

UNIVERSITE LOUIS PASTEUR  
STRASBOURG 1

FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

**THESE PRESENTEE PAR**

**Annouar AYACHI**

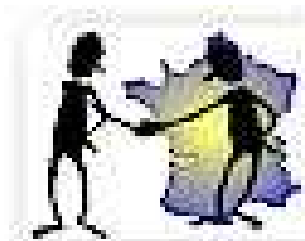
POUR L'OBTENTION DU

DOCTORAT EN SCIENCES DE L'EDUCATION

**SOUS LA DIRECTION DE**

**M. HENRI VIEILLE-GROSJEAN**

**LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES IMMIGRES EN  
FRANCE :  
Attentes, stratégies et enjeux.**



JURY :

- \* *M. Henri VIEILLE GROSJEAN*.....*Directeur de thèse*
- \* *M. Michel SONNTAG*.....*Rapporteur interne*
- \* *M. Albert HAMM*.....*Rapporteur externe*
- \* *M. Michel LIU*.....*Rapporteur externe*
- \* *Mme. Sandoss BEN ABID ZARROUK*.....*Examinatrice*

*Année universitaire 2008*

UNIVERSITE LOUIS PASTEUR  
STRASBOURG I

FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

**THESE PRESENTEE PAR**

***Annouar AYACHI***

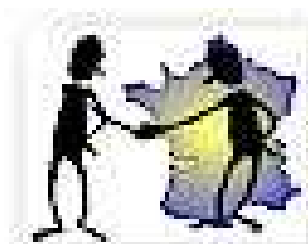
POUR L'OBTENTION DU

DOCTORAT EN SCIENCES DE L'EDUCATION

**SOUS LA DIRECTION DE**

***M. HENRI VIEILLE-GROSJEAN***

**LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES IMMIGRES EN  
FRANCE :  
*Attentes stratégies et enjeux.***



JURY :

- \* ***M. Henri VIEILLE GROSJEAN***.....***Directeur de thèse***
- \* ***M. Michel SONNTAG***.....***Rapporteur interne***
- \* ***M. Albert HAMM***.....***Rapporteur externe***
- \* ***M. Michel LIU***.....***Rapporteur externe***
- \* ***Mme. Sandoss BEN ABID ZARROUK***.....***Examinatrice***

***Année universitaire 2008***

*« Le seul individu formé c'est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter, comment changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que seule la capacité d'acquérir des connaissances peut conduire à une sécurité fondée »*

Carl ROGERS, *Liberté pour apprendre*, Editions DUNOD, Paris, 1976.

**DEDICACE**

*A mon père, à ma mère  
qui me sont un soutien moral permanent.  
A mon oncle Mohamed KAROU  
grâce auquel j'ai pu poursuivre mes études en France.  
A mes chères filles Riheb et Rabab.*

## **REMERCIEMENTS**

*Mes remerciements s'adressent à tous ceux qui ont participé à l'existence de ce travail. Tout d'abord, à tous les professeurs de l'UHA de Mulhouse et surtout à Mme Sandoss BENABID, M. Jacques ROUSVOAL, M. Marc WEISSER pour leur formation dans le domaine et à Sandra KLEIN pour ses encouragements et sa révision de certains travaux. C'est, bien sûr, grâce aux conseils et suivi permanent de M. Henri VIEILLE-GROSJEAN, mon directeur de thèse, que ce travail a pu exister. Je tiens aussi à remercier vivement M. Albert HAMM, M. Michel SONNTAG, M. Michel LIU et Mme. Sandoss ZARROUK, les membres du jury, d'avoir accepté de participer à l'évaluation de ce travail.*

*Mes remerciements s'adressent aussi aux responsables des centres de documentation pédagogique (PPR) ainsi qu'à ceux de (AM) et (K) en tant que centre de formation professionnelle et linguistique. Je tiens à remercier aussi les responsables de centres d'accueil qui m'ont beaucoup facilité la tâche en m'ayant orienté vers les organismes de formation dans lesquels la population immigrée était la plus importante en quantité et la plus spécifique en qualité.*

*Enfin, je ne dois pas oublier de remercier les formateurs et mes collègues du CENAFFE (Centre national de formation des formateurs en éducation) à Carthage Tunis pour l'aide qu'ils m'ont apportée tout au long de ce parcours.*

## *Table des matières*

REMERCIEMENTS .....	5
TABLE DES MATIERES.....	6
LISTE DES PRINCIPALES ABREVIATIONS .....	12
INTRODUCTION.....	13
PREMIERE PARTIE	
APPROCHE THEORIQUE	
CHAPITRE PREMIER	
APPROCHE NOTIONNELLE	
INTRODUCTION.....	25
1 - L'IMMIGRATION : .....	26
2- LA CULTURE :.....	28
2- 1 - INTERCULTUREL, TRANSCULTUREL ET PLURICULTUREL :.....	29
2-2- LES CARACTERISTIQUES D'UNE RENCONTRE INTERCULTURELLE : .....	30
2-3- CULTURE ET SAVOIRS CULTURELS : .....	32
2-4- INEGALITES SOCIALES, INEGALITES CULTURELLES ET ECHEC SCOLAIRE :.....	33
2-5- LE CAPITAL CULTUREL :.....	34
3- L'ILLETTRISME :.....	36
3-1- ILLETTRISME : UNE REALITE DIFFICILE A CERNER :.....	36
3-2- DES CHIFFRES FRAGILES :.....	37
4- L'ANALPHABETISME :.....	39
5- L'APPRENTISSAGE : .....	40
5-1- LE DRESSAGE : .....	41
5- 2- LES THEORIES D'APPRENTISSAGE :.....	42
5-2-1- LA CONCEPTION BEHAVIORISTE DE L'APPRENTISSAGE:.....	42
5-2-2- LES THEORIES COGNITIVISTES DE L'APPRENTISSAGE : .....	44
5-3 LES MODELES D'APPRENTISSAGE : .....	45
5-3-1- Le modèle transmissif .....	45
5-3-2- Le modèle béhavioriste .....	46
5-3-3- Le modèle constructiviste .....	47
6- LA FORMATION :.....	49
6- 1 - LA FORMATION PERMANENTE :.....	49
6- 2 - LA FORMATION DIFFERENCIEE :.....	50
6- 3 - LA FORMATION INDIVIDUALISEE : .....	50
6- 4 - LA FORMATION INDIVIDUELLE : .....	51
7- LA FORMATION DES IMMIGRES EN FRANCE :.....	52

## CHAPITRE II

### APPROCHE HISTORIQUE DE LA FORMATION DES ADULTES

INTRODUCTION : .....	57
1- XIX <sup>EME</sup> SIECLE ET PREMIERE MOITIE DU XX <sup>EME</sup> SIECLE : .....	58
2- APRES 1945 : .....	59
2-1 - LA FORMATION PROFESSIONNELLE ACCELEREE : .....	59
2-2- LA PROMOTION SOCIALE : .....	60
2-3- LA FORMATION PERMANENTE : .....	61
2-4- LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET L'EDUCATION PERMANENTE : .....	63
3- L'EDUCATION POPULAIRE : .....	63
3-1 INTRODUCTION : .....	63
3-2- DEFINITION : .....	64
3-3- L'HISTOIRE DE L'EDUCATION POPULAIRE : .....	65
• La déclaration de Condorcet : .....	66
• La loi Falloux : .....	68
• La Fédération des universités populaires (1898).....	68
• La création des Compagnons de France : .....	69
• Les Maisons des Jeunes et de la Culture : .....	69
• Les Clubs Léo Lagrange : .....	70
• L'éducation populaire aujourd'hui : .....	70
4 - EN CONCLUSION : .....	71

## CHAPITRE III

### LES APPORTS THEORIQUES

#### APPRENDRE, OUI MAIS COMMENT ?

1 - INTRODUCTION : .....	76
2- A LA RECHERCHE D'UNE DEFINITION : .....	77
3- PEDAGOGIE OU ANDRAGOGIE ? .....	80
4- LES PRINCIPES DE BASE DANS L'EDUCATION DES ADULTES : .....	83
5- LES FACTEURS D'APPRENTISSAGE : .....	84
5-1- L'IMPORTANCE DU GROUPE EN FORMATION : .....	86
5-2- LA FORMATION COMME INSTANCE DE SOCIALISATION .....	86
5-3- LE ROLE D'AGENT SOCIAL ET LA FORMATION DES ADULTES : .....	87
6- LE GROUPE ET L'APPRENTISSAGE SOCIAL : .....	89
6-1 - LE GROUPE ET LA CULTURE : .....	91
6-2- LA CULTURE DES CATEGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES : .....	93
6-2-1- L'EXPERIENCE HAWTHORNE ET L'ENQUETE DE LA WESTERN ELECTRIC : .....	95
6-2-2- « EFFET HAWTHORNE », GROUPE ET COMMANDEMENT : .....	96
6-2-3- L'INTERDEPENDANCE DES FACTEURS TECHNIQUES ET HUMAINS.....	99
6-2-4- GROUPE ET INDIVIDU, IDENTITE ET CULTURE : .....	101

6-2-5- FREUD ET L'ORGANISATION :	101
7- L'APPROCHE PSYCHOSOCIALE :	104
7-1- FORMATION ET INTERACTION :	104
7-2- INFORMATION, INTERACTION ET APPRENTISSAGE :	107
7-3- LE FORMATEUR ET L'ATTENTION DU FORME :	108
8- L'APPROCHE PEDAGOGIQUE :	110
8-1- COMPRENDRE LA DYNAMIQUE DU GROUPE :	110
8-1-1- SITUATIONS DIFFICILES CREEES PAR UN PARTICIPANT :	112
8-1-2- SITUATIONS DIFFICILES VENANT D'UN SOUS-GROUPE :	112
8-1-3- SITUATIONS DIFFICILES VENANT DU GROUPE :	113
8-2 LE SAVOIR FAIRE DU FORMATEUR PENDANT LA FORMATION :	113
8-2-1- LA METHODE PEDAGOGIQUE :	113
8-3 LES AUXILIAIRES DE LA PEDAGOGIE :	115
8-4 COMMENT ANIMER UN GROUPE ?	117
8-4-1- LES ASPECTS VOCAUX :	118
8-4-2- LES ASPECTS VISUELS :	118
8-5 PROMOUVOIR L'UNITE ET LA COOPERATION :	119
8-6 LA PERSONNE EN FORMATION ET LES MODES DE TRAVAIL PEDAGOGIQUE :	121
9- LES NORMES DE QUALITE ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES :	123
10- L'ENTREPRISE ET LA COMMUNICATION :	125
10-1 LA COMMUNICATION INTERNE :	126
10-2 LA COMMUNICATION INTERNE ET LA FORMATION :	127
11 - LES ETRANGERS EN FRANCE :	128
11-1- LES ETRANGERS EN ALSACE :	129
12- EN GUISE DE CONCLUSION :	130

#### CHAPITRE IV

##### QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHESES

QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHESE.....	131
---	-----

#### DEUXIEME PARTIE

##### L'APPROCHE TERRAIN

#### CHAPITRE V

##### PRESENTATION DES OUTILS DE RECHERCHE

INTRODUCTION :	136
1 - L'OBSERVATION :	137
2 - LE QUESTIONNAIRE :	138
3- L'ENTRETIEN :	139
LES LIMITES DES OUTILS DE RECHERCHES :	140



## CHAPITRE VI

### RECUEIL, TRAITEMENT ET ANALYSE DE DONNEES

INTRODUCTION :	141
1 – ENTRETIEN AVEC LES RESPONSABLES DE SMP :	143
1-1- INTRODUCTION :	143
1-2- PRESENTATION DE LA STRUCTURE :	143
1-2-3- SMP ET LES PRIMO-ARRIVANTS :	144
* L'école de la deuxième Chance :	144
* La maîtrise de la langue française et l'accès à la formation et à l'emploi :	145
* Pays d'origine des personnes accueillies :	146
* Les modes d'arrivée en France :	146
* La prise en charge des primo-arrivants par SMP :	147
* Les formations FLE :	149
1-3- CONSTATS :	150
1-4- CONCLUSION :	152
2- L'ENTRETIEN AVEC LES RESPONSABLES DE PPR :	153
2-1- PRESENTATION DE LA STRUCTURE :	155
2-2- INTRODUCTION :	155
2-3- CARACTERISTIQUES DES PUBLICS EN DIFFICULTES EN FRANÇAIS :	156
2-4- L'ACCES A LA FORMATION FLE :	156
2-5- LA MAITRISE DU FRANÇAIS ET LES DISPOSITIFS MIS EN PLACE :	157
3- LE STAGE A (K):	162
3-1- PRESENTATION DE LA STRUCTURE :	162
3-1-1- LES FORMATIONS :	162
* Français Langue Etrangère :	162
* CAP Employé de commerce :	162
* BAC Professionnel commerce :	163
* Professionnalisation magasinage :	163
* CAP Agent d'entrepôt et messagerie :	163
* BAC Professionnel Logistique :	163
* Le contrat de professionnalisation :	163
3-2- LA REMUNERATION :	164
3-3- PRESENTATIONS DES STAGIAIRES :	164
3-4- TRAITEMENT ET ANALYSE DE DONNEES :	165
3-4-1- La consultation de dossiers :	165
* La maîtrise de la langue française :	166
3-4-2- Le questionnaire :	167

* Présentation du questionnaire : .....	167
* Présentation de la population : .....	167
* Origine, âge et sexe : .....	167
* La PCS du père : .....	169
* La PCS de la mère : .....	170
* La fratrie : .....	171
* Le niveau d'instruction : .....	171
* Les diplômes .....	171
* Travail et formations .....	174
* Compéhension.....	174
* Rapport avec le formateur : .....	175
* Communication en groupe : .....	176
3-4-3- Les résultats de l'observation : .....	177
4- LE STAGE A (AM) .....	186
INTRODUCTION : .....	187
4-1- DESCRIPTION INTERNE DE LA STRUCTURE : .....	187
4-2- PRESENTATION DES SERVICES .....	188
4-2-1-PRESENTATION DU 1 <sup>ER</sup> SERVICE : .....	188
4-2-2- PRESENTATION DE LA POPULATION DU SERVICE N°1 : .....	191
4-2-3-PRESENTATION DU 2 <sup>EME</sup> SERVICE : .....	195
4-2-4- PRESENTATION DE LA POPULATION DU 2 <sup>EME</sup> SERVICE : .....	199
4-3-TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES : .....	200
4-3-1- LES RESULTATS DE L'OBSERVATION : .....	201
* La maîtrise de la langue française : .....	202
* La représentation de la formation : .....	202
* Le projet professionnel : .....	203
* Les conditions économiques : .....	203
* L'absence d'animation : .....	204
* Les rapports entre les stagiaires : .....	204
4-3-2- LES RESULTATS DES ENTRETIENS : .....	206
* L'ENTRETIEN AVEC LES FORMATEURS : .....	206
➤ L'ancienneté dans la formation : .....	208
➤ Les rapports avec les stagiaires : .....	208
➤ La maîtrise de la langue française : .....	209
➤ l'abandon : .....	210
➤ A la recherche d'une solution : .....	212
* L'ENTRETIEN AVEC LES PSYCHOLOGUES DU TRAVAIL : .....	212
* L'ENTRETIEN AVEC LE FORMATEUR CHARGE DE « LA MISSION ILLETTRISME » .....	214
4-3-3- LES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE : .....	216
* PRESENTATION DES STAGIAIRES .....	216
* Age, sexe et origine : .....	216
* PCS des parents : .....	220
* PCS du père : .....	220
* PCS de la mère : .....	221
* Le niveau d'études : .....	222
* Les diplômes : .....	224

➤	Les causes de l'abandon.....	225
➤	Les organismes d'orientation :.....	225
➤	Le projet professionnel :.....	227
➤	La formation et les méthodes:.....	228

TROISIEME PARTIE

RESULTATS DE RECHERCHE ET CONCLUSION

CHAPITRE VII

LES RESULTATS DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION : .....	231
1-LES INFORMATIONS RECUEILLIES AUPRES DES ORGANISMES D'ACCUEIL : .....	231
2-LES INFORMATIONS RECUEILLIES AUPRES DES ORGANISMES DE FORMATION FLE : .....	237
3-LES INFORMATIONS RECUEILLIES AUPRES DES ORGANISMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE : .....	239

CHAPITRE VIII

EN GUISE DE CONCLUSION.....	245
BIBLIOGRAPHIE.....	257
LISTE DES TABLEAUX .....	259

## LISTE DES PRINCIPALES ABREVIATIONS

*CAP : Certificat d'aptitude professionnelle.*

*BEP : Brevet d'études professionnelles.*

*B Pro : Baccalauréat professionnel.*

*BT : Baccalauréat technologique.*

*BP : Brevet professionnel.*

*MC : Mention complémentaire.*

*FCIL : Formations complémentaires d'initiatives locales.*

*BMA : Brevet des métiers d'art.*

*BM : Brevet de maîtrise.*

*BTM : Brevet technique des métiers.*

*BT : Brevet de technicien.*

*BTS : Brevet de technicien supérieur.*

*LP : Licence professionnelle.*

*ANPE : Agence nationale pour l'emploi.*

*APEC : Association pour l'emploi des cadres.*

*APECITA : Association pour l'emploi des cadres, ingénieurs et techniciens de l'agriculture.*

*CIDFF : Centre d'information et de documentation des femmes et des familles.*

*CIDJ : Centre d'information et de documentation de la jeunesse.*

*CIO : Centre d'information et d'orientation.*

*COTOREP : Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel.*

*MIFE : Maison de l'information sur la formation et l'emploi.*

*ML : Mission locale.*

*ONISEP : Office national d'information sur les enseignements et les professions.*

*OPACIF : Organisme paritaire de gestion du congé individuel de formation.*

*PAIO : Permanence d'accueil, d'information et d'orientation.*

## INTRODUCTION

*« L'homme est la seule créature qui soit susceptible  
d'éducation »  
Kant, Traité de pédagogie –*

Former, se former. Deux verbes qui donnent l'impression d'une apparente cohérence dans la mesure où les deux actions s'inscrivent dans la même logique qui est celle de la formation. Cependant, cette cohérence paraît bien aujourd'hui être mise en cause.

La remise en cause de la cohérence qui unissait dans un même champ épistémologique le désir de former et d'être formé, les attendus et les processus, les intentions et les résultats, s'origine d'abord de la distance existante entre les deux principaux acteurs et parties prenantes de la formation, les bénéficiaires de la formation (se former) et celles les organismes de formation (former).

La formation des adultes donne aujourd'hui l'impression d'un ensemble relativement homogène, régi par un cadre légal, avec des professionnels identifiés, avec des instances de régulation et de contrôle. Cette cohérence est récente : elle s'est construite depuis 1945 grâce aux politiques et aux accords entre partenaires sociaux. Cependant la formation des adultes n'est pas née de la législation mais de mouvements sociaux et d'initiatives prises par des précurseurs, militants d'inspirations diverses.

A regarder plus spécifiquement le contexte de l'éducation nationale, on s'aperçoit que ces vingt dernières années, la formation a pris une importance accrue dans l'organisation et la politique de l'éducation. Les années 1980 furent l'époque de la mise en place de la formation professionnelle des adultes. Durant les années 1990, le monde du travail et le marché de l'emploi ont été profondément modifiés, le niveau de qualification requis a augmenté. Ainsi l'apprentissage tout au long de la vie est-il

devenu un principe essentiel dans l'orientation de la politique de l'éducation nationale.

En 1926 LINDEMANN écrivait déjà

"L'éducation des adultes sera envisagée sous l'angle des situations et non sous celui des contenus. Dans notre système pédagogique, c'est l'inverse: l'élève est censé s'adapter à un programme scolaire établi. En revanche le programme de formation pour adultes doit être conçu autour des besoins et des centres d'intérêt de l'apprenant<sup>1</sup>."

Il semblerait qu'il n'ait pas vraiment été suivi dans ses conceptions, en effet, malgré cette évolution et les nombreuses réformes qu'a connues la formation professionnelle des adultes, le problème ne paraît pas être résolu.

Si nous nous référons à ce qu'affirme R. Barbier, Un adulte en formation recherche une dialogique entre le monde des savoirs et des savoir-faire et de celui de la connaissance de soi. C'est une élucidation compréhensive de quatre dimensions de la personne en situation : un être de pulsion, un être de sécurité, un être de dépassement et un être d'étrangeté. Il s'agit bien dans une pratique de vie subtilement reconnue, de voir quelles attitudes prend le sujet dans ses espaces de vie personnelle, organisationnelle, institutionnelle et cosmo-écologique. Ce faisant il fait vivre en lui une pluralité d'expériences : sensorielle et corporelle, conceptuelle, imaginative et émotionnelle<sup>2</sup>.

L'engagement de l'adulte en formation s'inscrit donc dans une histoire, une trajectoire de vie de la personne<sup>3</sup>. La question centrale est de se demander dans quelle mesure et par quels mécanismes, des facteurs liés à cette trajectoire personnelle interagissent avec le processus d'apprentissage. Dans quelle mesure, par exemple, la trajectoire de l'apprenant peut-elle le rendre « réceptif » à certains apprentissages et « résistant » à d'autres ? Dans quelle mesure certains éléments de la situation de formation : la stratégie pédagogique déployée par le formateur, le climat socio affectif du groupe en formation ou encore le cadre institutionnel, peuvent-ils modifier ces poids de la trajectoire sur le degré de la disponibilité du sujet à l'apprentissage ?

---

<sup>1</sup> LINDEMANN. G, *The meaning of Adult Education*, cité par KNOWLES.J in *L'adulte apprenant*, Éditions d'Organisation, Paris. 1990.

<sup>2</sup> BARBIER. R, *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*, Anthropos, Paris, 1997.

<sup>3</sup> BOURGEOIS. E & NIZET. J, *Apprentissage et formation des adultes*, PUF, Paris, 1997, (p : 10)

Etant donné que la formation des adultes peut être considérée, tout comme l'éducation scolaire, comme une instance de socialisation<sup>4</sup> ( ou d'acculturation des individus) qui ne se substitue en rien aux autres instances, où se réalise, de façon peut-être moins consciente, un apprentissage social ou une rééquilibration des apprentissages antérieurs bien plus importants.

Et si on pourrait affirmer que la formation a pour visée de mobiliser autant la personne, le citoyen que le travailleur, et que cette formation s'adresse à un public spécifique, les adultes, qu'ils soient salariés d'entreprise, demandeurs d'emploi ou jeunes ayant quitté l'école sans qualification et s'engageant dans la vie active, pourrait-elle, elle aussi, être la voie indispensable pour les jeunes issus de l'immigration ?

On ne peut ignorer que la situation des immigrés en France a connu une amélioration depuis le début des années 1980, notamment en termes d'éducation, et de catégorie d'emploi. Pourtant, ces immigrés, toutes catégories d'âge confondues, restent deux fois plus vulnérables au chômage et continuent à faire partie des plus défavorisés, selon une étude de l'INSEE<sup>5</sup>.

Dans le domaine de l'emploi, les évolutions positives sont perceptibles également puisque entre 1992 et 2002, la part des ouvriers a reculé de 13,5 points parmi les immigrés ayant un emploi contre seulement 1,8 point pour les non immigrés. La progression dans les professions intermédiaires est respectivement de +3,5 points et +1,3 point.

Point de blocage dans cette évolution « positive » : le taux de chômage reste deux fois plus élevé (16,4%), même au sein des cadres, pour les immigrés. Ces derniers sont également plus touchés par le chômage de longue durée (40% contre 33% pour les non immigrés)<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Pour reprendre l'expression de : LESNE. M, in *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF L'Editeur, Paris, 1977.

<sup>5</sup> AFP : « Immigrés en France : des différences qui s'atténuent lentement » [AFP, jeudi 22 septembre 2005]

<sup>6</sup> Selon une étude de l'INSEE.

De cette façon, on pourrait bien se demander pourquoi les jeunes issus de l'immigration continuent-ils à subir le chômage, parfois trois fois plus que les autres personnes de leur classe d'âge<sup>7</sup> et pourquoi de nombreuses entreprises refusent-elles d'employer des personnes issues de l'immigration<sup>8</sup>

De ce fait, le problème ne paraît pas être résolu. Est-ce qu'on pourrait affirmer que ce public dit immigré continue à manifester un réel besoin d'accompagnement et de formation ? Est-ce que son handicap qui est la non maîtrise de la langue française, entre autres, l'empêche, dans certains cas, d'accéder au marché du travail ?

La décision pour un adulte de s'engager dans un processus de formation est d'une manière ou d'une autre liée à un projet personnel, professionnel et/ou social. L'adulte attend de la formation un certain nombre de bénéfices immédiats, des savoirs et des savoir-faire nouveaux, un diplôme, un nouveau réseau de relations sociales, etc. Ces attentes sont elles-mêmes sous-tendues par des aspirations plus profondes, même si elles ne sont pas toujours toutes conscientes. Il peut s'agir d'aspirations personnelles (prendre confiance en soi, soutenir un changement dans sa trajectoire personnelle, etc.), professionnelles (conserver son emploi, être plus performant dans son poste de travail, obtenir un nouveau poste ou un nouvel emploi, etc.), et/ou sociales (soutenir un engagement social ou politique ou un engagement dans sa trajectoire sociale, etc.)<sup>9</sup>

Considérant plus particulièrement les régulations sociales que différents concepts cherchent à cerner (pression sociale, contrainte sociale, contrôle social), la théorie sociologique admet généralement que «dans toute collectivité, chaque membre est en même temps *objet* d'une contrainte exercée par les autres, *agent* de la contrainte qui s'exerce sur les autres et *sujet* de la contrainte qu'il s'impose à lui-même »<sup>10</sup>. Or, les énoncés pédagogiques courants négligent l'aspect «agent social» et ne retiennent le plus souvent, parce que se référant à l'enfance et à la jeunesse, ou en extrapolant à partir d'elles, que l'opposition objet-sujet qui transparaît dans toutes les dichotomies d'usage : inculcation-développement, passivité-activité, méthodes

---

<sup>7</sup> Extrait de l'article : « L'intégration par les femmes », *L'Express* du 20 janvier 2004.

