relations avec l'extérieur. Certains formateurs interviennent à la fois dans la formation linguistique et la formation sociale ou professionnelle. Là encore, il s'agit sans doute d'une spécificité AEFTI puisque les associations considèrent qu'il est déterminant d'envisager la personne dans sa globalité. Par conséquent, le formateur est impliqué dans l'ensemble du processus et connaît parfaitement les dispositifs de l'organisme.

Le profil commun du formateur AEFTI pourrait se traduire ainsi :

Il lui est nécessaire de saisir l'enjeu d'un projet, la commande institutionnelle, le but et les objectifs d'une action. Il doit être capable de le traduire sous forme de mise en place d'une séquence pédagogique et d'objectifs de formation. Il arrête les objectifs pédagogiques, définit les contenus et organise leur progression en tenant compte des rythmes d'apprentissage du public. Il prépare ses séquences et conçoit des programmes d'intervention en fonction des besoins (souvent hétérogènes des

publics) et des objectifs de l'action, il l'anime et est chargé d'en évaluer les résultats. Il doit pouvoir suivre l'évolution des acquisitions et les formaliser par la mise en place d'outils d'évaluation, par l'évaluation intermédiaire et de fin d'action, par la formalisation avec l'apprenant de ses acquis, par le recueil et la formalisation pour un éventuel portefeuille de compétences.

Il doit informer les publics sur l'action proposée, savoir situer les publics et faire un début de «diagnostic». Enfin, il analyse les besoins en termes de parcours à mettre en place. Ce travail se fait toujours dans un esprit d'autonomisation du stagiaire et avec la volonté d'inscrire du sens à tout acte formatif. Ainsi, il permet aux participants d'être acteurs dans leur projet grâce à la connaissance approfondie des publics et des démarches contre l'exclusion. Il a donc nécessairement une capacité d'écoute sélective.

Il participe à l'accompagnement insertion de publics spécifiques et de publics en grande difficulté de manière formalisée ou non. Ceci, soit à travers une action spécifique d'accompagnement, soit à travers un dialogue informel et une mise en relation avec un réseau de partenaires. Il doit donc être à même d'analyser la situation (insertion, relation d'aide et contribution à la citoyenneté) et de proposer une activité de médiation. Il lui faut pouvoir mettre en

relation le participant avec le «bon interlocuteur» pour une résolution de problèmes. Il joue ainsi, un rôle d'interface entre un ou plusieurs partenaires. Il a parfois un rôle de *médiateur* dans la mesure où il est le gérant du respect du programme de formation, des objectifs visés par l'action et il est l'interlocuteur repéré par le réseau extérieur. Il doit pouvoir faire la liaison avec différents interlocuteurs intervenants dans l'accompagnement du participant (ANPE, RMI, COTOREP etc.) dans le respect d'une déontologie professionnelle. Il communique des informations sur l'ap-

prentissage et le projet. Il a un rôle clef entre les participants, le commanditaire et l'action, l'organisme de formation, les structures d'accueil, l'équipe pédagogique, le projet, le groupe. Enfin, il rend compte aux financeurs du déroulement de l'action et des acquisitions et progressions sous forme d'un bilan oral et/ou écrit concernant d'une part le participant, d'autre part, l'action elle-même.

Il peut lui arriver de monter un dossier administratif comme un dossier de demande de formation continue.



Pour en savoir plus

PUBLICATIONS DES AEFTI

- *Savoirs et formation*
- *Hors séries Savoirs et formation*
- *Actes des colloques*
- *Bulletin-Inter-Aefti*
- *Lettre des AEFTI*

AUTRES PUBLICATIONS

- *Actualité de la Formation Permanente*, Emile-Henri RIARD et Ali ABOLLAHZADEH., mars-avril 1997.
- *Comment devenir Formateur occasionnel ?*. Béatrice DAMERON. Ed. DEMOS, 1994.
- *Devenir formateur*, Formation Magazine, décembre 1999, n°5, pp. 22-29.
- Discours de Mme Pery le 12 octobre 2000 à l'occasion de la clôture de la table ronde organisée par le secrétariat d'Etat aux Droits des femmes et à la Formation professionnelle.
- *Enseignants et formateurs de la formation professionnelle* (Volume 1). CEDEFOP, 1996.
- *Évolution des métiers de la formation professionnelle et leurs pratiques, approche par l'analyse des emplois*, Nicole MANDON [coord.], Cereq, octobre 2000. Coll. Documents, n°149 (Cahier ETED n°3).
- *Formateurs d'adultes : se professionnaliser au quotidien*, Emile SAVARY et Jean-Paul MARTIN. Chronique sociale, 1996.
- *Intervenant/intervenante d'action sociale*, fiche n°23112. In Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois. ANPE, La Documentation Française, 1997.
- *L'orientation face aux mutations du travail*. La Découverte & Syros- Cité des Sciences et de l'Industrie, 1997.
- *La formation professionnelle, diagnostics, défis et enjeux*, contribution du secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle. Mars 1999.
- La première lecture du *projet de loi de modernisation sociale* par Elisabeth Guigou qui présente la VAP aux députés le 10 janvier 2001.
- *La professionnalisation de l'offre de formation et des relations entre les utilisateurs et des organismes*. Document préparatoire à la table ronde organisée par le secrétariat

d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle (trois groupes de travail ont été mis en place : groupe «qualité de la formation (B. Dreano, K. Jendoubi)», «commande publique de formation», «nouvelles modalités de formation»). Mars 2000.

- *La professionnalisation de l'offre de formation et des relations entre les utilisateurs et des organismes*. Rapport final de la table ronde. Septembre 2000. Résultat du travail des trois groupes, on y définit les éléments susceptibles d'être retenus dans le processus de réforme.
- Le rapport Lindeperg : *Acteurs de la formation professionnelle, pour une nouvelle donne*, présenté le 8 octobre 1999 au Premier ministre. Il concerne le fonctionnement des instances de concertation, l'Inspection générale des Affaires sociales, la formation des demandeurs d'emploi, les expérimentations ANPE AFPA CR branche professionnelle pour l'accompagnement de la réforme.
- *Les métiers de la documentation et de la gestion de l'information*. APEC. Les Editions d'organisation, 1998.
- *Les métiers de la formation d'adultes : guide technique*. Centre INFFO, 2000.
- *Les métiers de la formation*. APEC, 1990.
- *Les métiers des ressources humaines*, Régis REVERET ; Agnès FELDEN. APEC, 1998.
- *Les organismes de formation*, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, 1998.
- *Référentiel de formation : à l'usage des animateurs des centres de ressources du réseau des GRETA*, ministère de l'Education nationale, 1999. (Collection : Les Essentiels).
- *Regards sur l'Education des adultes en France : évolution et perspective*, Anne-Marie FRANCHI. La documentation française, 1999.
- *Salaire et statut du formateur : tous les goûts sont dans la nature*, Formation Magazine, mars 2001, n°9, pp. 22-23.
- Convention collective nationale des organismes de formation n°3249. In *Les métiers de la formation d'adultes : guide technique*. Centre INFFO, 2000.