<sup>8</sup> Extrait de l'article : « Emploi : les dessous du racisme », *DNA* du 30 octobre 2004.

<sup>9</sup> BOURGEOIS.E & NIZET.J, *op. Cit.*

<sup>10</sup> LESNE. M, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF L'Editeur, Paris, 1977.



traditionnelles-méthodes actives, autorité-autonomie... Ces oppositions sont souvent reprises par les prophètes ou les hérauts de la pédagogie des adultes au nom de la spécificité de cette pédagogie qui s'identifie alors (parfois sous le non d'andragogie) au second terme de ces oppositions : développement, activité, autonomie... A ce niveau, dans les interactions entre l'individu et son milieu socioculturel, l'aspect agent social est rarement pris en compte, sauf parfois en ce qui concerne le strict milieu scolaire où domine la dialectique pédagogique objet-sujet.

En effet, si la pratique de la formation au milieu adulte revêt certains caractères spécifiques, cela n'est pas tellement parce que l'adulte possède des connaissances, une expérience, des attitudes différentes de celles des enfants et dont il faut bien tenir compte, ni parce qu'il recherche plus directement peut-être l'utilité et l'intérêt de la formation qu'il reçoit, c'est surtout parce que cette formation a pour lui une profonde signification sociale. Elle lui permet d'agir ou favorise l'action, à partir de sa réelle insertion sociale.

Se référer au processus de socialisation, en tant que mécanisme global et fondamental par lequel une formation sociale produit l'homme, fonctionne, se reproduit en tant que formation sociale, c'est se situer au cœur de la dialectique permanence-changement que connaît toute formation sociale dans son développement historique. C'est pourquoi « *Socialisation* » ne signifie pas forcément conformité sociale. «La socialisation comporte dans toute collectivité une part plus ou moins grande d'adaptation à l'autonomie personnelle » ; elle « peut avoir comme résultat naturel une adaptation sociale qui s'exprime aussi bien par le désir de changer le milieu ou d'innover que de se conformer à ce milieu »<sup>11</sup>.

De ce fait, est-ce qu'on peut dire que la dimension « agent social » de l'adulte s'avère fondamentale pour étudier les pratiques de formation de cet adulte ?

La conception développée par BANDURA<sup>12</sup> et connue sous le nom de la théorie sociale de l'apprentissage accorde une place essentielle aux manifestations de la personnalité face aux situations d'apprentissage. Ce ne sont plus seulement les

---

<sup>11</sup> ROCHER. G, *Introduction à la sociologie générale*, T1 : l'action sociale, Editions HMH, Paris, 1970.

<sup>12</sup> BANDURA. A, *L'apprentissage social*, Editions P.Mardaga, 1980

fonctions mentales de représentation, de raisonnement qui sont prises en compte mais l'ensemble des formes de la vie affective et de la volonté. Aussi l'apprentissage va-t-il être examiné dans ses rapports avec l'attention, la motivation, les attitudes, les opinions, les projets.

Dans le domaine humain, il n'est souvent même pas nécessaire d'attendre qu'un effet se soit produit pour qu'un comportement donné soit adopté. La connaissance des effets d'un comportement adopté par un autre sujet peut suffire pour orienter l'action. Le fait de contracter une assurance, d'utiliser un itinéraire donné, d'employer tel produit, peut être le résultat d'une expérience heureuse ou malheureuse. D'une manière plus générale, la prise de conscience des effets joue un rôle déterminant dans l'apprentissage humain. Certaines expériences, comme celles de recherches inspirant des théories béhavioristes comportementalistes (Skinner, Watson..) ont pu montrer que le renforcement par récompense n'avait d'effet qu'à partir du moment où les sujets prenaient conscience du lien existant entre comportement et effet. Il n'y aurait donc qu'exceptionnellement renforcement automatique. Les effets d'un comportement remplissent davantage une fonction d'information (de régulation) qu'une fonction de renforcement de la liaison entre situation et réponse.

On comprend que dans ces conditions, la théorie sociale de l'apprentissage ait accordé une place importante à l'imitation. L'apprentissage par imitation consiste, à un sujet donné, à utiliser l'expérience d'un autre c'est-à-dire observer son comportement et les conséquences qui en résultent.

Il faut constater que le milieu de vie détermine en grande partie les modèles comportementaux qui vont attirer l'attention non seulement par la fréquence de leur apparition, mais également par la valeur que le groupe social leur accorde.

Un autre domaine permettant de comprendre le fonctionnement d'un groupe est celui de sa culture. Pourtant, parler de culture est aujourd'hui souvent mal vu dans beaucoup de milieux sociologiques. Les raisons en sont nombreuses. Tout d'abord, la culture est un concept flou et donc malléable auquel chaque utilisateur peut donner une forme particulière. Les définitions de la culture sont nombreuses et elles font référence soit à son influence sur la personnalité individuelle, soit aux valeurs

présentes dans une société (où données dites naturelles et culture sont souvent mêlées), soit à ces valeurs organisées en système, soit à leur influence sur l'univers des symboles et des représentations. Il est toujours difficile de savoir de quoi l'on parle lorsqu'on parle de culture, et cette confusion a fini par jeter un discrédit sur le concept lui-même<sup>13</sup>.

Les groupes en formations sont des groupes hétérogènes. Cette hétérogénéité s'explique par la présence des cultures différentes et donne naissance à une autre communication ou plutôt à un échec de communication. Cet «échec» de contacts et de communication est expliqué par Edward T.Hall (1971) dans «la dimension cachée»<sup>14</sup> par une mauvaise interprétation des conduites des autres, en nous montrant que la perception du monde perceptif n'est pas seulement fonction de la culture mais également de la nature des relations humaines, de l'activité et de l'affectivité. C'est pourquoi les individus issus de moules culturels différents peuvent souvent se tromper lorsqu'ils interprètent la conduite des autres à travers les réactions sociales de ceux-ci, leur type d'activité ou les émotions apparents. Cet échec des contacts est dû à la mauvaise maîtrise de la langue française qui empêche certains stagiaires de contacter les autres par peur de l'incompréhension et l'échec de la communication.

Dans " le langage silencieux " <sup>15</sup>, l'auteur suggère que la communication s'établit simultanément à différents niveaux, allant de pleinement conscient à l'inconscient....Quand des individus communiquent, ils font bien davantage que se renvoyer la balle. Nous sommes tous sensibles aux changements subtils qui peuvent survenir dans l'attitude de notre interlocuteur quand il réagit à nos paroles ou à nos actes. Dans la plupart des cas, nous évitons de façon d'abord inconsciente puis consciente, de laisser ce que l'auteur appelle la partie prémonitoire ou crépusculaire d'une communication passer des signes à peine perceptibles de la contrariété à ceux de l'hostilité déclarée.

---

<sup>13</sup> BERNOUX. Ph, *La sociologie des organisations* Editions du Seuil, Paris, 1985 pp 184, 185

<sup>14</sup> T.Hall, *The Silent Language* , Editions Doubleday & Company, 1959.

<sup>15</sup> T.HALL. *op.cit.*

De ce fait, il serait illusoire de sous-estimer l'importance des déterminations s'exerçant par l'intermédiaire des groupes sociaux et de croire que l'homme est totalement sujet de son développement<sup>16</sup>.

Dans *Psychologie des foules et Analyse du moi*, FREUD commence par mettre en cause l'opposition entre psychologie individuelle et psychologie sociale. Pourquoi ? Parce que la première ne peut jamais faire abstraction des relations de l'individu avec les autres : « L'autre intervient très régulièrement en tant que modèle, objet, soutien et adversaire<sup>17</sup> ». Il y a réciprocité.

Faire leur place aux relations affectives entre l'individu et son entourage suppose qu'on ne se contente pas d'une analyse où l'acteur ne rencontrait que d'autres acteurs, et non pas autrui. Que se passe-t-il alors ? Comment interagissent les individus dans des organisations ?

La nécessité d'un lien libidinal va structurer le groupe le fonctionnement des organisations. Toute personnalité a comme référence un certain idéal du Moi, substitut du narcissisme. Celui-ci est défini comme l'état où, dans la période de l'enfance l'individu « était à lui-même son propre idéal<sup>18</sup> ». Or le narcissisme naît dans la relation à l'autre, au stade de l'enfance. L'appréhension du corps comme unité, qui fait surgir la jubilation, lors du stade du « miroir », n'est possible que parce que l'enfant est d'abord constitué comme unité par le discours que le désigne comme être unique. Nous ne pouvons nous voir que parce que l'autre nous voit et nous parle de nous<sup>19</sup>. »

Dans la réalité des situations de formation, l'apprenant est confronté à une grande diversité d'information susceptible d'entrer en jeu dans le processus d'assimilation-accommodation. La littérature en distingue classiquement trois sources fondamentales : la transmission sociale, l'observation et l'action. L'apprenant peut tenir parti bien sûr des apports théoriques transmis par l'enseignant dans le cadre de

---

<sup>16</sup> LESNE, (M), *op. Cit.*

<sup>17</sup> FREUD. S, *Psychologie des foules et Analyse du Moi* in *Essais de psychologie*, Paris, Petite Bibliothèque Payot 1981 p. 53

<sup>18</sup> FREUD. S, *Pour introduire le narcissisme*, in *La vie sexuelle*, Paris, PUF. 1969

<sup>19</sup> ENRIQUEZ. E, *Imaginaire social, refoulement et répression dans les organisations*, Connexions, n°3, Paris, 1972.

la formation, mais également des observations qu'il réalise à propos d'évènements extérieurs dans lesquels il n'est pas impliqué comme acteur, ou encore des expériences qu'il réalise lui-même comme acteur, notamment lorsqu'il adopte un certain comportement dans certaines situations et qu'il peut ensuite en observer les conséquences. Lorsqu'on parle d'information susceptible d'entrer en conflit avec les structures d'accueil de l'apprenant, il s'agit donc de ne pas perdre de vue la diversité possible des types et des sources d'information pouvant entrer en jeu dans le processus d'assimilation- accommodation.

L'unité ou la cohésion d'un groupe est un problème complexe, comme on peut s'en rendre compte d'après la diversité des définitions utilisées pour décrire et comprendre ce phénomène<sup>20</sup>.

Pour décrire la cohésion d'un groupe, on emploie généralement des termes comme solidarité, loyauté, moral, attrait du groupe et climat du groupe. La cohésion en tant qu'attrait mutuel des membres du groupe, a été toujours considérée comme la condition primordiale de l'existence d'un groupe authentique, comme sa substance, comme la force qui soude les uns aux autres les membres du groupe. Ce qui caractérise les membres d'un groupe, c'est qu'ils ont le sentiment d'avoir en quelque sorte un destin commun.

Quelle place occupe le groupe dans l'apprentissage de l'individu ? Pourrait-on parler d'un apprentissage coopératif ? Comment le sujet apprend-il dans un groupe ? Est-il un élément passif ? Est-ce qu'il construit son apprentissage ou, au moins participe-t-il à sa construction ?

Toutes ces questions et autres nous interpellent sur la formation professionnelle des immigrés en France et plus précisément les primo-arrivants.

Nous allons structurer notre approche en trois parties. Dans la première partie, nous ferons en sorte de cerner de façon plus précise notre problématique : la formation comme instance de socialisation et d'acculturation des individus. Pour ce faire, nous nous attacherons à une approche plus réflexive et notionnelle qui répondra

---

<sup>20</sup> JOHNSON.L & BANY.M *Conduite et animation de la classe*, Paris Editions DUNOD, Paris, 1974. pp :99,101

à aux questions suivantes : Qu'entendons-nous par formation en général ? Qu'entendons-nous par primo arrivant ? Que signifient les mots illettré et analphabète ? Qu'entendons-nous par public immigré en général ?

Ensuite, nous nous attacherons à décrire les grandes étapes de l'histoire de la formation permanente, ainsi que les quelques théories de l'apprentissage qui peuvent y être liées.

Dans la même partie, nous allons proposer un cadre théorique général permettant de mieux comprendre les problèmes liés à l'intégration en général et à la formation en particulier du public dit immigré. Pour ce faire, nous allons nous appuyer sur les travaux de T. Hall dans une approche par la culture, les travaux de LESNE.M et de KNOWLES, dans une approche par la formation des adultes et sur les travaux de LELORD & ANDRE<sup>21</sup> dans une approche plutôt psychosociologique.

Dans ce chapitre consacré aux apports théoriques, nous essaierons d'avoir une idée plus précise sur les différents facteurs susceptibles de favoriser, ou au contraire, de faire obstacle à l'apprentissage dans le contexte de formation d'adultes à savoir le rôle que joue le groupe dans l'apprentissage et la socialisation. Et ce pour avoir une idée sur les différentes méthodes employées dans le contexte de formation d'adultes dans différents organismes de formation.

Le questionnement de recherche et les différentes hypothèses, vont faire le lien entre la partie théorique et la partie pratique qui fera l'objet de la deuxième partie. Le questionnement de recherche va nous conduire à une approche terrain et à l'analyse et au traitement des données statistiques recueillies lors des stages effectuées dans de différents organismes d'accueil, de positionnement linguistique et de formation destinés à ce type de public.

Les différents résultats seront recueillis dans un chapitre intitulé « les résultats de la recherche ». La présentation des différents résultats va nous permettre de reprendre quelques éléments constitutifs de notre travail, comme marqueurs essentiels de ce que nous avons pu constater à partir des enquêtes et des observations effectuées, en vérification de notre hypothèse de départ. Tel sera l'objet du dernier chapitre de la troisième partie.

---

<sup>21</sup> LELORD. F & ANDRE. C, *Comment gérer les personnalités difficiles*, Editions Odile Jacob, Paris 1996.

## PREMIERE PARTIE

### CHAPITRE PREMIER :

APPROCHE NOTIONNELLE.....26

### DEUXIEME CHAPITRE :

APPROCHE HISTORIQUE.....56

### TROISIEME CHAPITRE

APPORTS THEORIQUES.....76

# CHAPITRE PREMIER

## APPROCHE NOTIONNELLE

INTRODUCTION .....	25
1 - L'IMMIGRATION : .....	26
2- LA CULTURE : .....	28
2- 1 - INTERCULTUREL, TRANSCULTUREL ET PLURICULTUREL : .....	29
2-2- LES CARACTERISTIQUES D'UNE RENCONTRE INTERCULTURELLE : .....	30
2-3- CULTURE ET SAVOIRS CULTURELS : .....	32
2-4- INEGALITES SOCIALES, INEGALITES CULTURELLES ET ECHEC SCOLAIRE : .....	33
2-5- LE CAPITAL CULTUREL : .....	34
3- L'ILLETTRISME : .....	36
3-1- ILLETTRISME : UNE REALITE DIFFICILE A CERNER : .....	36
3-2- DES CHIFFRES FRAGILES : .....	37
4- L'ANALPHABETISME : .....	39
5- L'APPRENTISSAGE : .....	40
5-1- LE DRESSAGE : .....	41
5- 2- LES THEORIES D'APPRENTISSAGE : .....	42
5-2-1- LA CONCEPTION BEHAVIORISTE DE L'APPRENTISSAGE: .....	42
5-2-2- LES THEORIES COGNITIVISTES DE L'APPRENTISSAGE : .....	44
5-3-LES MODELES D'APPRENTISSAGE : .....	45
6- LA FORMATION : .....	49
6- 1 - LA FORMATION PERMANENTE : .....	49
6- 2 - LA FORMATION DIFFERENCIEE : .....	50
6- 3 - LA FORMATION INDIVIDUALISEE : .....	50
6- 4 - LA FORMATION INDIVIDUELLE : .....	51
7- LA FORMATION DES IMMIGRES EN FRANCE : .....	52



## CHAPITRE PREMIER

### APPROCHE NOTIONNELLE

---

---

#### *Introduction*

Ce premier chapitre sera consacré à une approche des notions et concepts les plus fréquemment employés dans les discours s'attachant à décrire ou analyser la formation professionnelle. Les références au public tout d'abord, puisque ces derniers héritent souvent de qualificatifs qui les classent, et aident au traitement social et/ou professionnel qui leur est destiné ; Ils sont les cibles privilégiées des représentations. Puisque ce public dit immigré rencontre d'énormes difficultés d'insertion sociale et sur le marché du travail, nous allons nous attacher à définir quelques concepts comme insertion, immigration, analphabétisme et illettrisme. Ces derniers concepts vont nous intéresser les plus puisque le public immigré et surtout les primo-arrivants sont les plus touchés tant qu'ils sont obligés à s'adapter à une nouvelle situation et apprendre la langue du pays d'accueil qui n'est pas, dans la plupart des cas, la leur.

---

---

CHAPITRE PREMIER  
APPROCHE NOTIONNELLE

***1 - L'immigration :***

En France, jusqu'aux années 1870, les termes d'**immigration** et d'**immigré** n'existaient quasiment pas, les vocables juridique et sociologique utilisant le terme d'« étranger », terme connaissant néanmoins pendant longtemps un véritable flou juridique.

Avant de connaître une définition juridique, le concept d'immigration sera développé par les démographes et les statisticiens, sous la III<sup>ème</sup> République. En France, la première définition juridique de l'immigré est donnée par une convention internationale : la Convention internationale de Rome, en 1924 : « *Est considéré comme immigrant tout étranger qui arrive dans un pays pour y chercher du travail et dans l'intention exprimée ou présumée de s'y établir de façon permanente ; est considéré comme simple travailleur tout étranger qui arrive dans le seul but de s'y établir temporairement* ». Aujourd'hui, le Haut Conseil à l'intégration définit un immigré comme une personne née étrangère à l'étranger et entrée en France en cette qualité en vue de s'établir sur le territoire français de façon durable. Un immigré peut donc être français s'il a acquis la nationalité française après son entrée en France par naturalisation, par mariage ou par filiation ; inversement, un étranger né en France ne sera pas considéré comme immigré.

On pourrait ainsi dire que l'immigration est un « phénomène désignant des mouvements de population d'un territoire vers un autre. Somme théorique, à un moment donné, des flux d'immigrés et des 'stocks' de personnes immigrés depuis un temps déterminé sur le territoire<sup>22</sup> »

Selon l'encyclopédie Encarta 2006 le mot immigré est un nom commun - masculin, féminin (immigrée, immigrés, immigrées) : Personne étrangère venue s'installer sur le territoire national : un enfant d'immigrés. Immigré, adjectif (immigrée, immigrés, immigrées) : qui est originaire d'un pays étranger : un travailleur immigré.

---

<sup>22</sup> Source: « *Les mots de l'immigration et de l'intégration* » (Commission de terminologie et de néologie du domaine social, Min. de l'Emploi et de la Solidarité)

Selon la définition adoptée par le Haut Conseil à l'Intégration, un immigré est une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France. Les personnes nées françaises à l'étranger et vivant en France ne sont donc pas comptabilisées. À l'inverse, certains immigrés ont pu devenir français, les autres restants étrangers. Les populations étrangère et immigrée ne se confondent pas totalement : un immigré n'est pas nécessairement étranger et réciproquement, certains étrangers sont nés en France (essentiellement des mineurs). La qualité d'immigré est permanente : un individu continue à appartenir à la population immigrée même s'il devient français par acquisition. C'est le pays de naissance, et non la nationalité à la naissance, qui définit l'origine géographique d'un immigré.

En 1999, les immigrés représentaient 8,1 % de la population active totale. Les neuf dixièmes d'entre eux occupent des emplois peu ou pas qualifiés. Ils sont le plus souvent ouvriers dans l'industrie (automobile) et les BTP (bâtiments et travaux publics) ou employés dans les services aux particuliers (restauration, sociétés d'entretien, etc.). Ils sont davantage touchés par la précarité de l'emploi et le chômage<sup>23</sup>.

Pour La France, l'immigration a aussi été vue comme une solution à la baisse de la natalité. De ce fait, on pourrait dire que la principale cause d'immigration en France a longtemps été l'immigration économique. L'immigration économique est due au besoin français de main d'œuvre, présent depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à une période récente, et au besoin du migrant de subvenir à ses besoins, celui-ci arrivant généralement d'un pays défavorisé.

De nos jours, l'immigration due au regroupement familial (qui permet à un immigré de faire venir sa famille sous certaines conditions) représente moins de 20% de l'immigration totale. En revanche l'immigration familiale, comprenant famille de Français, famille d'étrangers et mineurs de 18 ans, représentait en 2004, plus de 100.000 sur les 210.000 immigrants comptabilisés cette année-là par l'INED (soit 26.065 pour les familles d'étrangers, 54.791 pour les familles de français et 19.330

---

<sup>23</sup> Microsoft ® Encarta ® 2006. © 1993-2005 Microsoft Corporation.

pour les mineurs), et représentait ainsi de loin le motif le plus important invoqué par les migrants (47,7 %). Quant à l'immigration de travailleurs, elle ne représentait plus que 21.588 personnes, soit 10,25 % de l'immigration permanente totale. Le reste était constitué principalement d'étudiants (43.323 personnes, soit 20,6 %), de visiteurs, de malades, d'inactifs (retraités du nord de l'Europe venus se reposer sous le soleil de France), de réfugiés etc.

La familiarité avec la langue française des populations de l'Afrique francophone et de certains pays européens où la langue française est ou a été populaire (Roumanie, Russie) peut également être un critère de sélection dans le choix de la France comme pays de destination.

La loi relative à l'immigration et à l'intégration du 24 juillet 2006 demande à l'étranger installé en France et souhaitant s'y maintenir durablement la « reconnaissance de l'acquisition d'un niveau satisfaisant de maîtrise de la langue française et la remise à l'étranger d'un document permettant de s'assurer de l'assiduité de celui-ci aux formations qui lui sont dispensées. »

Si le problème de la maîtrise de la langue française est souvent posé pour le public immigré et que les efforts déployés par l'Etat arrivent relativement à le résoudre, il ne serait pas le cas pour les différentes cultures qui continuent à coexister dans le même pays. Serait-il évident de recourir à une acculturation des individus?

## ***2- La culture :***

La commission nationale canadienne pour l'UNESCO donne du mot "culture" la définition suivante : « *la culture est un système dynamique de valeurs constitué d'éléments acquis, de postulats, de conventions, de croyances et de règles qui permettent aux membres d'un groupe d'établir un rapport entre eux et avec le monde extérieur, de communiquer et de développer leur potentiel créateur* ».

C'est dans le même ordre d'idée qu'il était écrit, en 1979 dans un rapport de l'UNESCO : « *Quiconque est replié sur sa culture se trouve toujours en état de guerre, du moins latente.* ».

## 2- 1 - Interculturel, transculturel et pluriculturel :

Dans la définition de l'UNESCO<sup>24</sup> les mots "multiculturel" et "pluriculturel" s'appliquent à une situation dans laquelle plusieurs groupes culturels peuvent coexister sans nécessairement agir les uns sur les autres. Par "transculturel", on définit une vue d'ensemble d'une donnée, d'un phénomène ou d'un état déterminé qui transcende plusieurs cultures, lesquelles peuvent agir ou ne pas agir les unes sur les autres.

Le mot "interculturel" s'applique à une situation dans laquelle il y a interaction entre des personnes appartenant à des cultures différentes, ou une activité qui exige cette interaction.

Dans une autre contribution à l'ouvrage intitulé "l'individu et ses cultures"<sup>25</sup>, Carmel CAMILLERI apporte également des éléments de définition importantes : « *Je qualifie de culturelles toutes les situations où l'on prend en compte la variable culture : par exemple, pour étudier comment elle agit sur le fonctionnement des aptitudes. Elle n'a pas besoin de la mise en relations des individus ou de groupes pour intervenir. Lorsque ceux-ci se rencontrent, apparaissent les nouvelles spécifications. Le multiculturel émerge quand des rencontres entre porteurs de systèmes différents produisent des effets spontanés dans lesquels on n'intervient pas. On parlera par contre de l'interculturel lorsqu'apparaît la préoccupation de réguler les relations entre ces porteurs, au minimum pour réduire les effets fâcheux de la rencontre, au mieux pour les faire profiter de ses avantages supposés* »

A l'occasion du même colloque, Edmond Marc LIPIANSKY procède à "une approche de la communication interculturelle à travers la dynamique des groupes". Il décrit en effet l'interculturel comme une dynamique, puisqu'il s'agit de s'interroger sur les relations qui s'instaurent entre les sujets culturellement identifiés, qu'ils soient

---

<sup>24</sup> Echanges des jeunes : rencontre des responsables gouvernementaux et non gouvernementaux des programmes d'échanges de jeunes : compte rendu, Rome, Italie, 22-26 juin 1987

<sup>25</sup> L'individu et ses cultures, colloque de l'A.R.I.C., textes réunis par F.Tanon et G.Vernes, ENS Fonteny St Cloud, Ed L'Harmattan, 1994.

individuels ou collectifs, dans un champ interactif, et non de mettre en regard deux objets préexistants, ce qui relèverait d'un champ comparatif.

A l'appui de cette analyse, on cite Martine ABDALLAH-PRETCEILLE qui indique que « *le but d'une approche interculturelle n'est ni d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir une série de comparaison sur la base d'une échelle ethnocentrée. Méthodologiquement, l'accent doit être mis davantage sur les rapports que le "je" (individuel ou collectif) entretient avec autrui que sur autrui proprement dit*<sup>26</sup> »

## 2-2- Les caractéristiques d'une rencontre interculturelle :

Lors du colloque de l'A.R.I.C (Association pour la Recherche Interculturelle), qui s'est tenu à Paris en octobre 1991 sur le thème « qu'est-ce que la recherche interculturelle ? », Edmond Marc LIPIANSKY indique que chaque rencontre entre des individus de culture différente a ses propres caractéristiques. Il estime néanmoins repérer un certain nombre de processus qui tentent à se reproduire à chaque rencontre<sup>27</sup>.

- Dans le premier temps de la rencontre, ce sont « les attitudes de dénégation ou de banalisation de la différence » qui dominent. Les participants semblent avoir besoin, pour entrer en communication, de nier leurs différences. Cependant, derrière cette tendance, transperce le plus souvent « des mécanismes de clivages, de projection, de catégorisation » ; et c'est une différence de l'autre qui est perçue sur un mode négatif et comme une forme d'agression. Sans doute le sentiment diffus de ce besoin d'agression et la crainte de l'exprimer, est-il à la source de cette volonté d'unanimité de façade.

- Dans un deuxième temps, si les participants ont pu affronter pleinement leurs différences, une phase de « distanciation et de décentration » est alors possible. Le choc provoqué par la rencontre de l'autre entraîne une relativisation de sa propre identité culturelle perçue au départ comme « naturelle », allant de soi. C'est seulement alors qu'il est possible de prendre conscience de « l'ethnocentrisme fondamental de

---

<sup>26</sup> En coll. avec Louis Porcher, *Éducation et communication interculturelle [2e éd.]* - Paris, PUF, 2001  
(*Éducation et formation - L'éducateur*)

<sup>27</sup> BOURRIEAU.J *L'éducation populaire réinterrogée*, Editions L'Harmattan, Paris 2001, pp : 213-214

notre regard sur les autres'' et que devient possible une compréhension de la différence culturelle. A partir de là, une communication plus profonde et plus authentique pourra se construire dans la rencontre.

Cette évolution n'est pas un parcours obligé et la dynamique dépend, bien entendu, à la fois de l'implication et de *''la mise en place d'un cadre suffisamment souple et non totalement structuré pour pouvoir tolérer les conflits, l'expression des préjugés mutuels, les moments d'incertitude et de découragement''*<sup>28</sup>

Cette approche nous rappelle une très bonne question posée par Edward T.Hall dans *''la dimension cachée''*<sup>29</sup> : que se passe-t-il lorsque des individus appartenant à des cultures différentes se rencontrent et entrent en rapport ?

Dans *'' The Silent Language''*<sup>30</sup>, l'auteur suggère que la communication s'établit simultanément à différents niveaux, allant de pleinement conscient à l'inconscient....Quand des individus communiquent, ils font bien davantage que se renvoyer la balle. Les travaux d'*Edward T. Hall* comme ceux des autres chercheurs tels que WATSLAWICK, GOFFMAN... ont mis à jour une série de servomécanismes dont le montage délicat est contrôlé par des facteurs culturels qui règlent les différents processus de l'existence, à la manière d'un dispositif de pilotage automatique dans un avion.

Nous sommes tous sensibles aux changements subtils qui peuvent survenir dans l'attitude de notre interlocuteur quand il réagit à nos paroles ou à nos actes. Dans la plupart des cas, nous évitons de façon d'abord inconsciente puis consciente, de laisser ce que l'auteur appelle la partie prémonitoire ou crépusculaire d'une communication passer des signes à peine perceptibles de la contrariété à ceux de l'hostilité déclarée. Dans le monde animal, on assiste souvent à de sauvages batailles lorsque cette phase prémonitoire des rapports se trouve court-circuitée ou négligée. Chez les hommes, bien des rapports difficiles entre cultures et pays différents peuvent être imputés à l'incapacité d'interpréter correctement les éléments prémonitoires ; quand la situation réelle est enfin comprise, il est trop tard pour faire machine arrière

---

<sup>28</sup> BOURRIEU J., *op.cit.*

<sup>29</sup> T.Hall .Ed, (1971), *« La dimension cachée »*, Editions du Seuil, pp : 18,19

<sup>30</sup> Edward T.Hall, *The Silent Language. Op.cit.*

Edward T. Hall (1971) reprend dans « la dimension cachée<sup>31</sup> » la notion de l'«échec» de contacts et de communication. Pour lui cet échec est expliqué par une mauvaise interprétation des conduites des autres, en nous montrant que la perception du monde perceptif n'est pas seulement fonction de la culture mais également de la nature des relations humaines, de l'activité et de l'affectivité. C'est pourquoi les individus issus de moules culturels, d'espaces et de contextes différents peuvent souvent se tromper lorsqu'ils interprètent la conduite des autres à travers les réactions sociales de ceux-ci, leur type d'activité ou les émotions apparents.

### 2-3- Culture et savoirs culturels :

Selon O.REBOUL<sup>32</sup>, la culture n'est pas un savoir, ni une sorte ou une somme de savoirs, elle est un certain rapport du sujet avec ce qu'il sait.

La culture c'est d'abord un élan, un désir d'en savoir plus, surtout quand ce qu'on sait apparaît obscur, incohérent, absurde. [...] L'homme cultivé, c'est l'homme qui questionne, et qui se questionne. La culture c'est l'assimilation du savoir, l'aptitude à en faire son savoir, dans ses mots, dans ses images à soi – ce qui nous laisse très loin du « savoir savant », qui reste impersonnel. Une connaissance ne me sert guère si elle demeure sous la forme où je l'ai acquise, car elle s'expose aussi au verbalisme, la mort de la culture.

Bien entendu, la culture est aussi l'organisation des savoirs, l'arrangement interne leur permettant de se comprendre ou de s'interpréter les uns à partir des autres. Savoir que Colomb a découvert l'Amérique en 1492 n'est culturel que dans la mesure où l'on connaît un peu l'état du monde à cette époque, depuis la forme des navires jusqu'aux rapports entre les empires. Certes on ne peut demander à personne de tout savoir, mais du moins d'en savoir assez pour comprendre ce qu'il apprend.

Enfin, et surtout, la culture rend possibles le transfert des savoirs, le fait qu'ils peuvent servir dans des conditions tout autres que celles où on les a acquises. Indiquer son chemin à un passant, c'est lui fournir une information qui ne lui servira sans doute plus jamais.

Apprendre à un élève à lire une carte et à s'orienter avec, c'est lui permettre de retrouver une infinité de chemins différents.

---

<sup>31</sup> Edward T.HALL. *op.cit*

<sup>32</sup> REBOUL.O, *Les valeurs de l'éducation*, Editions PUF, Paris, 1992, p : 184,185



On voit de là que tous les savoirs ne sont pas également culturels ; savoir par cœur l'annuaire du téléphone n'a sans doute pas la même valeur que savoir un poème ou comprendre un théorème. Quels sont donc les savoirs qui méritent le plus le terme de culturels ?

D'abord ceux qui intègrent (l'élève) dans une communauté aussi large que possible, notamment les grandes langues ; les œuvres d'art avec leurs charges affectives et leurs symboles communs, les sciences exactes : bref tout ce qui permet à chacun de « s'y retrouver ».

Enfin les savoirs transférables, on pense ici à une discipline trop négligée : la traduction. Elle constitue un excellent exercice culturel, car elle impose de passer d'une structure linguistique à une autre, en tenant compte de la syntaxe, des connotations, des traditions qui diffèrent dans les deux langues. Qui plus est, l'art de traduire est par essence transférable : qui a appris à traduire d'une langue dans une autre trouvera cette compétence dans toutes les langues qu'il pourra apprendre ensuite. Non, la traduction n'est pas un pis-aller pour abrégé la méthode directe, ni un simple exercice de contrôle ; elle est une fin en soi, une valeur supérieure de la culture et du jugement.

Certes, comme toutes les valeurs, la culture est limitée. Elle ne garantit pas la moralité -certains nazis étaient fort cultivés- ni l'habileté pratique. A ce propos, on admettra volontiers que la pratique elle aussi donne une culture, des savoir-faire dynamiques, intégrés, transférables, etc.

Et comme le disait REBOUL, définir la culture comme compétence, n'est-ce pas sacrifier « la culture générale » à la formation spécialisée ? Car toute compétence est spéciale, et rien ne garantit que celle acquise dans un domaine pourra servir à d'autres ; le transfert existe, certes, mais à l'intérieur du domaine concerné, d'une langue à une autre, par exemple, non d'une langue à une science.

#### *2-4- Inégalités sociales, inégalités culturelles et échec scolaire :*

La scolarité des immigrés est marquée par un échec souvent précoce et irréversible : ils rencontrent avec acuité tous les problèmes d'adaptation liés à leur distance à la langue et à la culture de l'école. Toutefois, l'absence de la proximité avec la culture scolaire est commune à tous les élèves du milieu populaire. La majorité de

ces élèves étrangers ou d'origine étrangère est du milieu ouvrier : en 1989, 84% des élèves étrangers en sixième sont fils d'ouvriers ou inactifs contre 38% des élèves français ; quand leur père est ouvrier, il est bien plus souvent non qualifié ; ils appartiennent pour les 2 /3 d'entre eux à une famille de quatre enfants et plus, contre 16% des élèves français. Les élèves français cumulent donc bien souvent l'ensemble des caractéristiques sociales et culturelles statistiquement associées à l'échec scolaire<sup>33</sup>

## 2-5- *Le capital culturel* :

Dans *Les Héritiers* (1964) puis dans *La Reproduction* (1970), P.BOURDIEU & J-C. PASSERON ont montré par quels processus le système scolaire exerçait un rôle de sélection sociale aux dépens des classes populaires. Les étudiants issus de classes aisées bénéficient de privilèges sociaux qui favorisent leur réussite. Ce sont surtout les aspects culturels et cet héritage qui sont les plus déterminants. Cet « héritage culturel » est constitué de savoir, mais également de manières, de savoir-faire, de goûts, de rapport à l'école et à la culture, c'est-à-dire d'un ensemble d'attitudes que le sens commun met au compte d'aptitudes naturelles et de dons.

Bourdieu a pu dire en s'appuyant notamment sur les travaux de Basil BERNSTEIN, que la langue utilisée par l'école n'est la langue maternelle que des classes cultivées.

Bourdieu a proposé le concept de « *capital culturel* » en le décomposant en trois dimensions :

- le capital culturel peut exister à « l'état incorporé » c'est-à-dire sous forme « de dispositions durables de l'organisme », tels la présentation de soi, les manières, le langage, le rapport à l'école et à la culture ;
- « à l'état objectivé » sous la forme de biens culturels, tableaux, livres, dictionnaires, instruments..., mais il ne suffit pas de transmettre ces biens, il faut aussi transmettre la manière de s'en servir ;

---

<sup>33</sup> CACOUAULT.M & OEUVRARD.F, *Sociologie de l'éducation*, Editions La Découverte, Paris 1995, p : 44

- enfin, le capital culturel a « une forme institutionnalisée » c'est-à-dire garantie par l'institution scolaire sous forme de diplômes. Cette forme de capital culturel est directement convertible en capital économique par biais du marché du travail.

Le tableau suivant nous montre le rôle que peut jouer le capital culturel « institutionnalisé » dans l'acquisition d'un emploi et nous donne une idée sur le niveau scolaire des immigrés demandeurs d'emploi. (Plus de 50% d'entre eux ne disposent pas de diplôme ou ayant un CPE)

Diplôme	Ensemble des immigrés	Ensemble des non immigrés	Ensemble de la population
Diplôme supérieur à Bac+2	12,5	11,0	11,1
Baccalauréat + 2 ans	5,8	10,9	10,4
Baccalauréat ou brevet professionnel	12,9	16,9	16,6
CAP, BEP	12,8	25,1	24,0
BEPC seul	5,5	10,9	10,4
Aucun diplôme ou CEP	50,5	25,2	27,4
Diplôme non déclaré	0,0	0,0	0,0
Ensemble	100,0	100,0	100,0
Effectif (en milliers)	3 490	35 955	39 444

Tableau (1)<sup>34</sup> : Répartition des immigrés et des non-immigrés selon le diplôme en 2004 en %

Mais, là encore, la détention d'un titre scolaire ne garantit pas l'accès à une position déterminée, il faut aussi savoir en faire bon usage, savoir le placer. L'explosion scolaire et le chômage, en accentuant la concurrence entre détenteurs de titres scolaires, rendent d'autant plus nécessaire le recours à d'autres formes du capital culturel (mais aussi social et économique) pour élaborer une stratégie de placement d'un diplôme ou une stratégie de reconversion<sup>35</sup>.

Les inégalités sociales de réussite scolaire et de cursus résultent des inégalités de répartition du capital culturel, médiatisées par les dispositions individuelles socialement déterminées :

« L'habitus ». Selon P. Bourdieu l'habitus est le système de dispositions durables acquis par l'individu au cours du processus de socialisation, c'est le principe qui

<sup>34</sup> Résultats en moyenne annuelle, Champ : France métropolitaine, Source : INSEE, enquête emploi de 2003 et 2004

<sup>35</sup> BOURDIEU.P, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Editions de Minuit, Paris, 1979.

structure les représentations et les conduites des agents sociaux. L'habitus permet, par exemple, aux individus d'ajuster leurs niveaux d'aspiration aux chances objectives de réussite d'un projet scolaire ou professionnel<sup>36</sup>

Le fait de se retrouver dans une autre société ayant une culture et une langue différente, exige de la personne immigrée une certaine adaptation à un autre système de vie. Cette adaptation se fait, en premier lieu, par l'apprentissage et la maîtrise de la langue du pays d'accueil. Le degré de la maîtrise de la langue diffère d'une personne à une autre selon de différents critères tels que la ou les langues parlées dans le pays d'origine, les diplômes obtenus, les établissements scolaires fréquentés et la catégorie socioprofessionnelle entre autres. De ce fait, la personne qui doit suivre une formation FLE (Français Langue Etrangère) pourrait être dans certains cas illettrée ou analphabète. Nous allons essayer dans les paragraphes qui suivent de définir ces deux concepts : l'illettrisme et l'analphabétisme.

### **3- L'illettrisme :**

On parle d'illettrisme quand il y a eu apprentissage de la lecture et de l'écriture mais que cet apprentissage n'a pas conduit à leur maîtrise ou que la maîtrise en a été perdue. On pourrait ainsi dire que l'illettrisme est la situation des personnes qui ont été scolarisés, mais qui ne maîtrisent pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans la vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales familiales et fonctionnelles, et n'ont pu user de ces savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile, et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication<sup>37</sup>.

#### **3-1- Illettrisme : Une réalité difficile à cerner :**

---

<sup>36</sup> BOURDIEU.P, « *Avenir de classe et causalité du probable* », Revue française de sociologie, XV, 1974

<sup>37</sup> RIVIERE. J.PH, *Illettrisme, La France cachée*, Editions Gallimard, Paris 2001.

Les personnes concernées sont très diverses, français de souche, immigrés de longue date ou de la deuxième génération, parfois immigrés plus. Sur cet aspect, l'enquête de l'INSEE nous renseigne indirectement : près de la moitié des personnes qu'elle repère en difficulté face à l'écrit n'ont pas eu le français comme langue maternelle.

Les difficultés de ces personnes semblent avoir souvent commencé dès la scolarité : problèmes psychologiques, matériels, de santé, de famille, difficultés scolaires, rejet de l'école.

L'illettrisme peut rester longtemps caché. Il peut se révéler chez des salariés apparemment bien intégrés dans leur emploi jusqu'au jour où leur entreprise ferme ou se transforme. S'ils sont contraints d'entreprendre une formation, elle peut s'avérer inaccessible pour eux faute de connaissances de base. En outre, s'ils doivent plus simplement prendre connaissance de nouvelles instructions écrites, ils se voient bloqués.

Il existe aussi des situations plus fragiles qui perdurent depuis la sortie de l'école lorsque des emplois de courte durée ont alterné avec des périodes de chômage ou lorsque la situation familiale a éloigné de l'emploi et de la nécessité de communiquer par l'écrit.

De ces quelques observations, il ne ressort pas un profil-type, ni une définition très précise. Les chercheurs, eux, définissent l'illettrisme comme la situation de " personnes qui ne peuvent comprendre seules une information disponible sous une forme écrite, après avoir été scolarisées au moins cinq années ". Ils distinguent ainsi l'illettrisme de l'analphabétisme qui concerne ceux qui n'ont jamais été alphabétisés (ce qui devient de plus en plus rare) et de ceux qui ont des difficultés avec la langue française. On perçoit bien cette définition donnée par la recherche, mais les acteurs sur le terrain peuvent la trouver bien abstraite car dans la réalité les situations s'entremêlent.

### *3-2- Des chiffres fragiles :*

L'enquête " conditions de vie des ménages " de l'INSEE se réfère à d'autres catégories, définies par rapport à la lecture habituelle des journaux, revues et livres ainsi qu'à la capacité à rédiger un chèque, une lettre pour l'Administration "... Le

chiffre obtenu par cette méthode est de 2,3 millions de personnes en 1993-94, soit 5,4% de l'ensemble de la population.

Selon une étude l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) publié en 2005 (voir dans la section *Liens externes*), le taux d'illettrisme a tendance à diminuer, car le taux de difficultés pour lire et écrire est plus bas chez les 18-29 ans (14%), que chez les 60-65 ans (34%). Cependant, cette interprétation est à relativiser, car la méthode utilisée par cette étude est nouvelle, il n'y a donc pas de point de comparaison. De plus, le taux de difficulté plus élevé chez les personnes âgées peut s'expliquer également par le manque de pratique de la lecture et de l'écriture. De l'autre côté, l'allongement de la durée des études chez les jeunes leur permet d'avoir une meilleure pratique de la lecture et de l'écriture.

Toujours selon cette étude, 12% de la population française est dans une situation jugée préoccupante concernant la lecture et l'écriture, même dans la vie quotidienne. Cependant, grâce à certaines astuces, elles peuvent en partie les contourner et elles-mêmes ne pas s'apercevoir qu'elles ont des problèmes de compréhension. Pour 9% de la population, on peut parler d'illettrisme.

Les données du ministère de la Défense, qui proviennent des tests passés dans les centres de sélection pour le Service national, se réfèrent à d'autres catégories encore : ceux qui " n'ont pas accès à l'écrit ", ceux qui " ne savent lire que des mots isolés ", ou seulement " des phrases isolées ", ceux qui " n'ont qu'une lecture superficielle des textes ". Rapportés à la génération qui passe les épreuves en 1995, 3,7 % sont parvenus à lire seulement des " phrases isolées " et 6,3 % n'ont pas accédé à une " lecture approfondie ". On pourrait être tenté d'extrapoler ces pourcentages à l'ensemble de la population, mais ces chiffres ne concernent que les jeunes garçons et ils n'ont aucune raison d'être identiques pour les femmes ou les générations plus anciennes (pour l'ensemble de la population en âge de travailler, sous toutes réserves, ces pourcentages conduiraient de 1 à 1,8 millions de personnes concernées selon la définition).

Mais, pourrait-on ainsi dire qu'une personne illettrée est aussi une personne analphabète ? Qu'elle est la différence entre les deux ? Qu'est-ce qu'une personne analphabète ?

#### **4- L'analphabétisme :**

Selon le dictionnaire de l'Académie française : illettré : qui est incapable de lire un texte simple en le comprenant. Analphabète : qui ne sait ni *alpha* ni *bêta* (les premières lettres de l'alphabet grec). Celui qui ne sait ni lire ni écrire.

Ainsi, on pourrait dire qu'analphabétisme est la situation des personnes qui n'ont jamais eu l'occasion d'apprendre un code écrit dans aucune langue que ce soit.

En 1959, l'Unesco donnait la définition suivante de l'analphabétisme : « une personne analphabète ne sait ni lire ni écrire, en le comprenant, un texte simple en rapport avec sa vie quotidienne ». *Analphabète* est ici un terme « générique », quel que soit le parcours (scolaire) de la personne.

Aujourd'hui la définition de l'Unesco est plus complexe, englobe le fait que chacun puisse déchiffrer son environnement et participer à la société dans laquelle il vit. C'est plus intéressant mais cela synthétise et visualise moins une problématique

En France, une étude de l'INSEE a montré, en 2002, que 12 % de la population ne sait pas lire. La question des seuils et du type de compétences testées est évidemment importante.

Tout comme dans les enquêtes régulières de l'OCDE, notre tentative de définir les deux concepts *illettrisme* et *analphabétisme* n'a jamais été arbitraire. Ces deux notions sont presque collées au public cible, le public immigré et surtout ceux qui viennent d'entrer dans le territoire français en vue de s'y installer. De ce fait, il nous est apparu évident de procéder à la définition du concept *immigration* en vue d'avoir une idée plus claire sur le public qui nous concerne le plus.

*Après avoir parlé d'illettrisme, d'analphabétisme, d'immigration et de la culture, il nous est apparu utile de plonger dans le domaine de la formation. Parler de la formation professionnelle du public immigré c'est plutôt parler d'un nouvel apprentissage lui permettant l'accès au monde du travail. C'est pour cette raison que nous allons essayer de bien définir les deux concepts formation et apprentissage.*

## 5- L'apprentissage :

Le terme « apprentissage » ne désigne pas en français l'activité d'apprendre en général<sup>38</sup>. Dérivé du mot « apprenti », il désignait seulement « le fait d'apprendre un métier manuel ou technique » (*Robert*)

L'Encarta 2006<sup>39</sup> définit l'apprentissage comme la préparation professionnelle à un métier manuel ou technique, qui se fait dans une école ou chez un professionnel pendant une période donnée.

DE LANDSHEERE<sup>40</sup> définit l'apprentissage comme « *processus d'effet plus ou moins durable par lequel des comportements nouveaux sont acquis ou des comportements déjà présents sont modifiés en interaction avec le milieu ou l'environnement* »

Selon REBOUL.O (*ibid.*), cette définition omet un élément essentiel, celui qui précisément permet de distinguer l'appris de l'acquis. Si acquis signifie tout ce qui n'est pas inné, ce qui est appris est acquis ; mais l'inverse n'est pas vrai.

L'apprentissage n'est pas l'acquisition d'un comportement quelconque, mais du pouvoir de produire des comportements utiles au sujet ou à d'autres. « A d'autres » car ce qu'on apprend dans l'armée ou dans une usine n'est pas nécessairement utile à l'apprenti lui-même. « Pouvoir », car le comportement acquis n'est utile que si le sujet peut le reproduire à volonté dans une situation donnée<sup>41</sup>.

Cette approche nous renvoie à celle de RIVIERE<sup>42</sup> concernant l'apprentissage et la communication des illettrés en nous montrant que « ceux qui n'ont jamais eu la chance sociale et culturelle d'être invités au concert de la communication élargie n'ont ainsi que peu de raisons de fabriquer des instruments justes et pertinents. Non parce qu'ils seraient incapables de les acquérir et de les utiliser mais parce que, dans le petit périmètre de communication qui leur est concédé, ces instruments n'ont pas leur utilité ».

Si REBOUL définit l'apprentissage comme l'acquisition d'un savoir-faire, c'est-à-dire d'une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui, et qu'il peut reproduire à volonté si

---

<sup>38</sup> REBOUL.O, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Editions PUF, Paris 1983, (p : 40)

<sup>39</sup> Microsoft® Encarta® 2006. © 1993-2005 Microsoft Corporation.

<sup>40</sup> DE LANDSHEERE.G, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF Paris, 1978.

<sup>41</sup> REBOUL.O, *op. Cit.*

<sup>42</sup> RIVIERE, *op.cit.*



la situation s'y prête, pourrait-on affirmer que l'apprentissage, dans certains cas, n'est qu'un dressage ? Sinon qu'elle est la différence entre l'apprentissage et le dressage ?

### *5-1- Le dressage :*

La qualité d'un savoir-faire dépend de la manière dont on l'a acquis : comme on apprend, on sait. Cette hypothèse est confirmée par le peu d'estime qu'on accorde au dressage. Pour certains, c'est le niveau le plus bas de l'apprentissage. D'autres vont plus loin et disent qu'il se situe à un niveau plus bas que tout apprentissage, car son résultat est un automatisme aveugle et qui n'a pas d'utilité pour le sujet lui-même mais seulement pour le « dresseur ». Il va ainsi pour le dressage animal, le dressage militaire et tout autre.

Le dressage est une contrainte extérieure qui impose au sujet d'acquiescer certaines conduites, sans que soit fait appel à son initiative ; s'il est procédé pour le dresseur, il n'est pour le dressé qu'un processus, qui se déroule en lui sans lui. En d'autres termes, on ne se dresse pas soi-même ; on est toujours dressé par quelqu'un d'autre et pour quelqu'un d'autre.

Le dressage refuse de prendre en compte les goûts, les désirs et les aspirations du sujet ; il n'utilise que ses craintes et ses répulsions. Même quand il n'est pas accompagné de souffrance physique, le dressage a toujours un caractère humiliant<sup>43</sup>.

La conduite acquise par dressage est un automatisme aveugle, qui se déclenche dès que les circonstances s'y prêtent, sans que le sujet puisse le transformer pour l'adapter.

William JAMES cite l'exemple d'un vieux soldat si bien dressé qu'il se mit au garde-à-vous au cri d'un officier et laissa tomber le repas qu'il portait.

De cette façon on peut, comme l'a déjà signalé O.REBOUL, que la conduite acquise par dressage n'est ni transférable ni généralisable, contrairement à un savoir-faire véritable. Celui du pianiste, par exemple, consiste à pouvoir jouer un nombre indéfini de morceaux très différents de ceux qu'il a appris. ; plus encore, le pianiste a appris à apprendre de nouvelles techniques, donc à généraliser ce qu'il savait déjà. Le résultat du dressage est à l'opposé : le sujet ne sait faire qu'une chose, autrement dit il ne sait

---

<sup>43</sup> REBOUL.O, *op. cit*

rien ; il n'a acquis aucun pouvoir réel sur les choses ou sur lui-même. Il a été conditionné à réagir, il n'a pas appris à agir.

Même si l'acquisition d'un savoir-faire comporte souvent une part de dressage, le dressage en lui-même ne confère aucun savoir-faire. Il n'est même pas le niveau inférieur de l'apprentissage ; s'il se situe à un niveau inférieur à tout apprentissage. Il est du domaine de l'acquis, non de l'appris.

*Parler de l'apprentissage et de l'acquisition nous renvoie à mentionner les grandes théories de l'apprentissage. Nous allons ici nous contenter de parler des courants les plus connus, le courant béhavioriste et le courant constructiviste.*

Dans un article publié dans la revue américaine « *Studies in Science Education* », Novak (1988) affirme: «*La psychologie de l'apprentissage relative à l'homme a pris ses distances de manière significative, par rapport à la psychologie béhavioriste qui a exercé sa domination dans ce domaine 75 ans durant, pour se rapprocher d'une science du fonctionnement cognitiviste qui met l'accent plus particulièrement sur le rôle que les concepts et les structures conceptuelles jouent sur la construction de la signification chez l'homme*».

## **5- 2- Les théories d'apprentissage :**

### *5-2-1- La conception béhavioriste de l'apprentissage:*

On pourrait bien signaler que la conception béhavioriste de la psychologie plonge ses racines dans les études sur l'associationnisme des philosophes britanniques. Elle est également dérivée de l'école américaine de psychologie du fonctionnalisme et de la théorie darwinienne de l'évolution, qui, l'une comme l'autre, mettent en relief la façon dont les individus s'adaptent à leur environnement

Pour le béhaviorisme, on ne peut pas aller voir ce qui se passe dans la tête de celui qui apprend. C'est pourquoi, celle-ci est considérée comme une «*boîte noire*» dont la connaissance n'est pas nécessaire à la compréhension de ce qui est déterminant dans l'apprentissage. L'essentiel se passe ailleurs. Ce qui est important, ce sont les conditions dans lesquelles s'effectue un apprentissage. Comprendre le problème se ramène à connaître les facteurs de l'environnement qui influencent significativement

cet apprentissage. Cette influence se vérifiera à travers des indicateurs, essentiellement comportementaux donc observables.

L'apprentissage chez les animaux et les humains se ramènerait donc à un mécanisme de conditionnement. Il exclut la conscience dans l'explication du comportement. C'est le psychologue américain Skinner qui théorise le mieux l'apprentissage humain à la lumière du conditionnement en introduisant la notion de conditionnement opérant. Il justifie la prise en compte de cette notion de la manière suivante: «*Aucune description de l'interaction entre l'organisme et son milieu n'est complète si elle n'inclut l'action du milieu sur l'organisme après qu'une réponse a été produite*» (Skinner 1971).

Il est à noter que Les théories béhavioristes de l'apprentissage ont eu une influence considérable sur les projets pédagogiques jusque dans les années 70. Elles ont notamment trouvé un terrain d'application dans ce qu'on a appelé la pédagogie par objectif (P.P.O.)<sup>44</sup>.

Nul béhavioriste ne prétend maintenant épuiser le problème de l'apprentissage animal par la seule connaissance du couple stimulus-réponse (S-R). Sur cette base, on pourrait faire apprendre n'importe quoi à n'importe quel animal. Ce qui n'est pas le cas. Il y a donc des barrières infranchissables, des mécanismes internes dont il faut tenir compte. Le concept de «boîte noire» n'est plus défendable. Une des critiques les plus sévères du béhaviorisme que nous connaissons est celle que Chomsky (1979) adresse à Skinner: «*Si l'esprit humain est vide, toute méthode pour façonner les esprits à sa guise est légitime, et ceci trouve des développements extrêmes chez Skinner, par exemple ; tout fini en une sorte de schéma fasciste, issu de l'hypothèse qu'après tout l'esprit humain est vide...*». Il poursuit: «*Les notions impliquées dans la chaîne stimulus-réponse (S-R) étaient sans utilité, même à un niveau descriptif car, en raison de leur degré de complexité, les règles du type S-R ne pouvaient rendre compte de beaucoup de capacités humaines telles que le langage, la résolution de problèmes, etc.*<sup>45</sup>».

---

<sup>44</sup>EDUCATION SCIENTIFIQUE, revue semestrielle éditée par l'Association des Professeurs de Sciences Naturelles du Sénégal (A.P.S.N.S.). Vol n° :1, Septembre 1997.

<sup>45</sup> EDUCATION SCIENTIFIQUE, Op.cit

### 5-2-2- Les théories cognitivistes de l'apprentissage :

A l'opposé des thèses béhavioristes, plusieurs courants de pensées en Psychologie de l'apprentissage et dans les Neurosciences qui ne se satisfont pas du modèle comportementaliste et de ses difficultés à expliquer les apprentissages complexes, humains, ont proposé d'autres théories notamment à partir des années 50 et 60. Si aucune de ces théories ne nie qu'un apprentissage puisse entraîner des modifications de comportement, toutes affirment que l'essentiel n'est pas là, mais ailleurs, précisément dans ce qui se passe dans la tête de celui qui apprend, qu'il manifeste ou non un comportement observable. Celui qui apprend comprend son rapport au monde (DEVELEY 1991). C'est cette réalité interne que certains psychologues ont appelé la structure cognitive de l'apprenant (AUSUBEL 1968) et (NOVAK 1977). De façon générale les théories cognitivistes ont connu des développements récents très intéressants : Intelligence artificielle (I.A.), Système Experts (S.E.), Enseignement Intelligemment Assisté par Ordinateur (E.I.A.O.). A l'autre bout, les Neurosciences en ont reçu une grande impulsion et proposent des modèles explicatifs du fonctionnement de notre système nerveux très fécond (Systèmes Neuro-Mimétiques). Le paradigme (Kuhn 1970) en matière d'apprentissage humain de tous ces courants de pensée est que l'apprenant construit son savoir. Personne ne peut le faire à sa place. C'est le constructivisme qui a été largement théorisé par l'école de Genève avec à sa tête, Piaget le père de la Psychologie génétique. Pour Piaget (1937) et ses disciples, le développement cognitif est ce qu'un individu «*sait faire*» à chaque étape de son fonctionnement. Par exemple, des connaissances qui sont évidentes pour un adulte ne le sont nullement pour un enfant qui doit passer par plusieurs étapes pour les élaborer grâce à son activité propre. Cette construction ou reconstruction du savoir se réalise par «*assimilation*» et «*accommodation*», c'est-à-dire par incorporation d'éléments du monde extérieur aux structures cognitives du sujet. Celles-ci s'ajustent, se réorganisent progressivement par abstraction réfléchissante et permettent l'apparition de connaissances nouvelles. Pour AUSUBEL et NOVAK, l'apprenant est caractérisé par sa structure cognitive ou conceptuelle. On ne peut apprendre n'importe quoi à un apprenant. Toute acquisition nouvelle nécessite la présence préalable de structures d'accueil, appelées encore concepts intégrateurs ou ponts cognitifs qui permettent l'incorporation des nouvelles connaissances. En l'absence de telles structures,

l'apprentissage n'est pas efficient, à moins d'être un simple dressage avec son inévitable régression s'il n'est pas entretenu.

*La présentation de différentes théories nous renvoie à définir les différents modèles d'apprentissage qui y sont attachés. Les modèles d'apprentissage sont des manières d'envisager les processus d'apprentissage. Ils constituent, pour l'enseignant, des angles de vue possibles pour observer et tenter de comprendre ce qui se joue dans sa classe.*

### 5-3 Les modèles d'apprentissage :

Nous allons essayer de présenter et définir les trois principaux modèles d'apprentissages à savoir le modèle transmissif, béhavioriste et le modèle constructiviste.

#### 5-3-1- Le modèle transmissif

C'est le modèle qui correspond à la conception empirique de l'enseignement. Dans ce modèle, l'enseignant est invité à expliquer clairement le contenu à l'élève qui se contente d'écouter attentivement.

De ce fait, ce modèle est basé sur deux présupposés :

\* La neutralité conceptuelle de l'élève. Avant l'enseignement, l'élève n'a pas de conception personnelle sur le sujet à aborder ; il est assimilé à un vase vide, ou à une cire sans empreinte.

\* La non déformation du savoir transmis. Si l'enseignant expose clairement son sujet et si les élèves écoutent bien (éventuellement en posant une ou deux questions), ils vont assimiler le message tel qu'il a été transmis

Dans ce modèle, les erreurs de l'élève sont des accidents dus à une écoute insuffisante ou à une mauvaise explication. On y remédie par une nouvelle explication et une écoute plus attentive.

On pourrait bien signaler que l'enseignement basé sur ce modèle est avantageux tant qu'il est le plus économe en temps et en moyens. Il est adéquat si les apprenants sont motivés et attentifs (cours universitaire par exemple).

Les limites de ce modèle dépendent de la validité des deux présupposés :

\* Si une conception initiale inadéquate existe elle risque de ne pas être remise en cause, et d'interférer avec la nouvelle connaissance.

\* Ce qui est dit par l'enseignant n'est pas toujours entendu de la même façon par tous les élèves.

### 5-3-2- Le modèle béhavioriste

Dans ce modèle, l'objectif d'apprentissage est décomposé en sous-objectifs formulés en termes de comportements observables (l'élève est capable de ... plutôt que l'élève connaît..). L'élève passe ainsi très graduellement, sous la conduite de l'enseignant, de la connaissance initiale à la connaissance finale par *petites marches*

Dans ce modèle, l'enseignant est appelé à définir des sous objectifs et de mettre en place des exercices progressifs permettant de franchir les différentes étapes sans difficultés. Reste à l'élève de pratiquer les exercices proposés en suivant l'itinéraire balisé.

Ainsi, on pourrait bien constater que l'on ne peut pas savoir ce qui se passe dans la tête de l'élève qui est assimilée à une *boîte noire*, L'enseignant doit alors se baser sur les *comportements observables* du sujet, c'est-à-dire les réponses qu'il fournit aux questions posées ou les démarches utilisées pour résoudre un problème.

Or, on ne peut pas nier que ce modèle est en toile de fond de la *pédagogie par objectifs* (fiches de découverte contenant un grand nombre de questions relativement faciles qui permettent à l'élève de découvrir la notion visée). Il constitue également la base théorique de l'EAO (enseignement assisté par ordinateur).

Les erreurs de l'élève sont des accidents révélateurs de sous objectifs mal ou insuffisamment décomposés.

Dans l'application de ce modèle, l'enseignant est attentif aux possibilités et à l'évolution individuelle de l'élève. Il lui propose des activités bien adaptées. L'élève peut progresser à son rythme ; il est le plus souvent en situation de réussite. Les objectifs étant définis précisément, l'évaluation est facilitée et clarifiée.

Cependant, on pourrait bien constater que, dans ce modèle, les tâches découpées cachent la vision d'ensemble : l'élève peut réussir chacune des étapes du chemin balisé mais être incapable, par manque de vision d'ensemble, de parcourir ce même chemin en l'absence de balises. D'autre part, les conceptions initiales n'étant pas prises en compte, elles sont susceptibles de ressurgir lorsque l'élève se trouvera devant un problème plus complexe.

### 5-3-3- Le modèle constructiviste

Selon ce modèle, l'acquisition de connaissances passe par la transformation des informations reçues par l'apprenant à travers ses expériences et ses connaissances préalables. Pour accéder à un état de connaissance supérieur, il faut donc remettre en cause et réorganiser ses conceptions initiales en y intégrant les nouvelles données. L'élève ne sera pleinement prêt à cet effort difficile (car il implique une phase de déstabilisation) que s'il a pris conscience de l'insuffisance de ses représentations. L'enseignant placera donc l'élève dans une situation propre à lui créer un *conflit cognitif* provoqué par une contradiction entre son anticipation (basée sur sa conception initiale) et une réalité observée. Le démenti peut provenir de la situation elle-même (c'est le concept de *situation problème* ou de ses pairs (lors d'un travail de groupe). Cependant, il est essentiel qu'il ne vienne pas de l'enseignant, l'élève risquant sinon de résoudre le conflit en distinguant la vérité scolaire de celle de la vie « réelle ».

Ce modèle repose sur les trois présupposés suivants :

- C'est en agissant (en résolvant des problèmes) que l'on apprend.
- « Quel que soit son âge, l'esprit n'est jamais vierge, table rase ou cire sans empreinte<sup>46</sup> ». Les représentations initiales s'érigent souvent en obstacle aux nouvelles connaissances.

---

<sup>46</sup> BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*, PUF, Paris, 1999.

- La connaissance ne s'acquiert pas par simple empilement ; elle passe d'un état d'équilibre à un autre par des phases transitoires au cours desquelles les connaissances antérieures sont mises en défaut.

Dans ce modèle, le rôle du maître paraît plus complexe : il doit d'abord repérer les obstacles récurrents, puis mettre en place des situations destinées à faire prendre conscience à l'élève de l'insuffisance de ses conceptions. Finalement, il doit aider l'élève à construire les nouveaux savoirs, puis à les consolider par des exercices *ad hoc* (appropriés).

L'élève doit s'approprier le problème posé, d'y investir ses connaissances initiales, d'accepter la déstabilisation procurée par le démenti, de reconnaître la nécessité de cette déstabilisation pour pouvoir progresser (ce qui doit faire l'objet d'un contrat didactique approprié). Finalement, il doit construire, avec l'aide de l'enseignant, la nouvelle connaissance, puis la consolider par des exercices ad hoc.

Selon ce modèle, les erreurs sont considérées comme révélatrices de conceptions inadéquates. En ce sens, elles sont constitutives de l'apprentissage.

Les avantages de ce modèle consistent à mettre l'élève face à un problème à résoudre, ce qui lui permet de mettre du sens à son apprentissage. Les conceptions initiales inadéquates ayant été détruites ou remodelées, elles ne risquent plus de refaire surface et le nouvel état d'équilibre est durable.

Pourtant, L'enseignement basé sur ce modèle est coûteux en temps. Il est parfois difficile de trouver des situations problèmes adéquates. La phase de déstabilisation est délicate chez certains élèves (en particulier ceux en grande difficulté). En outre, l'application de ce modèle nécessite un haut niveau de compétence de l'enseignant, autant pour la conception que pour la gestion des leçons.

Après avoir présenté et défini les différents modèles d'apprentissage, il nous est apparu évident de définir la formation et de nous mettre un peu plus dans le domaine adulte. Dans cette partie nous allons essayer de définir la formation tout en présentant les différentes typologies qui s'y attachent.



## **6- La formation :**

*Pour introduire la formation, il nous est apparu évident de la définir. Et comme il n'y a pas qu'une seule définition, j'ai choisi de recourir aux définitions d'AFNOR<sup>47</sup>. Ce qui va nous permettre de définir la formation dans son contexte géographique (la France) et d'avoir un cadre commun. Cependant, nous n'allons pas nous contenter de cette définition et nous essayons au fur et à mesure d'en introduire d'autres.*

Le terme « formation » tend à remplacer progressivement les termes d'enseignement ou d'éducation dans le langage courant. Son usage traduit une évolution des politiques et des pratiques en matière d'insertion professionnelle (prolongation des périodes d'apprentissage bien au-delà de l'adolescence). La notion de formation renvoie à l'ensemble des connaissances générales, techniques et pratiques liées à l'exercice d'un métier, mais aussi aux comportements, attitudes et dispositions qui permettent l'intégration dans une profession et, plus généralement, dans l'ensemble des activités sociales. La formation est alors un élément décisif des processus de socialisation. De ce fait, on pourrait bien trouver plusieurs types de formation tels que :

### *6- 1 - La formation permanente :*

Formation destinée aux adultes afin de leur permettre d'acquérir des qualifications facilitant leur participation aux progrès sociaux et technologiques.

La formation professionnelle bénéficie d'une attention particulière depuis une trentaine d'années et regroupe la plus grande partie des actions de formation permanente proposées aux adultes. Cette question n'a rencontré qu'indifférence jusqu'à ce que les intérêts économiques et les aspirations des salariés concordent, confortant la théorie du capital humain, selon laquelle l'investissement en formation doit être envisagé comme source de richesse et non seulement de coûts. Aujourd'hui, un système complet et cohérent a été mis en place<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> AFNOR : Association française de normalisation.

<sup>48</sup> Microsoft ® Encarta ® 2006. © 1993-2005 Microsoft Corporation

### 6- 2 - *La formation différenciée :*

La formation différenciée définit une forme particulière de formation individualisée. Elle repose essentiellement sur le principe d’alternance entre des parcours identiques pour un groupe d’élèves et des parcours individuels personnalisés pour chaque (élève) de ce même groupe. L’objectif final est sensiblement le même pour chaque élève du groupe alors que les objectifs intermédiaires peuvent être différenciés et négociés entre le(s) formateur(s) et chaque (élève). (Source : Modes d’apprentissage - Pour comprendre & pour faire- DPS/RF2)<sup>49</sup>.

### 6- 3 - *La formation individualisée :*

Ce type de formation repose essentiellement sur le principe d’appropriation des connaissances par (l’élève) lui-même. Celui-ci, en plus de ses objectifs de formation, développe parallèlement un plus grand sens de l’autonomie. Il incombe à l’institution et au(x) formateur(s) de créer les conditions de l’apprentissage le plus adapté possible à l’individu.

Cette modalité de la formation met à mal l’unité du triptyque temps-lieu-action. L’individualisation s’exerce en agissant sur les principales composantes de l’environnement socio-éducatif : le lieu, le temps, le parcours, le rythme, les objectifs, les contenus, les situations, les moyens et outils, les personnes ressources, l’évaluation.

La formation différenciée, la formation programmée, l’autoformation assistée ou accompagnée définissent chacune un type de formation individualisée. (Source : Modes d’apprentissage - Pour comprendre & pour faire- DPS/RF2).

---

<sup>49</sup> [www.3ct.com/ridf/construire/professionnaliser/](http://www.3ct.com/ridf/construire/professionnaliser/)

#### 6- 4 - La formation individuelle :

Ce type de formation se base exclusivement sur le principe d'appropriation des connaissances par l'individu lui-même, qui possède (ou doit posséder) les qualités nécessaires et suffisantes d'autonomie. Le triptyque *temps-lieu-action* n'a plus le sens d'exister.

L'individu agit lui-même sur les principales composantes de l'environnement socio-éducatif qu'il considère comme un " self-service " de la formation : le lieu, le temps, le parcours, le rythme, les objectifs, les contenus, les situations, les moyens et outils, les personnes ressources et l'évaluation.

*Après avoir défini les différents types de formation, il nous est apparu évident de se concentrer sur la formation destinée à un public spécifique qui est le public immigré.*

*Il est à noter que 100.000 immigrés arrivent chaque année en France. En 1976, le secrétariat d'Etat à l'immigration annonçait qu'en dix ans l'analphabétisme de quelque 800 000 immigrés serait totalement réduit.*

*Aujourd'hui, presque 30 ans après, l'analphabétisme des populations immigrées existe toujours. Plus grave : d'après Ginette Barreau, de la Direction de la Population et des Migrations au Ministère de la Solidarité, de la Santé et de la Protection sociale, "l'irruption récente de l'illettrisme tend à relativiser l'importance de l'analphabétisme des immigrés".*

## **7- La formation des immigrés en France :**

La France a ratifié la Charte sociale européenne révisée le 7 mai 1999. Cette Charte de 1996 et entrée en vigueur en 1999, prévoit dans son article 19 intitulé « *Droit des travailleurs migrants et de leurs familles à la protection et à l'assistance* », que les Parties s'engagent « *à favoriser et à faciliter l'enseignement de la langue nationale de l'État d'accueil ou, s'il y en a plusieurs, de l'une d'entre elles aux travailleurs migrants et aux membres de leurs familles* » (article 19-11).

Il s'agit d'une proposition de loi que le SENAT a demandé<sup>50</sup> d'instaurer dans le code du travail un droit à la formation linguistique pour les primo-arrivants, les étrangers résidant en France, les Français dont l'un des parents au moins ne maîtrise pas la langue française, les demandeurs d'asile et les membres de leur famille afin qu'ils puissent accéder à la maîtrise de la langue française.

Les deux premiers articles énoncés répondent à cette nécessité en formation linguistique pour les primo-arrivants en mettant en place « Les actions de formation linguistique permettant aux primo-arrivants, aux étrangers résidant en France, aux Français dont l'un des parents au moins ne maîtrise pas la langue française, aux demandeurs d'asile et aux membres de leur famille d'accéder à la maîtrise de la langue française. »<sup>51</sup>

L'article précédent a été complété par un autre ayant pour but la mise en place « des actions de lutte contre l'illettrisme et l'apprentissage de la langue française, en particulier pour les primo-arrivants, les étrangers résidant en France, les Français dont l'un des parents au moins ne maîtrise pas la langue française, les demandeurs d'asile et les membres de leur famille font partie de la formation professionnelle. »<sup>52</sup>

L'article L.930-1 indique que « l'employeur a l'obligation d'assurer l'adaptation des salariés à leur poste de travail. Il veille au maintien de leur capacité à occuper un emploi... »

---

<sup>50</sup> SÉNAT, Session ordinaire de 2005-2006, Annexe au procès-verbal de la séance du 18 mai 2006, Proposition de loi relative au droit de formation à la langue nationale de l'État d'accueil

<sup>51</sup> SÉNAT, Session ordinaire de 2005-2006, article 1<sup>er</sup>.

<sup>52</sup> SÉNAT, Op. Cit.

De cette façon on peut dire que les personnes immigrées même s'ils ne maîtrisent pas d'une façon acceptable la langue française peuvent occuper un emploi adapté à leur niveau. Un emploi qui n'exige pas une communication directe avec la clientèle.

En outre l'employeur est appelé à « proposer ( à l'employé) des formations qui participent au développement des compétences<sup>53</sup> » ce qui relève du Droit Individuel à la Formation.

Tous ces articles viennent après plusieurs tentatives de maîtriser l'immigration et intégrer les étrangers dans la société française. La délivrance de la carte de résident se fera selon des critères d'intégration : après une première période minimale de 5 ans (contre 3 aujourd'hui), les étrangers qui se sont intégrés dans la société française peuvent revendiquer le bénéfice d'une carte de résident de 10 ans. Les membres regroupés d'une famille n'auront plus droit automatiquement à la carte de résident. Ils l'auront seulement au bout de 5 ans si leur intégration paraît satisfaisante

Le projet de loi relatif à la maîtrise de l'immigration et au séjour des étrangers en France qui a été présenté par le ministre de l'Intérieur, de la Sécurité intérieure et des Libertés locales, Nicolas Sarkozy, par un projet de loi, entériné définitivement par le Parlement le 28 octobre 2003, mentionne les quatre catégories d'étrangers qui seront désormais protégées contre l'expulsion et l'interdiction du territoire français :

- Les étrangers nés en France ou qui y résident depuis l'âge de 13 ans.
- Les étrangers qui résident régulièrement en France depuis 20 ans.
- Les étrangers qui résident régulièrement en France depuis 10 ans et sont mariés depuis 3 ans à un ressortissant français ou à un ressortissant étranger qui a passé toute son enfance en France.
- Les étrangers qui résident régulièrement en France depuis 10 ans et qui sont parents d'enfants français.

Et restent exclus de cette protection les étrangers auteurs d'actes de terrorisme, d'atteinte aux intérêts fondamentaux de l'Etat ou de provocation à la haine raciale.

Mais lorsqu'un étranger désire séjourner en France, il peut bénéficier d'un statut ou d'un titre de séjour sous réserve de remplir les conditions posées par la loi française.

---

<sup>53</sup> Art. L. 930-1 du Code du travail.

- S'il est un ressortissant communautaire, il peut bénéficier d'une carte de séjour valable 10 ans portant la mention "*communauté européenne*" ou "*espace économique européenne*".
- Pour les ressortissants non communautaires, deux types de titres de séjour sont possibles. La carte de séjour temporaire, qui ne peut excéder une durée d'un an, peut être accordée soit de plein droit sous certaines conditions, soit avec une mention spécifique selon le but du séjour ("*visiteur*", "*étudiant*", "*scientifique*", "*profession culturelle*"...). En revanche, la carte de résident des étrangers, valable 10 ans est délivrée de plein droit aux étrangers qui répondent à des conditions légales spécifiques. La liste des bénéficiaires de plein droit est donc limitative. Elle inclut par exemple "*l'enfant étranger d'un ressortissant français si cet enfant a moins de 21 ans ou s'il est à la charge de ses parents*" ou encore "*les ascendants ou le conjoint à charge d'un ressortissant français*".

Pour les immigrés qui ont l'intention de s'installer sur le territoire français, des cours d'alphabétisation et de préformation sous forme de stages sont exigés. Ces stages vont des formations socio-éducatives à l'alphabétisation et aux préformations, pour se mettre à niveau.

Pour les réfugiés âgés d'au moins 16 ans, il y a également la possibilité d'une formation à visée d'insertion socioprofessionnelle (culture et langue françaises, élaboration du projet professionnel, aide à la recherche d'emploi). Cette préformation comprend un ou deux stages en entreprise et sa durée est de 5 mois 1/2 en moyenne (à raison de 30 heures de cours hebdomadaires). Elle n'est pas rémunérée mais, en revanche, les frais d'accueil, d'hébergement et de nourriture sont pris en charge pendant six mois par l'aide sociale.

Nombreux sont les organismes qui sont destinés à la formation professionnelle des immigrés en France. La formation des immigrés a commencé à avoir de l'ampleur surtout après la Création du Haut conseil à l'intégration par décret n°89-912e en décembre 1989. Ce conseil a pour mission de donner son avis et de faire toute proposition utile, à la demande du Premier ministre ou du Comité interministériel à l'intégration, sur l'ensemble des questions relatives à l'intégration des résidents

étrangers ou d'origine étrangère et il élabore chaque année un rapport qu'il remet au Premier ministre.

*N.B* : Dans ce chapitre, il s'agit bien d'une définition brève. Une approche bien détaillée fera l'objet d'une partie des chapitres consacrés aux approches théorique et historique.

## **CHAPITRE II**

### **APPROCHE HISTORIQUE DE LA FORMATION DES ADULTES**

INTRODUCTION :	57
1- XIX <sup>EME</sup> SIECLE ET PREMIERE MOITIE DU XX <sup>EME</sup> SIECLE	57
2- Après 1945.....	58
2-1 - LA FORMATION PROFESSIONNELLE ACCELEREE :	59
2 - 2- LA PROMOTION SOCIALE :	60
2-3- LA FORMATION PERMANENTE :	61
2-4- LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET L'EDUCATION PERMANENTE :	63
3- L'EDUCATION POPULAIRE :	63
3-1- INTRODUCTION :	63
3-2- DEFINITION :	64
3-3- L'HISTOIRE DE L'EDUCATION POPULAIRE :	65
□La déclaration de Condorcet :	66
□La loi Falloux :	68
□La Fédération des universités populaires (1898).....	68
□La création des Compagnons de France :	69
□Les Maisons des Jeunes et de la Culture :	69
□Les Clubs Léo Lagrange :	70
□L'éducation populaire aujourd'hui :	70
4 - EN CONCLUSION :	71



## CHAPITRE II

### LA FORMATION PERMANENTE, HISTOIRE ET CONTEXTE

---

#### ***Introduction :***

*La présentation de ce chapitre ainsi que de son contenu va nous permettre d'avoir une idée sur l'histoire de la formation. Pour ce faire, il nous est apparu évident, dans cette approche historique, de parler au début de la formation en général avant de procéder à la définition et la présentation de la formation professionnelle avec ses différents volets.*

*La formation des adultes donne aujourd'hui l'impression d'un ensemble relativement homogène, régi par un cadre légal, avec des professionnels identifiés, avec des instances de régulation et de contrôle. Cette cohérence est récente : elle s'est construite depuis 1945 grâce aux politiques et aux accords entre partenaires sociaux. Cependant la formation des adultes n'est pas née de la législation mais de mouvements sociaux et d'initiatives prises par des précurseurs, militants d'inspirations diverses. Ce que nous allons constater à travers des exemples.*

*Retenons d'abord que l'idée de formation continue n'est pas nouvelle. En 1792, Condorcet proposa à l'Assemblée législative, dans son "Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique", un système d'éducation initiale et permanente. Il voulait que soit offerte "à tous les citoyens" la possibilité "dans tous les âges de leur vie de conserver leurs connaissances ou d'en acquérir de nouvelles". Mais ce projet ne fut pas mis en œuvre, pas plus que ceux qui suivirent pendant la Révolution française<sup>54</sup>.*

---

<sup>54</sup>MARTIN, (J.P) & SAVARY, (E), *Formateur d'adultes, se professionnaliser, exercer quotidien*. Chronique social, Nantes, 1996.

## ***1- XIX<sup>ème</sup> Siècle et première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle :***

En même temps que se développent l'industrialisation de l'économie et l'urbanisation du territoire, se multiplient les efforts éducatifs en direction des adultes, en particulier de ceux qui n'ont pu bénéficier de scolarité<sup>55</sup>.

En 1833, la loi Guizot pose en même temps que celui de l'enseignement primaire le principe d'une formation des adultes. Des cours sont donnés par les instituteurs le soir ou le dimanche matin à un public d'adultes engagés dans la vie active. La formation est calquée sur l'enseignement primaire (alphabétisation, français, calcul...) avec quelques compléments sur la vie quotidienne. Les conditions très contraignantes du contrôle pédagogique de l'Etat ainsi que l'absence de financement rendent très lent le développement de ces classes d'adultes qui reposent sur le seul bénévolat des instituteurs.

La Troisième République complète ce dispositif par quelques mesures incitatives, comme un supplément de salaire pour les enseignants. Ces cours du soir connaissent alors un développement important jusqu'à la Première Guerre mondiale (600 000 auditeurs par an avant 1914) pour ensuite décliner et disparaître avec la Seconde Guerre mondiale.

Pendant la même période, de nombreuses associations et mouvements mettent en place des actions pour adultes indépendamment de l'État. Les objectifs sont professionnels, en particulier dans les villes avec les cours du soir mis en place par quelques municipalités, certaines branches professionnelles, des mouvements philanthropiques (association polytechnique, association philotechnique, sociétés d'encouragement...), des congrégations (Frères des écoles chrétiennes). Ils relèvent également de l'éducation populaire, avec les actions initiées par des mouvements confessionnels (patronages, cercles...), laïques (Ligue française de l'enseignement...), syndicaux (Bourse du travail) et d'intellectuels (Universités populaires).

---

<sup>55</sup> Martin. J.P & Savary. E, *formateur d'adultes, se professionnaliser, exercer au quotidien*, Chronique social, Nantes, 1996.

Plus diverses que les interventions de l'État, souvent issues d'initiatives locales, ces actions d'essence militante se développent surtout dans la deuxième moitié du dix-neuvième siècle. L'entre-deux guerres est marqué par la loi Astier, votée en 1919. Considérée comme la charte de l'enseignement technique, elle institue des cours professionnels ou de perfectionnement pour les jeunes de moins de 18 ans, qu'ils aient ou non un contrat d'apprentissage.

La crise économique mondiale de 1929 introduit l'utilisation de la formation comme palliatif au chômage. Ainsi, en 1934, l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM), crée en région parisienne un comité pour la formation professionnelle des jeunes chômeurs.

Tout au long de cette période, la préoccupation concerne d'abord l'éducation de l'homme et du citoyen alors qu'après la seconde guerre mondiale, c'est l'aspect professionnel de la formation qui devient prépondérant.

## ***2- Après 1945 :***

Dans cette partie, nous allons essayer d'examiner les évolutions des modèles de formation qui vont influencer fortement le système actuel.

### *2-1 - La formation professionnelle accélérée :*

La guerre terminée, la société doit relever ses ruines. Pour cette "reconstruction", le pays a besoin d'ouvriers qualifiés. Les pouvoirs publics s'en inquiètent. En France le ministère du Travail promeut la création de centres de formation destinés à fournir aux entreprises locales les professionnels qui manquent alors sur le marché de la main-d'œuvre. Sont privilégiées les "industries clés qui conditionnent la prospérité des autres" : le bâtiment et travaux publics, la métallurgie et les industries textiles. Le but est de transformer les chômeurs en ouvriers qualifiés dans le temps le plus court possible car les besoins sont considérables. Progressivement tous ces centres vont adapter la même structure fondée sur le tripartisme: les conseils d'administration sont composés à égalité de représentants du patronat, des syndicats ouvriers et de l'État.

Ils se regroupent en 1949 au sein d'une fédération qui, en 1966, prendra l'appellation que nous lui connaissons aujourd'hui: "Association pour la formation professionnelle des adultes".

La formation professionnelle accélérée n'est donc pas seulement une structure, elle correspond aussi à une vision de la formation centrée sur la qualification, dans une perspective purement économique (tout aspect culturel ou éducatif est absent des programmes. Les formateurs sont des moniteurs recrutés parmi des professionnels ayant au moins 5 années de pratique. Leurs cours sont construits selon la méthode "CARRARD" qui vise par l'exercice pratique et la répétition à faire acquérir "le réflexe professionnel".

#### *2 - 2- La promotion sociale :*

Dans les années qui suivent la guerre, les entreprises, en même temps que croissent leurs effectifs, ont besoin d'encadrement. La promotion par la seule formation sur le tas est insuffisante et trop lente. Afin d'accélérer l'immobilité sociale et l'ascension hiérarchique, des universités et des établissements scolaires techniques organisent des cours: il s'agit de permettre aux ouvriers de devenir techniciens et aux techniciens de devenir ingénieurs.

Le CNAM (Conservatoire national des arts et métiers) qui forme des ingénieurs crée des centres régionaux en 1952. En marge des universités, des organismes apparaissent comme les "Instituts de promotion sociale du travail" à Grenoble et Nantes. Le CESI (Centre d'études supérieures industrielles) est créé par quelques grandes entreprises nationales avec une gestion paritaire (employeurs et syndicats ouvriers). L'ESEU (examen spécial d'entrée à l'université) est institué dans la même perspective. En 1956 Michel Debré, Premier ministre du général de Gaulle a développé la promotion sociale. La loi de 1959 codifie les dispositifs, fixe les aides de l'État aux centres de formation et aux stagiaires, crée la Délégation à la promotion sociale (qui deviendra la "Délégation à la formation professionnelle" en 1971).

La forme pédagogique la plus courante est le cours du soir assuré par des enseignants.

### *2-3- La formation permanente :*

Elle se distingue de la formation initiale qui concerne les enfants et adolescents. Elle est qualifiée de continue dans la mesure où elle veut se situer dans la suite et le prolongement de la formation initiale et ainsi permettre aux individus de développer leurs compétences tout au long de leur vie (d'où le qualificatif de permanente).

En fait, Condorcet en a fait une des bases de l'éducation (cf. son rapport à l'Assemblée Nationale, 1792)

En effet, dès 1958, Gaston Berger<sup>56</sup> justifiait ainsi sa nécessité en montrant qu' « il devient de plus en plus impossible d'enseigner à l'université une fois pour toutes l'ensemble des connaissances qu'un homme aura à utiliser pendant toute sa carrière. Il est nécessaire par ailleurs de faciliter les nombreuses reconversions qui sont inévitables dans un monde en évolution rapide. Il faut enfin chacun se tenir au courant des modifications que le progrès a introduites dans son domaine et maintenir chez tous, vif et éveillé, l'esprit de recherche et d'invention. Tout cela conduit à organiser une éducation permanente dont l'ampleur risque de nous surprendre."<sup>57</sup>

Il a fallu attendre la loi de 1971 pour qu'elle soit inscrite dans l'espace social, et reconnue officiellement comme un indispensable atout de l'insertion professionnelle. En effet, si elle fait donc partie de cette éducation permanente comprenant toutes les activités de la vie sociale qui sont ou peuvent être porteuses d'éducation, la formation est organisée en fonction d'objectifs et s'adresse à un public spécifique, les adultes, qu'ils soient salariés d'entreprise, demandeurs d'emploi ou jeunes ayant quitté l'école sans qualification et s'engageant dans la vie active.

---

<sup>56</sup> BERDER. G, cité par CHEVENIER.J, *in À propos d'éducation permanente*, Éducation permanente n° :1, Paris, 1969, (P : 7).

<sup>57</sup> *Ibid.*

Elle s'est développée récemment car le monde n'a jamais au cours de son histoire évolué aussi rapidement. En effet, jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, les sociétés changeaient lentement avec des périodes longues de stabilité interrompues par des crises et des guerres. La jeunesse était la période de formation, l'âge adulte, celle du travail. Au cours de l'enfance et de l'adolescence, il s'agissait de se préparer au travail: aussi apprenait-on les règles sociales et le métier. À l'âge adulte, il s'agissait de produire, c'est-à-dire de mettre en œuvre pour soi et les autres les compétences acquises. Au cours du XX<sup>e</sup> siècle, la rapidité d'évolution du monde économique (progrès technique, élargissement des marchés) et le bouleversement de la vie sociale ont ébranlé ce long fleuve tranquille en réduisant la durée de vie des savoirs et en rendant nécessaire l'adaptation des personnes.

Aussi la formation a pour but d'aider les personnes et les organisations à s'adapter, à anticiper les changements en leur faisant acquérir des compétences professionnelles (formation professionnelle) et personnelles (formation, développement personnel). En ce sens la formation génère des changements, des transformations des personnes.

Dans le domaine professionnel, il peut s'agir d'une formation première (un salarié ayant travaillé à la chaîne et voulant se reconvertir par l'apprentissage d'un métier) ou de perfectionnement (être à la pointe de l'évolution des techniques).

Dans le domaine personnel, il peut s'agir de compétences sociales (savoir vivre en collectivité) et personnelles (mieux se connaître pour agir avec pertinence).

La formation a pour visée de mobiliser autant la personne, le citoyen que le travailleur même si la dimension professionnelle l'emporte dans les faits. Des actions de formation centrées sur l'expression, les méthodes de travail, la créativité et abordant les aspects juridiques, économiques, sociaux ou politiques sont indispensables pour remplir les objectifs que Bertrand Schwartz assigne, dès les origines, à l'éducation permanente: "*rendre capable toute personne de devenir agent*

*de changement, c'est-à-dire de mieux comprendre le monde technique, social, culturel qui l'entoure et d'agir sur les structures dans lesquelles elle vit et de les modifier*<sup>58</sup>."

#### *2-4- La formation professionnelle et l'éducation permanente :*

Dès les années 1950, deux notions font leur apparition, celle "d'éducation permanente" et celle de "fonction formation" dans l'entreprise. Elles correspondent à deux approches de la formation des adultes qui s'opposent tout au long des années 1960-70 : l'éducation permanente fait de la formation la réponse à un besoin des individus de se former tout au long de leur existence. Mais dans les entreprises, la formation doit répondre à un besoin du système productif. L'entreprise ne doit plus seulement se soucier de produire, de vendre, de gérer ses ressources financières (fonctions production, commerce, finances) mais doit également se préoccuper de l'évolution des compétences de ses salariés et les gérer comme une ressource à développer (fonction formation).

### *3- L'éducation populaire :*

#### *3-1- Introduction :*

L'histoire de l'éducation populaire est riche en informations. Les différentes réformes qu'elle a eues nous montrent l'intérêt qu'il lui a été accordé tout au long de l'histoire et surtout à partir de La déclaration de Condorcet présentée à l'Assemblée nationale en avril 1792 qui a donné à l'éducation une finalité démocratique et a jeté les bases de l'Éducation populaire.

Dans notre approche nous allons nous limiter à ce qui nous paraît intéressant. De ce fait nous allons essayer de sélectionner les informations les plus pertinentes.

---

<sup>58</sup> SCHWARTZ, (B), *Pour une éducation permanente*, Éducation permanente n° : 1, Paris, 1969, (P : 6).

### 3-2- Définition :

Au regard de l'Histoire il n'y a pas de définition unique mais une pluralité de définitions de l'éducation populaire<sup>59</sup>. Les acteurs s'accordent à penser que l'éducation populaire consiste à permettre à tous d'acquérir des connaissances pour comprendre le monde, s'y situer, participer à la vie du pays, être un citoyen actif, transformer ce monde.

D'après CACERES.B<sup>60</sup>, l'éducation populaire c'est l'ensemble des moyens qui permettent de donner à tous les hommes l'instruction et la formation nécessaires afin qu'ils deviennent des citoyens aptes à participer activement à la vie du pays.

Cette définition nous renvoie à celle d'HENRI Jean. LAURAIN Jean<sup>61</sup> qui disait que « *l'éducation populaire est avant tout la pratique de la démocratie ! C'est apprendre aux gens à se prendre en charge, à traiter eux-mêmes leurs propres problèmes* »

Selon A. Philip<sup>62</sup> *"L'idée essentielle est de réaliser une culture générale des jeunes par eux-mêmes. Il importe que se fasse, entre les jeunes, la véritable éducation démocratique, c'est-à-dire la recherche, en groupe, d'une solution à tous les problèmes posés. La recherche de la Vérité dans l'esprit d'humilité qui est celui de la véritable recherche scientifique avec le sentiment qu'aucun d'entre nous n'est capable d'atteindre jamais la vérité totale mais que chacun peut la rechercher."*

Cette définition rejoint celle de LAURAIN.J qui disait : « *Nous appellerons Education Populaire la préparation des Esprits et la mise en place des structures associatives permettant le développement communautaire de l'ensemble de la population.* »<sup>63</sup>

Quant à J. GUEHENNO, ce qu'il dit de l'éducation populaire nous renvoie aux raisons et aux besoins réels qu'ont manifestés les peuples et qui ont donné naissance à une éducation dite populaire car "... *Ce qu'on sentait (en 1944), c'était le besoin*

---

<sup>59</sup> KERVELL Bernard, *Histoire et évolution des mouvements d'éducation populaire*, université d'été 2004

<sup>60</sup> CACERES. B, *Histoire de l'éducation populaire*, Collection du Seuil, Paris, 1964.

<sup>61</sup> HENRIJ & LAURAIN.J, *L'éducation populaire ou la vraie révolution*, Editions de Correspondance Municipale, Paris, 1977.

<sup>62</sup> PHILIP.A - Président-Fondateur de la "République des Jeunes" à la Libération.

<sup>63</sup> LAURAIN.J, *op.cit.*



*qu'avaient les peuples de nouvelles lumières... Il était clair qu'il ne suffisait pas de savoir lire et écrire pour être vraiment citoyen... C'est ainsi qu'on créa en 1944 une direction de la Culture Populaire, sa fonction devait être de poursuivre et d'accomplir le travail de l'enseignement primaire, d'élever au plan de l'enseignement ce qui était livré aux propagandes, la formation des citoyens ; de transformer la petite école de village, d'en faire un foyer toujours ouvert, toute la vie, non pas seulement aux enfants mais aussi bien aux jeunes gens, aux hommes adultes, sûrs d'y trouver à des heures fixées chaque jour de la semaine, des guides dans leurs divers travaux, dans leurs divers problèmes, dans leurs divers soucis.*<sup>64</sup> .

De cette façon, on peut dire que l'éducation populaire vise à préparer les personnes, par l'intermédiaire des associations, à la vie citoyenne. On peut **bien** trouver cette définition dans le droit des associations qui indique que pour l'association, *"Elle (l'association) habitue les hommes à s'élever au dessus de leurs intérêts individuels, à prendre conscience de leur rôle et de leur responsabilité sociale"*<sup>65</sup> .

Outre ces différentes approches, il existe une définition plus récente qui nous renvoie à l'institutionnalisation de l'éducation populaire. Une éducation qui est considérée comme « un projet de démocratisation de l'enseignement porté par des associations dans le but de compléter l'enseignement scolaire et de former des citoyens<sup>66</sup> »

### *3-3- L'histoire de l'éducation populaire :*

L'histoire de l'éducation populaire est, d'après Gérard CONTREMOULIN, « l'histoire de l'engagement de l'Homme pour une Société à sa mesure, solidaire, juste, participative, qui vise à son Bonheur <sup>67</sup> ».

Comme le disait Bernard KERVELLA<sup>68</sup>, « Il est difficile de situer un point de départ chronologique de l'éducation populaire, disons pour simplifier, qu'elle date de

---

<sup>64</sup> GUEHENNO.J - "Le Figaro" - 2 Mai 1952.

<sup>65</sup> Droit des Associations – Dalloz.

<sup>66</sup> POUJOL G., tiré de l'article *L'éducation populaire*, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan, 1994.

<sup>67</sup> CONTREMOULIN.G, ancien secrétaire général du SEP (1990 à 2003).

<sup>68</sup> KERVELLA.B, *Histoire et évolution des mouvements d'éducation populaire*, Université d'été 2004, Filière 17-171

Condorcet. En effet l'éducation populaire est officialisée dès 1792 avec le rapport Condorcet qui évoquait "l'éducation pour tous les âges".

Il nous semble pourtant plus pertinent de remonter légèrement plus avant, avec COMENIUS et sa « Grande didactique » qui inscrit en pertinence une éducation « pour tous, de toutes les façons possibles, et en tous lieux » (traduction libre). C'est en effet Comenius, qui le premier insiste sur la nécessité d'une instruction destinée à tout public, dans un effort de démocratisation jusqu'alors tout à fait ignorée des pédagogues, Condorcet se contentant de reprendre les orientations écrites dans la « Grande Didactique », et de prôner une instruction continue, post-scolaire, devant concerner tout individu quelque soit son statut social.

Nous nous contenterons pourtant des références données habituellement, sans pouvoir nous aventurer dans les discussions portant sur la légitimité de cette ascendance.

Ainsi, selon KERVILLA.B<sup>69</sup> l'histoire de l'éducation populaire comprend trois périodes distinctes : une période bourgeoise d'abord ; il s'agit avant tout de pacifier en éduquant, le tout avec des valeurs morales (travail, solidarité) et un projet humaniste. Les esprits sont sûrement encore marqués par les massacres de la Terreur et des conflits divers qu'a connus le pays. Puis vers 1900 apparaît une démocratisation sociale et culturelle avec un début d'organisation structuré autour du monde ouvrier. Enfin, après la Libération (1945), apparaît l'époque des grandes fédérations et de la professionnalisation progressive des intervenants ainsi que du développement important du monde associatif se revendiquant de l'éducation populaire.

- *La déclaration de Condorcet :*

La déclaration de Condorcet présentée à l'Assemblée nationale en avril 1792 donne à l'éducation une finalité démocratique et jette les bases de l'Éducation populaire.

*" L'instruction permet d'établir une égalité de fait et de rendre l'égalité politique reconnue par la loi... En continuant l'instruction pendant toute la durée de la vie, on empêchera les connaissances acquises dans les écoles de s'effacer promptement de*

---

<sup>69</sup> KERVILLA.B, *Op. Cit.*

*la mémoire : on entretiendra dans les esprits une activité utile ; on instruira le peuple des lois nouvelles [...] qu'il lui importe de ne pas ignorer. On pourra lui montrer enfin l'art de s'instruire par lui-même ».*

En avril 1792, M.J CARITAT, marquis de Condorcet, fait naître devant la convention le concept prometteur de l'éducation permanente. Il affirme alors « que l'instruction ne doit pas abandonner les individus au moment où ils sortent de l'école : qu'elle doit embrasser tous les âges, qu'il n'y en a aucun où il n'est pas utile d'apprendre car l'instruction doit assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la facilité de conserver leurs connaissances ou d'en acquérir de nouvelles ».

Si, à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, l'Éducation populaire vise à "domestiquer la rue", ses missions s'enrichissent. Il s'agit de diffuser la connaissance au plus grand nombre et de permettre à chacun de prendre sa place dans la société. Ses moyens ? Des activités culturelles, sportives et de loisirs accessibles à tous. Sa finalité ? Agir en complément des actions de l'Éducation nationale pour donner une seconde chance à ceux qui ont quitté l'école sans diplôme, pour permettre l'éveil des consciences et favoriser la prise de responsabilité. Au final, il s'agit de reconnaître à chacun le droit de progresser dans sa connaissance du monde, en bénéficiant d'une pédagogie adaptée et globale, qui considère l'homme dans sa totalité, en tenant compte de son parcours de vie et de son environnement.

Depuis le rapport Condorcet sur l'organisation de l'instruction publique (1792), les grands moments de l'éducation populaire se caractérisent par des actions d'hommes, de groupes qui se rassemblent pour défendre, parfois au péril de leur vie, des valeurs menacées. L'Histoire a retenu ces moments (les lois sur l'école publique, la création des universités populaires, la conquête du temps des loisirs, l'invention du concept d'éducation permanente...). Mais d'autres moments plus flous ne peuvent s'analyser et s'apprécier qu'au travers de l'étude des documents qui les ont façonnés (la démocratisation de la vie culturelle, l'évolution du fait associatif, l'investissement du temps libéré...) <sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> Extrait de l'article paru dans la Tribune de l'Education Populaire par Michel SIMON, Représentant du SEP à l'ADAJEP Décembre 2000 par Michel SIMON, Représentant du SEP à l'ADAJEP

- *La loi Falloux :*

A partir de 1850, l'enseignement va faire l'objet d'un développement important ; tout d'abord la loi Falloux confie à l'église l'enseignement primaire, faisant naître ainsi l'anticléricalisme scolaire. A partir de 1864, la première Internationale va souvent aborder les problèmes d'instruction dans ces débats et en 1866, Jean Macé créera la Ligue de l'Enseignement qui se positionne pour un enseignement démocratique et surtout, laïque, en réaction à la loi Falloux.

- *La Fédération des universités populaires (1898)*

C'est dans la seconde moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle que l'éducation des adultes va réellement se développer. L'école fait partie d'un enjeu politique de première importance. Les partisans de la généralisation de l'enseignement public vont se trouver en opposition avec les conservateurs catholiques attachés à maintenir leur position au sein de l'école, qu'elle soit privée ou publique. Le courant catholique, le courant protestant, le courant laïc et républicain vont donner naissance aux Fédérations nationales d'éducation populaire. En 1900, on va remarquer l'ouverture de nombreuses *universités populaires* (ou U.P.) qui vont permettre aux ouvriers de venir écouter des conférences sur des thèmes variés et nombreux. Les U.P. ont touché depuis lors un nombre grandissant de personnes<sup>71</sup>.

L'instauration de la laïcité de l'enseignement s'accompagne également d'une lutte menée par les républicains et les radicaux contre les congrégations, qui jouent un rôle essentiel dans l'enseignement. La loi sur les associations en 1901 les oblige, en effet, à demander une autorisation auprès de l'administration pour exister légalement, tandis que la loi de 1904 exclut de l'enseignement tous les ordres religieux. Réalisée par le ministre Combes, la séparation de l'Église et de l'État en 1905 marque l'apogée de cette crise, et est aussi à l'origine d'un apaisement qui devait prendre peu à peu un caractère définitif. La loi du 9 décembre 1905 réaffirme le principe de la

---

<sup>71</sup> CACERES. B, *Histoire de l'éducation populaire*, Edition du Seuil, Paris, 1964.

liberté de conscience, tout en n'indiquant ne plus reconnaître aucun culte et, par conséquent, ne plus les faire bénéficier d'aucune d'aide financière.

En parallèle des U.P., les catholiques mobilisés eux aussi par l'affaire DREYFUS vont ouvrir des *instituts populaires*. En 1905, les unes comme les autres auront presque toutes disparu et les associations d'éducation populaires reprendront leurs activités traditionnelles.

- *La création des Compagnons de France :*

En juin 1940, La France vient de perdre une bataille, elle est divisée en deux zones. Le Nord est occupé. Pour encadrer les jeunes qui ralliaient la zone non occupée, on verra la naissance des *chantiers de la jeunesse* (le 25 septembre 1940). Le but des chantiers est de "prendre en main une jeunesse démoralisée par la défaite". Les jeunes sont "occupés à des travaux de défrichage, déboisement, carbonisation et travaux des champs. La culture générale n'est pas oubliée.

Puis en juin 1940, on verra la création des *compagnons de France* qui seront chargés de former des hommes, des jeunes réfugiés qui erraient dans la zone sud alors non occupée. Il s'agissait aussi de les habiller, de les nourrir et de les mettre au travail.

En 1941, les *compagnons de France* se préoccupent de monter des fondations pour classer ou reclasser les jeunes privés d'insertion sociale et de travail. Ce fut d'ailleurs un succès.

- *Les Maisons des Jeunes et de la Culture :*

Les MJC (Maison des Jeunes et de la Culture) sont issues du gouvernement provisoire d'Alger (1943).Elles avaient pour ambition de mettre en œuvre une "éducation populaire permanente".

En octobre 1944, André Philip crée à Lyon la "République des jeunes", cette association regroupe la plupart des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire de l'époque. Dès sa création, l'Etat lui apporte une aide efficace. La priorité était de rebâtir, de recréer les liens sociaux et d'insuffler de nouvelles valeurs à ce pays en

proie au désarroi, notamment la jeunesse. C'est la mission de la "République des jeunes" d'où allait sortir la *Fédération française des M.J.C.*

Et c'est en 1944 que le gouvernement se soucie de l'éducation populaire dans son ensemble. Une *commission d'étude pour la réforme de l'enseignement* présidée par Paul LANGEVIN est mise en place. La création des *bibliobus* pour apporter à tous les habitants la lecture possible et gratuite, la mise en place des premiers *C.R.E.P.S.* pour former les moniteurs et professeurs de sport et le lancement à Grenoble de *Peuple et culture* qui fut le premier mouvement français de formation d'animateurs témoignent l'intérêt qu'a accordé le gouvernement à l'éducation populaire.

- *Les Clubs Léo Lagrange :*

En 1950, les premiers clubs s'adressent avant tout aux jeunes, quelles que soient leurs origines, et les organisateurs favorisent le contact et la participation de toutes les classes sociales, à travers des activités communes : " *le mineur et l'artisan, le maçon et l'employé, l'instituteur et le paysan* ". Ce brassage des populations, pratique systématique de Léo Lagrange, continue toujours d'animer la vie des associations. Car il est un moyen privilégié pour lutter contre les discriminations et l'exclusion, mais aussi pour tisser des liens sociaux et favoriser l'intégration.

- *L'éducation populaire aujourd'hui :*

Selon KERVELLA.B<sup>72</sup>, il n'existe pas, aujourd'hui, un projet unique d'éducation populaire. Ses formes et ses publics sont distincts. En effet, dans l'éducation populaire la mise en place de colonies de vacances et d'animation rencontre des ateliers d'alphabétisation voire de formation permanente.

De plus, on ne peut pas négliger l'intérêt qu'accordait l'Etat à l'éducation populaire dans sa « nouvelle version ». Cet intérêt se manifeste par la création de nouveaux diplômes touchant le travail social. On peut mentionner à titre d'exemple 1978 : *Diplôme Supérieur en Travail Social* (D.S.T.S., 1978), puis en 1983, la création du *Diplôme d'Etat relatif aux Fonctions d'Animation* (D.E.F.A.), la création du *Brevet d'Etat d'Animateur Technicien de l'Education Populaire et de la jeunesse*

---

<sup>72</sup> KERVELLA.B, *Histoire et évolution des mouvements d'éducation populaire*, Université d'été 2004,

(B.E.A.T.E.P.), nouveaux diplômes plus spécialisés dans des techniques que le D.E.F.A en 1986. Ensuite, la création par le ministère de la Jeunesse et des Sports du *Brevet d'Aptitude Professionnelle d'Assistant Animateur Technicien* (B.A.P.A.A.T.) en 1993 et la création du *Diplôme d'Etat de directeur de Projet d'Animation et de Développement* (D.P.A.D.) qui est considéré comme le diplôme le plus élevé du ministère en 1995.

Ce qu'on peut noter c'est que la frontière entre éducation nationale et éducation populaire n'est pas toujours évidente même si le désengagement de l'Etat propose un champ commun de préoccupation. Il y a donc des difficultés inhérentes tant à l'activité de l'éducation populaire qu'à son champ d'intervention.

En réalité, l'enjeu principal pour les mouvements d'éducation populaire est bien, tout en s'adaptant aux nouvelles exigences d'une société d'information, non pas de répondre sagement aux demandes des politiques publiques en matière de traitement de l'exclusion sociale et culturelle, mais de maintenir et de développer son registre politique de construction de la citoyenneté<sup>73</sup>.

#### **4 - En conclusion :**

On peut dire que la crise économique qui a débuté dans les années 1970 (après les trente glorieuses<sup>74</sup>) a provoqué un arrêt brutal de l'immigration légale. En France et dans toute l'Europe, les gouvernements ont mené des politiques rigoureuses de contrôle de l'immigration pour bloquer les flux migratoires. En 2000, le commissaire européen Antonio VITORINO déclarait que la politique d'« immigration zéro », des vingt-cinq dernières années, n'était plus opérationnelle<sup>75</sup>.

De ce fait, on peut dire que la situation des personnes immigrées a changé car les personnes immigrées eux aussi ont changé. Maintenant, on ne parle plus, comme disait N. BOUBAKER qui était directeur du département Formation et Emploi, " *de la personne en bleu de travail employée aux taches manuelles les plus simples, mais des gens qui ont un niveau d'étude, et qui ont besoin de formations supplémentaires pour pouvoir s'insérer* »

---

<sup>73</sup> KERVILLA.B, *op. cit.*

<sup>74</sup> Années de reconstruction nationale après la deuxième guerre mondiale (1945/1975)

<sup>75</sup> ECJS, Classe de seconde, Thème *Citoyenneté et intégration.*

Il peut alors être pertinent de se demander si les mesures actuelles sont adaptées aux changements structurels démographiques, économiques et culturels.

Cette situation a pris du temps pour changer. Les différentes réformes et lois que nous allons essayer d'approcher dans la chapitre suivant de les analyser, ont donné lieu à la naissance de plusieurs associations et organismes ayant but défendre les droits des immigrés en France, leur permettre une formation et un accès à l'emploi dans certains cas.

Parmi ces organismes, on peut citer le FASILD (Fonds d'action de soutien et de lutte contre les discriminations), créé en 1958, supprimé en 2007<sup>76</sup> et qui était un établissement public national ayant pour mission de favoriser l'intégration des populations immigrées.

Les personnes immigrées peuvent alors bénéficier de trois types de formations financées par le FASILD : formation socio-éducative, formation générale et alphabétisation, action de préformation et de promotion.

En outre, le plan départemental d'accueil (PDA) permet d'une part de construire en commun un diagnostic des besoins et de programmer les réponses à y apporter ; d'autre part, de clarifier le rôle des différents partenaires (FAS, la DDASS, la DDTEFP, le service des étrangers de la préfecture, l'inspection académique, la déléguée au droit des femmes, la délégation régionale de l'OMI, la délégation régionale du FAS, le service social spécialisé (SSAE, ASSFAM) ou l'organisme en chargé du premier accueil les services sociaux du département et notamment la PMI, les CAF, la CPAM, la MSA) et de coordonner leur action. Le PDA doit veiller non seulement à ce que les besoins des primo-arrivants soient bien pris en compte par les politiques de droit commun, mais il doit également mettre en place les actions spécifiques nécessaires.

---

<sup>76</sup> Remplacé par l'ACSE. (Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances)



Si l'accueil des primo-arrivants constitue une orientation prioritaire de la politique d'intégration, la planification des actions dans le cadre du PDA s'effectuent en lien étroit avec le FAS qui finance aussi au titre de l'accueil :

\* Le bilan linguistique et les actions d'apprentissage du français ;

\* Lors du premier accueil sur la plate-forme ;

\*L'intervention des travailleuses familiales d'adaptation sur prescription de l'assistant social ;

\*Les actions d'intégration destinées aux primo-arrivants et organisées par les acteurs associatifs.

En fait, tout ce qui concerne la formation linguistique et l'apprentissage de la langue du pays d'accueil se fait dans le cadre du FLE (Français Langue Etrangère) et apporte une vision différente de l'apprentissage et de l'enseignement. Le français ne s'enseigne pas de la même façon à des étrangers et aux natifs de langue maternelle : les enjeux, les exigences, les méthodes, les contraintes et les contenus ne sont pas les mêmes. En FLE, l'apprenant dispose déjà du substrat de sa langue maternelle qui pourra influencer positivement (transferts) ou négativement (interférences) sur l'apprentissage du français<sup>77</sup>.

De ce fait, le problème est toujours présent surtout lors de l'évaluation à l'issue des stages de formation générale et d'alphabétisation. On peut constater que « *la plupart, même les plus âgés, se débrouillent en français après quelques mois ; mais ils ne possèdent pas le français de l'école, c'est-à-dire la grammaticalité, le vocabulaire et peut-être, surtout, la compétence culturelle estimée nécessaire*<sup>78</sup> »

---

<sup>77</sup> Table ronde « *La maîtrise de la langue dans l'apprentissage du français comme langue seconde* » Michèle VERDELHAN, professeur des universités, université Paul Valéry, Montpellier III.

<sup>78</sup> GABRIELLE VARRO, *Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants*, CNRS - LADISIS

## CHAPITRE III

### LES APPORTS THEORIQUES *APPRENDRE, OUI MAIS COMMENT<sup>79</sup> ?*

---

<sup>79</sup> Pour reprendre l'expression de Philippe MEIRIEU.

1 - INTRODUCTION :	76
2- A LA RECHERCHE D'UNE DEFINITION :	77
3- PEDAGOGIE OU ANDRAGOGIE ?	80
4- LES PRINCIPES DE BASE DANS L'EDUCATION DES ADULTES :	83
5- LES FACTEURS D'APPRENTISSAGE :	84
5-1- L'IMPORTANCE DU GROUPE EN FORMATION :	86
5-2- LA FORMATION COMME INSTANCE DE SOCIALISATION.....	86
5-3- LE ROLE D'AGENT SOCIAL ET LA FORMATION DES ADULTES :	87
6- LE GROUPE ET L'APPRENTISSAGE SOCIAL :	89
6-1 - LE GROUPE ET LA CULTURE :	91
6-2- LA CULTURE DES CATEGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES :	93
6-2-1- L'EXPERIENCE HAWTHORNE ET L'ENQUETE DE LA WESTERN ELECTRIC :	95
6-2-2- « EFFET HAWTHORNE », GROUPE ET COMMANDEMENT :	96
6-2-3- L'INTERDEPENDANCE DES FACTEURS TECHNIQUES ET HUMAINS.....	99
6-2-4- GROUPE ET INDIVIDU, IDENTITE ET CULTURE :	101
6-2-5- FREUD ET L'ORGANISATION :	101
7 - L'APPROCHE PSYCHOSOCIALE :	104
7-1- FORMATION ET INTERACTION :	104
7-2- INFORMATION, INTERACTION ET APPRENTISSAGE :	107
7-3- LE FORMATEUR ET L'ATTENTION DU FORME :	108
8- L'APPROCHE PEDAGOGIQUE :	110
8-1- COMPRENDRE LA DYNAMIQUE DU GROUPE :	110
8-1-1- SITUATIONS DIFFICILES CREEES PAR UN PARTICIPANT :	112
8-1-2- SITUATIONS DIFFICILES VENANT D'UN SOUS-GROUPE :	112
8-1-3- SITUATIONS DIFFICILES VENANT DU GROUPE :	113
8-2    LE SAVOIR FAIRE DU FORMATEUR PENDANT LA FORMATION :	113
8-2-1- LA METHODE PEDAGOGIQUE .....	113
8-3 LES AUXILIAIRES DE LA PEDAGOGIE :	115
8-4- COMMENT ANIMER UN GROUPE ?	117
8-4-1- LES ASPECTS VOCAUX :	118
8-4-2- LES ASPECTS VISUELS :	118
8-5 PROMOUVOIR L'UNITE ET LA COOPERATION :	119
8-6- LA PERSONNE EN FORMATION ET LES MODES DE TRAVAIL PEDAGOGIQUE :	121
9- LES NORMES DE QUALITE ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES :	123
10- L'ENTREPRISE ET LA COMMUNICATION.....	125
10-1 LA COMMUNICATION INTERNE :	126
10-2 LA COMMUNICATION INTERNE ET LA FORMATION :	127
11 - LES ETRANGERS EN FRANCE :	128
11-1- LES ETRANGERS EN ALSACE :	129
12- EN GUISE DE CONCLUSION :	130

## CHAPITRE III

### *LES APPORTS THEORIQUES A LA FORMATION DES ADULTES*

#### APPRENDRE, OUI MAIS COMMENT ?

##### ***1 - Introduction :***

---

---

*Après une approche historique de la formation des adultes, il nous est apparu nécessaire, afin de mieux cerner notre questionnement, d'aborder les différentes approches théoriques qui président aux pratiques et discours dans le domaine de la formation. Dans ce domaine, de nombreuses recherches ont tenté de définir la formation et ses enjeux. Nous sélectionnerons les informations les plus pertinentes en vue de répondre au mieux à notre axe de recherche.*

---

---

## **2- A la recherche d'une définition :**

Si on peut définir la formation comme étant l'ensemble des actions capables de mettre les hommes et les groupes en état d'assumer, avec compétence, leurs fonctions actuelles ou celles qui leur seront confiées pour la bonne marche de l'entreprise, cette définition entraîne de multiples conséquences; nous en examinerons quelques-unes:

- 1- La formation doit répondre à un besoin réel de l'entreprise.
- 2- Elle est d'autant plus nécessaire et a d'ailleurs d'autant plus d'effet que l'évolution technique est plus rapide.
- 3- Le responsable de la formation est le chef d'entreprise (responsabilité partagée par les cadres hiérarchiques de tous les échelons).
- 4- La formation est nécessaire à tous les échelons, elle est donc permanente et se poursuit chaque jour.
- 5- Il faut aussi former des équipes d'hommes et pas seulement des individus isolés.
- 6- La formation coûte du temps et de l'argent à l'entreprise, et c'est également un investissement intellectuel pour chaque participant.
- 7- La formation crée des préoccupations et des appétits nouveaux parmi le personnel qui en bénéficie.

S'il s'agit de tenir convenablement les fonctions confiées ou celles qui le seront, s'il s'agit de faire donner leur pleine efficacité aux hommes et à l'entreprise, toute l'action menée doit s'ordonner à la production ou au service rendu. De cette approche on peut distinguer deux visions opposées de la formation qui pourraient être schématisées de la façon suivante:<sup>80</sup>

Former le citoyen	Former le travailleur
Culture	Qualification
Responsabilité	Productivité
société	Entreprise

Se référant à deux notions qui apparaissent dans les années 50 :

<sup>80</sup> MARTIN.J.P & Savary. E, (1996), *op.cit.*

Education permanente	« Fonction formation »
La formation tout au long de la vie est un droit.	L'entreprise doit se préoccuper de formation : - gérer celle de ses salariés. - Etre lieu de formation.

Elle se traduit dans deux logiques : une logique du monde éducatif et une autre logique, qui ne va pas à son encontre, celle du monde productif qui seront schématisées comme suit :

Celle du monde éducatif	Celle du monde productif
- La formation suppose un projet personnel. - Elle s'apprécie en termes de développement personnel.	- la formation est un investissement économique. - Elle vise à produire des compétences. - Elle s'évalue en termes de rentabilité économique.

Durant cette période, deux points de vue s'opposent: d'une part une vision centrée sur *le développement* de la personne et de la vie sociale, celle du "monde éducatif", de l'Éducation nationale comme des mouvements d'éducation populaire; d'autre part une vision centrée sur les besoins économiques, celle des milieux professionnels et de l'entreprise.

Ces deux logiques recouvrent en réalité une variété de mouvements et de courants.

- *Du côté de la logique économique :*

Deux écoles peuvent être distinguées ;

Un courant "social" considère que la formation vise avant tout l'amélioration des relations humaines et le développement de la motivation. Son raisonnement est le suivant: si l'entreprise favorise l'implication des personnes, y compris en ayant le souci de leur développement personnel, elle améliorera son efficacité économique. Ainsi le courant des "relations humaines "(PALMADE, ENRIQUEZ, ARDOINO) a promu une formation de l'encadrement centrée sur la capacité non plus seulement à commander mais à écouter, à communiquer, à débattre. Cette approche nous renvoie à l'adéquation suivante :

- Formation = développement personnel et motivation + productivité

Raymond VATIER, cité plus haut, se situe dans une autre perspective que l'on peut

qualifier de "productiviste" : la formation a pour but immédiat d'augmenter l'efficacité de l'entreprise et la productivité du travail. La promotion sociale est considérée davantage comme une conséquence que comme un but immédiat. Cette approche est plus généralement celle du patronat (CNPFF.)<sup>81</sup>.

De cette façon, on pourrait dire que :

Formation = productivité + rémunération et promotion + motivation

- *Du côté de la logique à préoccupation éducative :*

Trois approches apparaissent :

➤ Une conception humaniste pour qui la formation a pour but le développement de la personne: courants inspirés par l'existentialisme, le personnalisme. CARL ROGERS, DE PERETTI, PAGES seront parmi ceux qui orienteront la formation continue dans cette direction en France.

➤ Une conception progressiste: la formation est d'abord un moyen de former le citoyen et de contribuer à l'amélioration de la vie sociale, au développement de la démocratie. Ce courant trouve sa source dans ROUSSEAU. DEWEY, au début du siècle (USA), développera cette approche. Bertrand SCHWARTZ en est un représentant connu pour la période plus récente.

➤ Une conception radicale ou révolutionnaire: la formation est l'occasion d'une "conscientisation" (contre tout endoctrinement) et d'une libération (contre les oppressions). Elle vise à développer une capacité à analyser les situations pour être en mesure de les transformer et de renverser l'ordre dominant. D'inspiration marxiste ou anarchiste, cette approche a été, en France, celle des organisations liées au mouvement ouvrier, celle de pédagogues engagés dans les pays dits "en voie de développement".

Dans les années 60-70, la finalité de la formation a ainsi été l'objet de controverses constantes aussi bien parmi les organismes de formation qu'au sein des entreprises et des organisations syndicales. Avec la crise, ce débat a disparu de la scène publique, la question de l'emploi semblant avoir effacé toutes les autres.

---

<sup>81</sup> MARTIN.J.P & Savary. E, (1996), *op.cit.*

Pourtant nombreux sont les praticiens qui, face aux difficultés de leur action professionnelle, se posent la question du sens de leur action.

Former des citoyens informés, critiques, responsables, "l'éducation populaire" le préconisait dès le XIX<sup>e</sup> siècle et "l'éducation permanente" dans les années 1950-70. Aujourd'hui la vision économiste qui prévaut chez beaucoup de protagonistes de la formation s'appuie sur les contraintes du marché mondial, sur les exigences des nouvelles technologies. Elle exprime une conception libérale de la société. Si elle se présente comme une évidence.

Cette approche de la formation des adultes et de différentes pratiques nous amène à nous questionner sur les méthodes de formation employées par « les formateurs » pour savoir s'il s'agit, dans ce contexte, d'une pédagogie ou d'une andragogie.

### ***3- Pédagogie ou andragogie ?***

La pédagogie, terme venant du grec *pais-paidos* enfant et *agogos* guide (le pédagogue était l'esclave qui conduisait l'enfant chez le maître), est l'ensemble des principes et des méthodes ayant pour visée de faire apprendre les enfants. Lorsqu'il s'adresse à des adultes, le formateur peut-il utiliser les mêmes méthodes ou doit-il en forger de nouvelles qui constitueraient l'andragogie (du grec *Anèr*, l'homme)<sup>82</sup> ?

Les formateurs intervenant auprès des adultes se rendent vite compte que ces principes de pédagogie traditionnelle ne pouvaient convenir à des adultes car ceux-ci sont profondément différents des enfants, tant sur les plans biologique (l'adulte est celui qui est en âge de se reproduire), juridique (celui qui est seul responsable de ses actes), économique (celui qui par son travail subvient à ses besoins) que psychologique (celui qui a conscience de sa responsabilité).

Du point de vue éducatif, c'est ce dernier élément qui, privilégié, est au centre du concept "d'andragogie", terme utilisé dès les années 1920 par des chercheurs et praticiens. Ainsi **Lindemann** écrit en 1926 :

---

<sup>82</sup> KNOWLES, *L'adulte apprenant*, Editions d'Organisation, Paris, 1990.



"L'éducation des adultes sera envisagée sous l'angle des situations et non sous celui des contenus. Dans notre système pédagogique, c'est l'inverse: l'élève est censé s'adapter à un programme scolaire établi. En revanche le programme de formation pour adultes doit être conçu autour des besoins et des centres d'intérêt de l'apprenant<sup>83</sup>."

La citation de Lindemann nous invite à penser aux pratiques employées dans la formation professionnelle des adultes. Il s'agit d'une approche comparée qui essaie d'étudier les deux concepts en étude (pédagogie et andragogie).

Pour ce faire, nous pouvons nous inspirer du tableau suivant, cité par KNOWLES<sup>84</sup> dans son ouvrage « l'adulte apprenant ». C'est un tableau qui va nous permettre de comparer les deux concepts (pédagogie et andragogie):

Pédagogie	Andragogie
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le besoin chez l'enfant est déterminé par l'enseignant.</li> <li>- Les enfants subissent la formation.</li> <li>- L'expérience de l'enfant est peu utile à sa formation.</li> <li>- L'orientation de la formation se réalise autour des thèmes, des contenus.</li> <li>- La motivation est stimulée par l'extérieur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le besoin chez l'adulte est déterminé par la nécessité d'agir.</li> <li>- Les adultes sont acteurs et responsables de leur formation.</li> <li>- L'expérience de l'adulte est décisive pour sa formation.</li> <li>- L'orientation de la formation se réalise autour des problèmes rencontrés, autour des situations réelles.</li> <li>- La motivation est constituée de pressions internes.</li> </ul>

*Tableau comparatif n° :2 d'une approche pédagogique (traditionnelle) et andragogique, d'après KNOWLES<sup>85</sup>*

Les principes qui fondent cette approche relative à la façon d'apprendre des adultes sont les suivants:

1. *L'adulte apprend pendant toute sa vie.* Les activités qu'il mène, les expériences

<sup>83</sup> LINDEMAN, (1926), *The meaning of Adult Education*, cité par KNOWLES, *L'adulte apprenant*, Éditions d'Organisation. Paris, 1990.

<sup>84</sup> Knowles, (1990), *op. Cit.*

<sup>85</sup> *Ibid.*

qu'il accumule, les relations qu'il établit sont sources d'acquisition de savoirs et de compétences multiples tant dans les domaines professionnels que personnels. Le processus d'éducation et de formation pour l'adulte est un processus permanent.

2. *Le besoin de savoir pourquoi il doit apprendre est capital pour l'adulte.*

Faire prendre conscience du "besoin d'apprendre" est le premier devoir du formateur en expliquant ce que la formation vise à améliorer et changer. La perspective du diplôme ne suffit pas, celle d'une action plus efficace dans la vie sociale et professionnelle doit être valorisée. Les adultes sont motivés pour une formation lorsqu'ils découvrent quels besoins ils pourraient satisfaire grâce à elle.

3. *Les adultes ont conscience d'être responsables de leurs propres décisions et de leur vie.* Dès lors, ils ont besoin d'être traités par les autres comme des personnes capables de s'organiser et d'assumer leurs décisions. Les adultes aspirent profondément à se déterminer eux-mêmes.

4. *Le rôle de l'expérience est important.* L'adulte en a plus que le jeune et d'un autre type car l'expérience est constructrice de l'identité même de la personne. C'est le plus grand facteur d'apprentissage des adultes.

5. *L'orientation de l'apprentissage se fait autour de la vie à partir d'une tâche ou d'un problème.* Elle ne peut se contenter d'un thème général. Ce qui est central en formation, c'est le développement de compétences.

6. *La motivation est constituée de pressions internes* (estime de soi, désir d'accroître sa satisfaction personnelle, qualité de vie...). L'adulte en formation puise en lui-même l'énergie pour apprendre, se former, s'auto transformer.

Ceci étant, nous devons constater que le terme « andragogie » est *peu* usité dans notre milieu professionnel et ce *pour* plusieurs raisons:

- Tout d'abord, il est fortement coloré de machisme car "*Anèr*" en grec, c'est l'homme et non l'espèce humaine, ce qui exclurait de la formation, "l'autre moitié du ciel" comme disent les Chinois, à savoir les *femmes*.
- Ensuite, les andragogues considèrent la pédagogie comme un ensemble homogène.
- De plus, insister sur les différences entre enfant et adulte mérite une analyse

fine car s'il est exclu de contester des différences biologiques, juridiques ou sociales, rien ne dit qu'il y a des différences significatives dans les façons d'apprendre. Si l'adulte est expérimenté, l'enfant n'est pas une page blanche ou une tête vide !

- Enfin, force est de constater que certaines méthodes utilisées avec les adultes sont reprises à l'école (contrôle continu, projet, outils *pour* apprendre à apprendre...) et que la réciproque est vraie (différenciation pédagogique, aide méthodologique...).

J.P.MARTIN et E.SAVARY (1996)<sup>86</sup> considèrent que ce débat renvoie plus à des conceptions de l'acte d'apprendre et à des finalités éducatives divergentes qu'à des différences d'âge. Nous pensons cependant qu'il est indispensable de prendre en compte les particularités des publics et notamment l'expérience acquise par les adultes *pour* concevoir les actions de formation.

Un adulte en formation recherche une dialogique entre le monde des savoirs et des savoir-faire et de celui de la connaissance de soi. C'est une élucidation compréhensive de quatre dimensions de la personne en situation : un être de pulsion, un être de sécurité, un être de dépassement et un être d'étrangeté. Il s'agit bien dans une pratique de vie subtilement reconnue, de voir quelles attitudes prend le sujet dans ses espaces de vie personnelle, organisationnelle, institutionnelle et cosmo-écologique. Ce faisant il fait vivre en lui une pluralité d'expérientialités : sensorielle et corporelle, conceptuelle, imaginative et émotionnelle, médiative<sup>87</sup>.

#### ***4- Les principes de base dans l'éducation des adultes :***

Selon R. Barbier (1997)<sup>55</sup>, l'adulte en formation se caractérise par les aspects suivants :

- L'adulte n'est pas un enfant, il n'obéit pas à des parents-formateurs.
- L'adulte n'est pas là pour s'amuser. Si la dimension ludique peut exister dans la formation, elle ne doit jamais être première. ; l'adulte veut avant tout, se former

---

<sup>86</sup> J.P.MARTIN, E.SAVARY, (1996), *op.it.*

<sup>87</sup> BARBIER. R, *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*, ANTHROPOS, Paris, 1997.

pour accroître son pouvoir sur le monde matériel et symbolique. Il se sent responsable et demande à se qu'on reconnaisse en lui, ce sens de la responsabilité.

- L'adulte possède une expérience humaine, familiale, sociale et « professionnelle » sur la quelle le formateur doit s'appuyer. De ce côté là, le formateur d'adulte n'est pas un enseignant mais un accompagnateur éclairé et à l'écoute attentive et diversifiée, qui sait rebondir sur ces expériences singulières pour former. Mieux encore, le formateur doit savoir « tenir conseil » (Alexandre Lhotellier)<sup>88</sup> avec le formé.

- L'adulte travaille en équipe, même si parfois, il doit travailler seul.

- L'adulte conjugue toujours théorie et pratique dans sa formation.

- L'adulte comprend très bien la logique de l'échange symbolique : donner-recevoir-rendre. Il fournira d'autant plus d'effort qu'il sentira que le formateur n'épargne pas son temps et son énergie. Il n'hésitera pas à partager son savoir spécifique avec d'autres.

- L'adulte a besoin d'espaces de convivialité et de temps pour assimiler.

- L'adulte évalue toujours l'intérêt de son temps de formation. Pourra-t-il ou non se servir de ce qu'il aura reçu en formation ? et pas seulement dans sa profession, mais également dans sa vie personnelle et familiale.

- L'adulte sait et peut continuer à apprendre, même à un âge avancé.

- L'adulte respecte le savoir, mais encore plus la relation humaine.

- L'adulte n'est pas « une boîte à fiches » et le savoir purement académique ne l'intéresse pas.

- L'adulte est ouvert à une approche pluridisciplinaire des problèmes. Il considère souvent une question comme un problème à résoudre concrètement. Des questions purement abstraites ne l'intéressent guère, à moins qu'il exerce une profession intellectuelle. Comment donc faciliter l'apprentissage d'un adulte en formation ?

### ***5- Les facteurs d'apprentissage :***

Dans cette partie, nous allons nous interroger plus spécifiquement sur les facteurs susceptibles de faciliter ou au contraire, de faire obstacle à l'apprentissage, en particulier dans un contexte de formation d'adultes. Il s'agira non seulement

---

<sup>88</sup> A.LHOTELLIER, *Tenir conseil*, Editions SELI ARSLAN, Paris, 2001.

d'identifier un certain nombre de ces facteurs, mais surtout de repérer les mécanismes par lesquels ils interagissent avec le processus d'apprentissage.

L'engagement de l'adulte en formation s'inscrit dans une histoire, une trajectoire de vie de la personne<sup>89</sup>. La question centrale est de se demander dans quelle mesure et par quels mécanismes des facteurs liés à cette trajectoire personnelle interagissent avec le processus d'apprentissage. Dans quelle mesure, par exemple, la trajectoire de l'apprenant peut-elle le rendre « réceptif » à certains apprentissages et « résistant » à d'autres ? Dans quelle mesure certains éléments de la situation de formation-la stratégie pédagogique déployée par le formateur, le climat socio-affectif du groupe en formation ou encore le cadre institutionnel, - pour ne mentionner que ceux-là - peuvent-ils modifier ces poids de la trajectoire sur le degré de la disponibilité du sujet à l'apprentissage ?

La décision pour un adulte de s'engager dans un processus de formation est d'une manière ou d'une autre liée à un projet personnel, professionnel et/ou social.

L'adulte attend de la formation un certain nombre de bénéfices immédiats, des résultats escomptés : des savoirs et des savoir-faire nouveaux, un diplôme, un nouveau réseau de relations sociales, etc. Ces attentes sont elles-mêmes sous-tendues par des aspirations plus profondes, même si elles ne sont pas toujours toutes conscientes. C'est ce qu'on a appelé les effets escomptés de la formation.

Il peut s'agir d'aspirations personnelles (prendre confiance en soi, soutenir un changement dans sa trajectoire personnelle, etc.), professionnelles (conserver son emploi, être plus performant dans son poste de travail, obtenir un nouveau poste ou un nouvel emploi, etc.), et/ou sociales (soutenir un engagement social ou politique ou un engagement dans sa trajectoire sociale, etc.)<sup>90</sup>

Parmi les aspects de la situation de formation qui peuvent contribuer à offrir à l'apprenant un environnement favorable à l'exploration des connaissances nouvelles,

---

<sup>89</sup> BOURGEOIS. B & NIZET. J, *Apprentissage et formation des adultes*, PUF, Paris, 1997. (p.10)

<sup>90</sup> *Ibid.* pp 146,147

on pourrait citer :

### ***5-1- L'importance du groupe en formation :***

Le groupe peut exercer une fonction de soutien psychologique à l'apprentissage individuel. Ceci est particulièrement important dans le cas d'un apprentissage rendu difficile pour l'individu en raison des enjeux identitaires qu'il comporte. Encore faut-il que certaines conditions psychosociologiques soient rencontrées pour que le groupe puisse effectivement remplir cette fonction. En particulier, le droit à l'erreur doit constituer une norme sociale partagée au sein du groupe, de sorte que l'individu n'ait pas à craindre le jugement social, non seulement de l'enseignant mais également des pairs, dans ses essais erreurs.

Par ailleurs, les interactions sociales qui peuvent se développer au sein du groupe en relation aux objets d'apprentissage peuvent également faciliter l'apprentissage dans la mesure où elles multiplient les occasions de feed-back sur les essais et erreurs de chacun. Enfin, le groupe offre également des occasions d'apprentissage «social» ou «vicariant<sup>91</sup>». L'individu peut en effet apprendre également beaucoup par l'observation des essais et erreurs d'autrui, auquel il peut s'identifier. Cette fonction est très importante dans le cas, par exemple, d'apprenants dont le faible niveau d'estime de soi les rend particulièrement vulnérable au jugement social.

L'approche précédente, nous renvoie aux travaux de Marcel LESNE<sup>92</sup> qui définit la formation comme une instance de socialisation.

### ***5-2- La formation comme instance de socialisation***

La formation des adultes peut être vue, tout comme l'éducation scolaire, comme une instance de socialisation (ou d'acculturation des individus), acculturation dans le sens déjà précisé dans l'introduction, qui ne substitue en rien aux autres

---

<sup>91</sup> . BANDURA. A, *L'apprentissage social*, Editions P.Mardaga, Paris, 1980.

<sup>92</sup> LESNE.M, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF l'Éducateur, Paris, 1977.

instances, où se réalise de façon peut-être moins consciente un apprentissage social ou une rééquilibration des apprentissages antérieurs bien plus importants.

La théorie sociologique, comme l'on a déjà signalé, admet généralement que «dans toute collectivité, chaque membre est en même temps objet, agent et sujet d'une contrainte»<sup>93</sup>. Or, les énoncés pédagogiques courants négligent l'aspect «agent social» et ne retiennent le plus souvent que l'opposition objet-sujet qui transparaît dans toutes les dichotomies d'usage : inculcation-développement, passivité-activité, méthodes traditionnelles-méthodes actives, autorité-autonomie... Ces oppositions sont souvent reprises par les prophètes ou les hérauts de la pédagogie des adultes au nom de la spécificité de cette pédagogie qui s'identifie alors (parfois sous le non d'andragogie) au second terme de ces oppositions : développement, activité, autonomie... A ce niveau, dans les interactions entre l'individu et son milieu socioculturel, l'aspect agent social est rarement pris en compte, sauf parfois en ce qui concerne le strict milieu scolaire où domine la dialectique pédagogique objet-sujet.

### ***5-3- Le rôle d'agent social et la formation des adultes :***

Toujours Selon Marcel LESNE (1977)<sup>94</sup>, le processus de la socialisation n'est pas un processus sans acteurs ; chacun de nous est porteur de normes, de valeurs, de manière de penser, d'agir ou de sentir ; chacun de nous participe, de façon consciente ou inconsciente, en tous les cas fort variable, à l'exercice collectif d'un contrôle social, d'une contrainte sociale, d'une pression sociale, même si les formes prises par cette action vont à l'encontre d'une certaine tradition ou d'un certain état donné. Le fait que chaque individu soit un agent social, qu'il peut exercer une certaine influence sur l'orientation de la formation sociale à laquelle il appartient et dans le cadre de ses conditions d'existence (donc à partir d'elles et sur elles) apparaît plutôt comme déterminant la finalité de l'éducation scolaire que comme un élément constitutif de la pratique pédagogique elle-même. Au contraire, la pratique de la formation des adultes se développe au milieu social réel, même si elle revêt l'aspect de séquences isolées et relativement courtes. Il apparaît difficile de négliger cette

---

<sup>93</sup> *Ibid.*

<sup>94</sup> LESNE. M, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF L'Edicateur, Paris, 1977.

caractéristique fondamentale de l'adulte en tant qu'agent social, non pas futur mais actuel.

En effet, si la pratique de la formation au milieu adulte revêt certains caractères spécifiques, cela n'est pas tellement parce que l'adulte possède des connaissances, une expérience, des attitudes différentes de celles des enfants et dont il faut bien tenir compte, ni parce qu'il recherche plus directement peut-être l'utilité et l'intérêt de la formation qu'il reçoit, c'est surtout parce que cette formation a pour lui une profonde signification sociale. Elle lui permet d'agir ou favorise l'action, à partir de sa réelle insertion sociale.

Notre hypothèse est que, pour examiner de façon exhaustive la réalité des pratiques pédagogiques mises en œuvre dans la formation des adultes, il convient de dépasser le système d'analyse des pédagogies de l'enfance et de l'adolescence basées sur l'opposition pédagogique objet-sujet dans une perspective de préparation au rôle d'agent social et de retenir un système d'analyse ternaire où les trois aspects d'objet, d'agent, de sujet soient présents, comme ils le sont dans le processus de socialisation dont éducation et formation ne sont que des moments institués et organisés. C'est délibérément tourner le dos aux discours qui enferment la pédagogie dans le pédagogisme au lieu de l'ouvrir sur la réalité du monde social ; c'est aussi opter pour un nouvel examen des pratiques de formation s'adressant aux adultes, examen opéré à partir des particularités résultant de leur participation réelle ou possible à l'existence et au développement de la formation sociale dans laquelle ils se trouvent insérés.

« *Socialisation* » ne signifie pas forcément conformité sociale. « la socialisation comporte dans toute collectivité une part plus ou moins grande d'adaptation à l'autonomie personnelle » ; elle « peut avoir comme résultat naturel une adaptation sociale qui s'exprime aussi bien par le désir de changer le milieu ou d'innover que de se conformer à ce milieu »<sup>95</sup>. Se référer au processus de socialisation, en tant que mécanisme global et fondamental par lequel une formation sociale produit l'homme, fonctionne, se reproduit et se-reproduit en tant que formation sociale, c'est se situer

---

<sup>95</sup> ROCHER.G, *Introduction à la sociologie générale*, T1 : l'action sociale, Editions HMH, Paris, 1970.



au cœur de la dialectique permanence-changement que connaît toute formation sociale dans son développement historique.

On voit bien ainsi combien la dimension « agent social » de l'adulte s'avère fondamentale pour étudier les pratiques de formation de cet adulte, on voit bien aussi combien il serait illusoire de sous-estimer l'importance des déterminations s'exerçant par l'intermédiaire des groupes sociaux et de croire que l'homme est totalement sujet de son développement<sup>96</sup>.

Toute personne exerce, à partir de sa position dans une structure sociale donnée, une certaine pression et une certaine action sur les autres personnes ; elle aussi un agent de socialisation, qui, à partir de sa position dans la structure sociale et dans les situations les plus quotidiennes de l'existence, joue un rôle plus ou moins important, plus ou moins reconnu ou accepté, plus ou moins formalisé ( les anciens, les leaders), parfois même institutionnalisé ( les enseignants, les formateurs, les animateurs) dans le cadre du processus lui-même ; il existe une co-socialisation, une co-formation de fait, sans préposés spécifiques et sans fonctions organisées ; toutes les personnes sont potentiellement aptes à présenter et à transmettre de nouvelles formes d'agir, de penser, de sentir, c'est-à-dire des innovations, qui ne le sont souvent, au plein sens du terme que pour ceux qui ne les connaissent pas encore.

### ***6-Le groupe et l'apprentissage social :***

La présentation précédente de l'effet du groupe sur le processus de l'apprentissage nous amène à considérer l'apprentissage en lui-même comme un processus de socialisation. Les difficultés que présente la formation des adultes d'origine étrangère peut être vue sous différents regards. Une approche sur le rôle de l'imitation pourrait en être un.

La conception développée par BANDURA<sup>97</sup> et connue sous le nom de la théorie sociale de l'apprentissage accorde une place essentielle aux manifestations de la

---

<sup>96</sup> Marcel LESNE, *op. cit.*

<sup>97</sup> BANDURA. A, *L'apprentissage social*, Editions P.Mardaga, Paris, 1980.

personnalité face aux situations d'apprentissage. Ce ne sont plus seulement les fonctions mentales de représentation, de raisonnement qui sont prises en compte mais l'ensemble des formes de la vie affective et de la volonté. Aussi l'apprentissage va-t-il être examiné dans ses rapports avec l'attention, la motivation, les attitudes, les opinions, les projets.

Cette théorie ne conteste pas le rôle que jouent les résultats de la pratique d'un comportement sur la probabilité de réapparition de celui-ci. Cet effet constitue un renforcement positif ou négatif pour le comportement<sup>98</sup>. S'il se peut que pour des actions simples puissent être ainsi apprises de manière mécanique, sans qu'il y ait prise de conscience de la relation action et effet, les fonctions mentales du sujet lui permettent habituellement d'utiliser de manière plus complète les expériences faites. La connaissance des effets peut entraîner une motivation nouvelle en même temps qu'un renforcement<sup>99</sup>.

Les effets observés permettent au sujet en apprentissage de se rendre compte de l'intérêt que représente pour lui la répétition du comportement en cause. Mais cela suppose que la mise en relation comportement-effet soit faite de manière satisfaisante, que les hypothèses formulées par le sujet quant aux relations existantes soient confirmées par les situations vécues. Le renforcement suppose donc un travail d'analyse intellectuelle de la part du sujet, peu compatible avec une conception mécaniste. Ainsi il peut se faire qu'un sujet ne reproduise pas un comportement, même suivi de succès, si celui-ci a appris par ailleurs que les conséquences favorables ne se reproduiraient plus.

Dans le domaine humain, il n'est souvent même pas nécessaire d'attendre qu'un effet se soit produit pour qu'un comportement donné soit adopté. La connaissance des effets d'un comportement adopté par un autre sujet peut suffire pour orienter l'action. Le fait de contracter une assurance, d'utiliser un itinéraire donné, d'employer tel produit, peut être le résultat d'une expérience heureuse ou malheureuse. D'une manière plus générale, la prise de consciences des effets joue un

---

<sup>98</sup> Cf les théories béhavioristes, de Skinner par ex.

<sup>99</sup> BERBAUM. J. *Apprentissage et formation*, PUF, Paris, 1984.

rôle déterminant dans l'apprentissage humain. Certaines expériences ont pu montrer que le renforcement par récompense n'avait d'effet qu'à partir du moment où les sujets prenaient conscience du lien existant entre comportement et effet. Il n'y aurait donc qu'exceptionnellement renforcement automatique. Les effets d'un comportement remplissent davantage une fonction d'information (de régulation) qu'une fonction de renforcement de la liaison entre situation et réponse.

On comprend que dans ces conditions, la théorie sociale de l'apprentissage ait accordé une place importante à l'imitation. L'apprentissage par imitation consiste, à un sujet donné, à utiliser l'expérience d'un autre c'est-à-dire observer son comportement et les conséquences qui en résultent. Selon Bandura<sup>100</sup>, une telle démarche suppose attention, rétention, reproduction et motivation. Ce sont là des fonctions dont le formateur aura à tenir compte au cours de la préparation ou de la conduite d'une formation.

Cet aspect de la théorie de BANDURA, qui relie contexte et apprentissage nous paraît important ; il semble bien en effet que le milieu de vie soit un facteur qui va déterminer en grande partie les modèles comportementaux qui vont attirer l'attention non seulement par la fréquence de leur apparition, mais également par la valeur que le groupe social leur accorde.

### ***6-1 - Le groupe et la culture :***

Un autre domaine permettant de comprendre le fonctionnement d'un groupe est celui de sa culture.

Parler de culture est aujourd'hui souvent mal vu dans beaucoup de milieux sociologiques. Les raisons en sont nombreuses. Tout d'abord, la culture est un concept flou et donc malléable auquel chaque utilisateurs peut donner une forme particulière. Les définitions de la culture sont légion : elles font référence soit à son influence sur la personnalité individuelle, soit aux valeurs présentes dans une société (où données dites naturelles et culture sont souvent mêlées ; le supposé « ordre »

---

<sup>100</sup> BANDURA. A, (1980), *op. Cit.*

germanique opposé au supposé « désordre » latin en est une belle illustration), soit à ces valeurs organisées en système, soit à leur influence sur l'univers des symboles et des représentations. Il est toujours difficile de savoir de quoi l'on parle lorsqu'on parle de culture, et cette confusion a fini par jeter un discrédit sur le concept lui-même<sup>101</sup>.

La seconde raison du malaise engendré par l'usage du concept de culture vient de ce qu'il évoque l'impérialisme explicatif des écoles culturalistes et surtout la généralité de leurs explications. Constaté que les comportements des individus sont différents selon leur nationalité et/ou leur région d'origine est une évidence. Attribuer ces différences à la culture nationale ou régionale à une sous-culture, à un système de valeurs particulier bien intériorisé par les individus, faire correspondre des besoins individuels à des valeurs culturelles, toutes ces déductions fréquemment faites par les théoriciens du culturalisme<sup>102</sup> ont fini par jeter sur les tenants des théories culturalistes un autre discrédit.

Si celui-ci peut se justifier par les excès auxquels a donné lieu le culturalisme, il ne conviendra cependant pas de jeter le bébé avec l'eau du bain. La réalité non contestable de différences entre cultures nationales ou régionales pousse à en approfondir les origines ou la connaissance plutôt qu'à les ignorer.

Si jusqu'ici, les cultures ont été définies par les systèmes de valeur ou les mentalités collectives, concepts étudiés à travers des institutions censées les transmettre, comme la famille et la religion, cette tendance se renverse actuellement à travers un ensemble de recherches récentes portant sur des organisations, ou du moins sur des institutions organisées<sup>103</sup> ces recherches orientent l'étude des différences culturelles, soit à partir des situations concrètes de travail de catégories socioprofessionnelles différentes, soit en comparant des groupes professionnels semblables d'entreprises identiques dans des pays différents, soit enfin vers les raisons de formation de communautés de travail, et plus généralement, de la

---

<sup>101</sup> BERNOUX. PH, *La sociologie des organisations*, Editions du Seuil .Paris, 1985. pp 184, 185

<sup>102</sup> On trouve un résumé critique de ces théoriciens in R.Boudon et F.BOURRICAUD, « *Dictionnaire critique de la sociologie* » art : « Culture », PUF, Paris, 1982.

<sup>103</sup> Pour reprendre l'expression de J.CHILD et M. TAYEB, (1982), « *Theoretical perspectives in cross-national organizational research* » cité par BERNOUX, « *La sociologie des organisations* » Editions du Seuil, Paris, 1985, (p 185).

constitution des groupes à travers leur identité. Depuis environ une dizaine d'années, ces études contribuent à un renouvellement important de l'approche culturelle, en particulier, des cultures d'entreprise. Même si leurs auteurs ont tendance à récuser le terme de culture, ils le font pour sa trop grande généralité mais l'accepteraient sans doute à condition de le situer dans le cadre plus précis qu'ils lui donnent. Il n'est donc pas inexact ce présenter leurs résultats dans ce paragraphe consacré à la comparaison entre culture et système.

### **6-2- la culture des catégories socioprofessionnelles :**

Renaud SAINSAULIEU<sup>104</sup> est sans doute le premier à avoir tenté d'explorer systématiquement les effets du travail sur les comportements relationnels et non-comme jusqu'alors- sur les psychologies individuelles. La différence de perspective est de taille : elle permet de cerner les comportements de groupe et de définir des cultures, non seulement d'entreprise, mais d'atelier et/ou de catégorie professionnelle. L'explication de ces sous-cultures est faite à partir de la position hiérarchique, des situations de travail et de l'organisation technique de la production (combinant les qualifications et les catégories socioprofessionnelles avec des situations typées comme la chaîne, le service entretien, etc.)

Dans l'entreprise en question et dans les groupes étudiés, l'auteur<sup>105</sup> conclut à l'existence de neuf modèles culturels :

- Les ouvriers non qualifiés développent deux types de modèles : de « retrait » si l'implication dans l'entreprise est faible (femmes, immigrés), d'« unanimité » si l'implication est plus forte (OS, fondeurs).
- Les ouvriers qualifiés ont eux aussi deux types de comportement différents suivant qu'ils sont affrontés à des techniques classiques en présence d'OS (« solidarité démocratique ») ou à des techniques de pointe (« séparatisme »).

---

<sup>104</sup> SAINSAULIEU. R, *Les relations de travail à l'usine*, Editions l'organisation, Paris, 1972.

<sup>105</sup> SAINSAULIEU. R, *op. cit.*

- Chez les techniciens, le comportement, influencé par l'attrait de la position cadre et le souvenir de l'atelier, est caractérisé par l'existence d'« affinités sélectives ».
- Chez les cadres, confrontés aux problèmes de l'autorité et de la résistance de l'organisation, mais de façon individualisée, c'est la « stratégie » qui est le modèle dominant.
- Quant aux employés de bureau, ils sont répartis entre deux modèles : « individualisme » ou « entente et compromis », selon le degré d'intégration à l'organisation et aux groupes.
- Enfin, les agents de maîtrise, privilégiant et justifiant par là leur position hiérarchique, suivent un modèle d'« intégration ».

Les individus arrivant dans l'entreprise (atelier ou bureau) avec leur culture propre font donc l'apprentissage d'une culture particulière du groupe de travail et sans doute (mais l'auteur n'a pas fait ici de comparaison inter-entreprise)<sup>106</sup> à chaque entreprise. Cette culture est le résultat de trois dimensions principales : la culture antérieure (hommes ou femmes, ruraux ou citadins, culture familiale, culture ethnique, culture au travail acquise dans une autre entreprise, etc.), la situation de travail proprement dite ( professions et catégorie socioprofessionnelle<sup>107</sup>, type de travail), la situation stratégique de rapports de pouvoir (politique de la direction, syndicalisme, conflits sociaux mais aussi des relations de pouvoir particulières à tel atelier, telle ligne, etc.).

La combinaison de ces trois dimensions est particulière à chaque entreprise et même à chaque atelier ou bureau ; elle ne permet pas de généraliser les résultats trouvés<sup>108</sup>. Cependant, d'autres approches comme l'enquête par observation

---

<sup>106</sup> BERNOUX, (1985), *op.cit.*

<sup>107</sup> Nouvelle nomenclature adoptée depuis 2003, (P.C.S) au lieu de (CSP)

<sup>108</sup> SAINSAULIEU. *op. cit.*

participante présentée par Philippe BERNOUX<sup>109</sup> nous montre que le comportement de l'individu est conditionné par trois aspects tels que :

- L'influence des contraintes de l'organisation,
- Le passage d'une culture à une autre, d'une culture ethnique à une culture d'organisation.
- Le passage de l'individu au groupe.

Ces trois aspects ont été bien démontrés par d'autres enquêtes et expériences menées dans le domaine de la formation professionnelle et le monde du travail telles que :

#### 6-2-1- L'expérience Hawthorne et l'enquête de la Western Electric :

Les ateliers Hawthorne de la « *Western Electric Company* » occupaient, en 1924, environ 29 000 personnes dans des usines de la banlieue de Chicago. On y fabriquait tout ce qui concernait les téléphones. Tous les corps de métier et les catégories socioprofessionnelles y étaient représentés<sup>110</sup>.

Malgré de bonnes conditions matérielles et des avantages sociaux élevés (salaires supérieurs à la moyenne, restaurant d'entreprise, infirmeries et hôpital, services d'orientation, etc.) et bien que les salariés se disent en général satisfaits de l'entreprise, les signes de mécontentement comme l'absentéisme, le freinage, la mauvaise qualité étaient nombreux.

La direction, avec la collaboration des chercheurs de type universitaire, a décidé de faire un effort sur l'amélioration des conditions de travail, en commençant par l'éclairage, tout en vérifiant leur relation à la productivité. On a décidé donc d'améliorer l'éclairage d'un groupe d'ouvrières travaillant à la lumière artificielle, tout en observant un groupe identique, appelé groupe de contrôle, où l'éclairage ne changeait pas. Les deux groupes étaient au courant de l'expérience.

---

<sup>109</sup> BERNOUX, (1985), *op.cit.* pp : 358, 354.

<sup>110</sup> BERNOUX, 1985, *op.cit.* pp : 71,72, 73

On observa que la productivité du groupe expérimental augmentait lorsqu'on améliorait l'éclairage, ce qui paraissait évident. Mais la productivité du groupe de contrôle augmentait aussi, ce qui l'était moins. L'amélioration de l'éclairage eut lieu à plusieurs reprises et chaque fois avec le même résultat : la productivité continuait à augmenter dans les deux groupes. Un chercheur eut alors l'idée de diminuer l'éclairage du groupe expérimental. Résultat encore plus inattendu : la productivité continue à augmenter dans les deux groupes. Ce n'est que lorsque les ouvrières furent insuffisamment éclairées que la productivité baissa.

Il y avait donc autre chose que le problème d'éclairage, et plus généralement de conditions de travail, qui influait sur la productivité. Quoi ?

L'expérience de l'éclairage avait duré de novembre 1924 à avril 1927. On fit alors appel à une équipe de psychosociologues qui travailla pendant six ans sur le problème.

Ils commencèrent par l'enquête restée célèbre sous le nom de l'enquête du *test room* : un groupe d'ouvrières volontaires acceptèrent d'être isolées dans l'atelier pour continuer le même travail dans une pièce à part. On changea successivement un certain nombre de facteurs paraissant importants aux yeux de ces ouvrières, à savoir le système de salaire (individuel, par équipe, au rendement, horaire, etc.), les pauses durant le travail (une ou plusieurs, de durée différente, avec ou sans collation), les horaires (réduction des horaires, suppression du travail du samedi, retour à la situation initiale). Or, à chaque changement, dans quelque sens qu'il se fit, la productivité augmentait ou, plus rarement stagnait. Au total, on obtint, à la fin de l'expérience qui dura près d'une année, une augmentation de productivité de 20%.

La direction et les chercheurs étaient perplexes. Manifestement, les améliorations apportées aux conditions de travail d'abord, puis aux domaines sociaux objets de revendications de l'autre, n'entraînaient pas, par eux-mêmes, d'amélioration des comportements au travail. A quoi étaient dues les augmentations de productivité ?

#### 6-2-2- « Effet Hawthorne », groupe et commandement :

Deux facteurs apparaissent avoir joué un rôle important. Tout d'abord, le fait que, dans les deux expériences<sup>111</sup>, les ouvrières avaient été objet d'observation. Cela

---

<sup>111</sup> BERNOUX, (1985), *op.cit.*, pp: 73, 74.



était évident dans le cas de l'éclairage, où l'évolution des deux groupes était attribuable au fait que ceux-ci avaient été choisis pour une étude, demandée par la direction, assistée par des membres de l'université de Harvard. Les ouvrières répondaient de la manière qui leur paraissait la mieux adaptée à ce que, dans leur esprit, souhaitaient les expérimentateurs. Elles se valorisaient ainsi. Le groupe de contrôle copiait son comportement sur le premier parce qu'il se savait groupe choisi pour que l'expérience puisse se dérouler normalement. Le même comportement se manifestait dans l'expérience du *test room* où, quels que fussent les changements proposés, les ouvrières augmentaient la productivité aussi bien que lorsqu'on les annulait. On était en présence d'une réaction, nommée par la suite « effet Hawthorne », et que l'on peut résumer schématiquement en disant que les gens réagissent positivement au fait que l'on s'occupe d'eux pour améliorer leur situation, surtout s'ils sont dans une faible position dans l'entreprise.

Ce résultat est tenu maintenant pour certain dans le milieu des chercheurs, qui, dans toutes leurs enquêtes, contrôlent l'effet Hawthorne. Ce résultat est cependant moins évident aux yeux des responsables d'entreprise, des hiérarchiques et en général de tous les acteurs : dans le cas d'une réorganisation, on doit toujours s'attendre à une réaction positive des personnes concernées, si elles se savent l'objet d'une observation dont le but formel est une amélioration de leurs conditions de travail. Beaucoup d'actions de réorganisation ont ainsi brillamment commencé avant, rapidement, de perdre leur élan initial.

L'effet Hawthorne<sup>112</sup> n'est généralement guère durable, ne serait-ce que parce qu'une expérience cesse d'en être une lorsqu'elle est généralisée.

En second lieu, les expériences de la Western Electric révélèrent l'importance de la vie de groupe et son influence sur le comportement de chacun de ses membres. Cela apparaissait clairement dans l'expérience du *test room*, où l'on s'aperçut d'une certaine unanimité dans le niveau de production des ouvrières. Quoi qu'il arrivât, en particulier lors des changements imposés, mais aussi à l'occasion d'un incident quelconque, les ouvrières produisaient chacune individuellement un nombre de

---

<sup>112</sup> BERNOUX, (1985), *op.cit.*, pp: 74.

pièces identique à celui des autres, sans même qu'elles se le disent. Il existait une norme informelle de production qui contraignait chacune à produire autant que les autres. Cependant, et c'est le second acquis à propos de la vie de groupe, chaque incident ou chaque tension entre des personnes provoquait un malaise qui retentissait sur le niveau de la production. Il y avait des jours où «ça allait bien », d'autres où ça «allait moins bien ». Si, globalement, la production augmentait, incidents ou tensions avaient une incidence très nette sur son niveau. Une vie de groupe existait, sensible aux tensions, clivage, oppositions entre personnes, etc. cette vie de groupe avait une influence très importante sur la production de chacune des ouvrières.

L'expérience du *test room* fut prolongée par une série d'autres expériences sur différents groupes et suivie d'une grande campagne d'interviews qui permit d'affiner les premiers résultats. On s'aperçut, en effet, que si le « moral » du groupe était un élément déterminant de ces résultats, ce moral, qui dépendait de l'entente entre les ouvrières, était également lié à leur relation à l'agent de maîtrise. Au fur et à mesure de l'avancement de l'expérience du *test room*, le rôle de contremaître se modifia. Il s'effaçait devant l'observateur pour les fonctions de contrôle et d'organisation et, finalement, ce dernier se substitua pratiquement à lui. A ce moment, point n'était besoin de commander et de contrôler les jeunes ouvrières : elles travaillaient spontanément mieux et davantage, et déclaraient ne pas avoir la sensation d'une fatigue supplémentaire. La fonction de contremaître devenait de conseil, de proposition et surtout d'écoute, plus que de commandement proprement dit.

La campagne d'interviews met fortement en valeur cette fonction d'écoute. Les chercheurs et la direction notèrent en effet un meilleur moral dans les ateliers où les salariés avaient été interviewés. Du coup, il apparut qu'un bon agent de maîtrise devait être un animateur de groupe, avec une importante fonction d'écoute, plutôt qu'un « chef » au sens traditionnel du terme. Son statut, le fait d'être responsable aux yeux de ses supérieurs de la bonne marche de groupe et d'avoir une délégation de pouvoir (formelle) pour le faire, ses compétences techniques, tout cela était insuffisant pour assurer sa réussite. Il fallait d'abord qu'il soit un « *counsellor* », écouteur et conseiller à la fois.

Même si elles peuvent être utilisées dans un esprit manipulateur, ces découvertes sont importantes. Elles ont concrètement montré, pour la première fois, l'effet du groupe sur le comportement de l'individu. Ce résultat a été prolongé par un ensemble de recherches centrées sur le groupe, tout en s'inspirant d'autres écoles, en particulier de la psychanalyse. Elles ont mis l'accent sur les liens affectifs à l'intérieur des petits groupes, la sociométrie, le psychodrame et le jeu de rôles, sur la dynamique des groupes, la vie des groupes (leadership, interaction, créativité dans les groupes, etc.). J.L. Moreno et Kurt Lewin sont les initiateurs les plus célèbres de ces recherches<sup>113</sup>.

On ne s'attardera pas davantage sur l'analyse de ces travaux, dont les résultats seront repris à travers l'étude des concepts clefs de participation, motivation et satisfaction. D'autres résultats importants de l'enquête de Mayo restent curieusement inexploités après lui. Nous allons le voir maintenant.

#### 6-2-3- L'interdépendance des facteurs techniques et humains et les « logiques » dans l'entreprise :

La campagne d'interviews avait amené les enquêteurs à constater le désir, chez les ouvriers, de trouver un enracinement, quelque chose qui leur appartienne, auquel ils se sentent attachés et où ils aient une fonction, grâce auquel ils verraient le sens de leur travail et à partir duquel ils pourraient sentir et reconnaître l'importance de ce qu'ils faisaient. Faute de quoi, ils accumulaient fatigue et tensions, la première étant souvent plus l'effet d'une frustration que sa cause. Un individu qui ne comprend pas suffisamment ce qui concerne son propre travail, les instructions qu'on lui donne, les actions qu'on lui demande de faire, ne peut que se dégoûter, se fatiguer et se révolter. Il faut ajouter – mais l'école des relations humaines n'a pas été jusque-là – que cela arrive si ensuite il ne peut exercer un minimum de pouvoir sur cet environnement. Il ne faut pas seulement appliquer, intégrer et faire participer. Il est nécessaire également de considérer le salarié comme un acteur à part entière et lui laisser exercer un certain pouvoir. L'école des relations humaines n'a pas franchi ce pas, indispensable à la compréhension de l'action, on le verra plus bas<sup>114</sup>.

---

<sup>113</sup> BERNOUX, (1985), *op.cit.*

<sup>114</sup> BERNOUX. Ph, *La sociologie des organisations*, Editions du Seuil, Paris, 1985, (p : 76).

Dotés de cette première approche de la participation, les chercheurs de Western Electric dégagèrent plusieurs idées. D'abord celle de l'interdépendance des facteurs. La fonction de cette entreprise leur apparut comme étant double : créer un produit et «distribuer des satisfactions », selon leur expression. La première de type économique, polarisait toute l'organisation. Aucun acte ne correspondait à la seconde. Or les deux se montraient comme interdépendantes, la preuve en était dans le constat fait que toute innovation technique entraînait des réactions de facteur humain. Il y avait donc interdépendance de facteurs techniques et humains. Les chercheurs insistaient sur le fait que lorsqu'une innovation technique a été décidée, il faut :

- étudier les réactions prévisibles des ouvriers atteints par cette mesure ;
- prévoir et organiser les problèmes de réaction interpersonnelle dans le groupe ;
- donner des explications à tous les échelons.

Cette idée, qui peut apparaître assez élémentaire et évidente, ne fut guère exploitée par la suite. Pour une raison générale qui est le talon d'Achille de la théorie des relations humaines : elle ne considère pas le groupe comme un acteur à part entière. Elle le prend comme un élément dont la direction peut et doit prévoir et orienter les comportements. Il est donc nécessaire de bien connaître les mécanismes de fonctionnement des groupes pour agir sur eux, comme s'ils n'étaient pas capables de reconnaître eux-mêmes leur rôle dans l'entreprise et de s'y insérer dans un processus de négociation. C'est ainsi que l'école des relations humaines se présente comme un immense effort de connaissance du groupe pour mieux le connaître et mieux rationaliser sa conduite. En faisant cela, elle donne la preuve qu'elle considère l'individu et le groupe comme un élément d'un mécanisme d'ensemble, comme un rouage qu'il faut connaître mais auquel on ne confère aucune capacité de décision.

Cette conception contribuera fortement à l'échec des meilleures intuitions de l'école. Les enquêteurs de la Hawthorne sont sans doute les premiers à avoir analysé l'entreprise comme système social. Ils reprochaient au taylorisme de n'avoir pas su que l'individu n'était pas déterminé seulement par l'appât du gain, que le définir ainsi revenait à en faire une abstraction, constamment menacé d'être dépouillé, dans son travail, de ce qui lui donne un sens. Ses traditions de culture professionnelle, ses habitudes de travail, ses relations interpersonnelles, tout était à la merci d'une mesure abstraitement décidée dans les «bureaux », assimilés généralement à la direction,

ogre sans visage. Contre cela, ils proposaient de considérer l'entreprise comme système social c'est-à-dire un système d'activités individuelles au sein de relations sociales privilégiées. Il fallait tenir compte de ce système, connaître son fonctionnement pour mieux l'intégrer aux plans et aux prévisions de la direction, qui ne doutait pas de détenir seule la vérité sur le fonctionnement de l'entreprise<sup>115</sup>.

#### 6-2-4- Groupe et individu, identité et culture :

Dans la panoplie des concepts utilisés par l'analyse stratégique, celui de système d'action concrète, parce qu'il revoie aux jeux structurés et donc à la permanence des relations entre acteurs, permet, grâce à l'observation de ces régularités, à l'étude de l'apparition des règles du jeu et de leur évolution, de décrire au plus près le fonctionnement de l'organisation. Certes, les acteurs jouent le jeu de pouvoir en mobilisant leurs ressources, utilisant des incertitudes et les contraintes pour créer un système de relations. Celui-ci ne naît cependant pas entièrement au hasard de ces stratégies d'acteurs. Il respecte les données du jeu que constituent la personnalité des acteurs, les contraintes technologiques, celles de l'histoire, celles du groupe celles du groupe humain.

C'est pourquoi, après nous être concentré sur le jeu dans l'organisation, nous devons revenir sur ce que les déterminants extérieurs (individuels et environnementaux) apportent à la constitution de ce jeu.

#### **6-2-5- Freud et l'organisation :**

On ignore trop souvent que Freud ne s'est pas contenté d'une analyse des relations intra-familiale. Il a cherché à étendre la méthode psychanalytique au domaine des organisations et des sociétés. Le titre de certains de ses ouvrages- ceux de la guerre et de l'après-guerre de 1914-1918-, *Psychologie des foules et analyse de moi (1921)*, *L'avenir d'une illusion (1927)* (sur la nature de la civilisation), *Malaise dans la civilisation (1929)*, prouvent sa volonté d'étendre sa réflexion au-delà des rapports interindividuels. Extension se faisant cependant à partir de ces bases. Autrement dit, la relation – objet premier de la psychanalyse – est extensible comme modèle au

---

<sup>115</sup> BERNOUX, (1985), *op.cit.*

domaine de la société et des organisations. Et cela pour plusieurs raisons qu'énumère fort bien E. ENRIQUEZ<sup>116</sup> et que nous reprenons rapidement ici.

L'être humain est un être de désir. Or ce désir doit être reconnu par l'autre. Non pas au sens banal de l'acceptation (la société ne serait que la cohabitation d'une masse de désirs) mais au sens de la reconnaissance sociale, où autrui doit reconnaître le porteur du désir comme sujet et le prendre, dans une symbolique d'ensemble, comme modèle. Le désir, qui est toujours l'expression d'une pulsion, ne peut pas se traduire dans une expression sociale.

R. SAINSAULIEU<sup>117</sup> a repris ce point en insistant sur le lien entre reconnaissance et identité. Son analyse organisationnelle inclut le point de vue psychanalytique. Et ceci l'amène à insister aussi sur le désir dans la connaissance du fonctionnement des organisations. Le désir correspond à la nécessaire reconnaissance de soi pour accéder à l'identité.

Au centre de son analyse, le concept d'identité, lié à la nécessaire reconnaissance de l'égo et au conflit engendré par cette volonté de se faire reconnaître pour exister. « le concept d'identité est alors très précieux pour désigner cette part de système du sujet qui réagit en permanence à la structure du système social. L'identité exprime cette quête de force que l'on retrouve dans les ressources sociales pour arriver à la possibilité de se faire reconnaître comme détenteur d'un désir propre... Désireux d'être, le sujet ne trouve cette plénitude que dans les moyens sociaux de codifier cette expérience<sup>118</sup> ».

Dans *Psychologie des foules et Analyse du moi*, Freud commence par mettre en cause l'opposition entre psychologie individuelle et psychologie sociale. Pourquoi ? Parce que la première ne peut jamais faire abstraction des relations de l'individu avec les

---

<sup>116</sup> Enriquez. E, *De la horde à l'Etat*, Editions Gallimard, Paris 1983.

<sup>117</sup> SAINSAULIEU. R, *L'identité au travail*, PFNSP, Paris, 2001.

<sup>118</sup> SAINSAULIEU. R, *op.cit.*

autres : « *L'autre intervient très régulièrement en tant que modèle, objet, soutien et adversaire*<sup>119</sup> ». Il y a réciprocité.

Faire leur place aux relations affectives entre l'individu et son entourage suppose qu'on ne se contente pas d'une analyse où l'acteur ne rencontrait que d'autres acteurs, et non pas autrui. Que se passe-t-il alors ? Comment interagissent les individus dans des organisations ?

Si le lecteur accorde qu'il y a rencontre stable d'autrui à l'intérieur du groupe et que ce groupe peut être l'organisation qui rassemble des individus pour le travail, il doit suivre ENRIQUEZ lorsqu'il affirme qu'il ne peut y avoir de groupe sans «*père*»- père aimant ou père hostile, qui refuse l'amour-, «*de groupe sans obligation de paiement infini de la dette du droit à l'existence et du droit au sens*»<sup>120</sup>. Ce qui permet la création et la permanence des liens dans le groupe n'est autre que l'amour, grâce auquel tout groupe doit sa cohésion. Cet amour lie les individus à la fois au «*père*» (*le chef*) et aux «*frères*» (les égaux)<sup>121</sup>.

Il découle de cette proposition qu'un travail même communautaire, ne suffit pas pour créer un groupe et pour le faire durer. Appliquée à l'organisation, cette proposition signifie que s'il n'existe pas, sous une forme ou une autre, un lien libidinal entre un individu, son supérieur et ses pairs, il ne peut y avoir de groupe. Celui-ci se dissoudrait alors de lui-même. Faute de ce lien, les organisations ne peuvent que perdre leur force et disparaître, ou subsister dans un état bureaucratique, au sens péjoratif du terme, c'est-à-dire incapables d'agir parce qu'elles perdront leur vitalité.

Toute personnalité a comme référence un certain idéal du Moi, substitut du narcissisme. Celui-ci est défini comme l'état où, dans la période de l'enfance l'individu «*était à lui-même son propre idéal*<sup>122</sup>». Or le narcissisme naît dans la relation à l'autre, au stade de l'enfance. L'appréhension du corps comme unité, qui fait surgir la jubilation, lors du stade du «*miroir*», n'est possible que parce que

---

<sup>119</sup> FREUD. S, *Psychologie des foules et Analyse du Moi* in *Essais de psychologie*, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1981.

<sup>120</sup> ENRIQUEZ. E, *op. cit.*, (p : 68).

<sup>121</sup> BERNOUX. Ph, *op.cit.*, (p: 175).

<sup>122</sup> FREUD. S, *Pour introduire le narcissisme*, in *La vie sexuelle*, Paris, PUF. 1969.

l'enfant est d'abord constitué comme unité par le discours que le désigne comme être unique. Nous ne pouvons nous voir que parce que l'autre nous voit et nous parle de nous<sup>123</sup>. »

Narcissisme et appréhension de l'unité de l'individu à travers autrui sont des événements de la période de l'enfance qui se retrouvent ensuite dans la vie de l'adulte et dans la relation au supérieur à travers une relation duelle. Celle-ci peut être vécue comme identification des « frères » les uns aux autres, dans la mesure où ils se sentent aimés d'un amour égal par le « père ». Le corollaire de cette identification est un attachement positif des membres du groupe les uns vis-à-vis des autres.

Cette analyse freudienne du narcissisme est confirmée par les relations d'ouvriers ou d'employés, individus n'ayant pas de responsabilité, lorsque, parlant de leur entreprise, ils disent tous fréquemment : « ici, il y a trop d'injustice », ou encore faisant l'éloge de tel chef, ils le caractérisent comme « juste ». Cette accusation d'injustice ou cette admiration pour la justice du chef renvoient comme à un regret de ne pouvoir vivre une vie fraternelle entre membres égaux. Le corollaire de la justice du chef est en effet la possibilité d'une vie communautaire, non empoisonnée par les rivalités dues à une inégalité de traitement par le « père »<sup>124</sup>.

## ***7 - L'approche psychosociale :***

### *7-1- Formation et Interaction :*

E. Bourgeois et J. NIZET(1997)<sup>125</sup> ont essayé de développer trois points qui leur paraissent déterminantes dans la formation des adultes :

---

<sup>123</sup> ENRIQUEZ. E, *Imaginaire social, refoulement et répression dans les organisations*, Connexions, n°3, Paris, 1972.

<sup>124</sup> BERNOUX. Ph, *op.cit*, (p : 177)

<sup>125</sup> BOURGEOIS. E & NIZET. J, *Apprentissage et formation des adultes*, PUF, Paris, 1997, (p : 10)



- le processus d'interaction qui sous-tend la confrontation des connaissances préalables du sujet apprenant avec les autres points de vue auxquels il est exposé dans la situation de formation.
- La diversité et les interactions des différentes sources d'information qui entrent en jeu dans la dynamique d'assimilation accommodation.
- La diversité des fonctions qui peuvent être exercées par les structures des connaissances en jeu dans l'apprentissage ainsi que les interactions entre savoirs spontanés et savoirs scientifiques.

En situation de formation l'information, les points de vue nouveaux auxquels l'apprenant est confronté sont portés par d'autres individus avec lesquels il interagit<sup>126</sup>.

Si l'exposition à un point de vue alternatif peut produire des effets chez l'apprenant en termes d'assimilation et d'accommodation, ces mêmes effets peuvent en retour affecter le point de vue d'autrui. Comment peut-on dès lors caractériser les interactions entre des points de vue confrontés dans l'ici et maintenant de la situation de formation<sup>127</sup> ?

S'appuyant sur les travaux de l'école de PALO ALTO (en particulier, WATZLAWICK *et al.*, 1975)<sup>128</sup> et de NEISSER (1976), SALOMON (1981) suggère que cette confrontation peut se dérouler fondamentalement sur deux modes : « la boucle fermée » (*closed loop*) ou « la spirale ouverte » (*open spiral*).

Dans la boucle fermée, la confrontation du point de vue initial d'un acteur A au point de vue alternatif proposé par B conduit à la persistance et au renforcement mutuel des points de vues initiaux en présence : plus A est confronté au point de vue alternatif de B, plus il est renforcé dans son point de vue initial ; et plus A renforce son point de vue, plus il renforce B son propre point de vue. En termes constructivistes, on peut considérer que l'interaction en boucle fermée est caractérisée par une prédominance des mécanismes de régulation homéostatiques du conflit chez les partenaires de l'action.

A l'inverse, dans la spirale ouverte, l'interaction conduit à une accommodation progressive des points de vue des deux partenaires en présence : l'assimilation par A

---

<sup>126</sup> BOURGEOIS. E & NIZET. J, *op. Cit.*

<sup>127</sup> BOURGEOIS. E & NIZET. J, *op. Cit.*

<sup>128</sup> Watzlawick, Weakland.P & Fisch. R, *Changements*, Editions du Seuil, Paris, 1975.

des informations produites par B conduit à une accommodation du point de vue de A ; cette accommodation va générer des informations nouvelles pour B qui, une fois assimilées, vont produire une transformation du point de vue de B, et ainsi de suite. On assiste dès lors à une régulation de type homéorhésique du conflit cognitif. La question centrale qui est dès lors posée par l'auteur est de savoir à quelles conditions l'interaction a des chances à se développer sur un mode plutôt que l'autre.

A cet égard, Salomon se réfère notamment aux travaux sur le phénomène de « réactance » (BREHM 1966, WORTMAN et BREHM 1975). Ceux-ci montrent que dans des situations d'interaction sociale entre deux partenaires proposant un point de vue divergent sur un objet donné, le partenaire A va manifester de la réactance- c'est-à-dire qu'il va résister au point de vue de B et renforcer son propre point de vue initial- lorsqu'il attribue à B une intention de le persuader. Or, le phénomène de réactance est de nature à favoriser le développement d'une interaction en boucle fermée<sup>129</sup>. Plus je perçois chez mon interlocuteur une intention de me persuader, de changer mon point de vue, plus je vais me « cabrer » et lui résister ; et au plus je lui résiste, au plus mon partenaire risque de réaffirmer avec davantage de vigueur son propre point de vue, ce qui va me convaincre encore davantage qu'il cherche bien à me persuader et me conduire à lui résister plus encore, et ainsi de suite.

Inversement, la confrontation du point de vue de A celui de B sera d'autant plus susceptible de conduire à une accommodation du point de vue de A que A perçoit l'information provenant de B comme non motivée par une intention de persuasion. On le voit, le contexte communicationnel de l'interaction détermine dans une large mesure le type d'interaction et, en particulier, la probabilité d'accommodation des points de vue en présence. Au-delà du contenu informationnel des messages auxquels les sujets sont confrontés, c'est donc avant tout la signification sociale attribuée au message par le sujet qui joue un rôle déterminant.

Salomon suggère que la seule manière de briser une boucle fermée est l'introduction d'un changement. Il s'agit de faire accéder le sujet au cadre méta théorique qui lui permettra d'inscrire dans une perspective nouvelle non seulement

---

<sup>129</sup> BREHM. J.W. *A theory of Psychological Reactance*, Academic Press, New York, 1966

son propre point de vue initial, mais également celui de son partenaire, ainsi que leurs interrelations. Un tel cadre constitue donc un point d'appui (*fulcrum schemata*) extrêmement puissant pour sortir d'une boucle fermée. Cet argument souligne donc l'importance, au plan pédagogique, des stratégies dites de « recadrage », qui consistent à amener les apprenants engagés dans des conflits cognitifs à utiliser les cadres métathéoriques ( ou méta cognitifs, selon les cas) qui leur permettent de sortir de leur propre point de vue ( ou de mode de fonctionnement cognitif) initial et de l'inscrire dans une perspective nouvelle, en l'articulant de façon cohérente avec les points de vue (ou les modes de fonctionnement) alternatifs auxquels ils ont été confrontés.

Ce type de démarche suppose d'abord que de tels cadres métathéoriques soient effectivement disponibles : qu'ils soient proposés par le formateur, ou qu'ils soient activés ou élaborés par les apprenants avec l'aide du formateur. Cela suppose ensuite que les apprenants et les formateurs soient « entraînés » à ce type de démarche<sup>130</sup>.

#### 7-2- *Information, interaction et apprentissage :*

Dans la réalité des situations de formation, l'apprenant est confronté à une grande diversité d'informations susceptibles d'entrer en jeu dans le processus d'assimilation-accommodation. La littérature en distingue classiquement trois sources fondamentales : la transmission sociale, l'observation et l'action. L'apprenant peut tenir compte, bien sûr, des apports théoriques transmis par l'enseignant dans le cadre de la formation, mais également des observations qu'il réalise à propos d'évènements extérieurs dans lesquels il n'est pas impliqué comme acteur, ou encore des expériences qu'il réalise lui-même comme acteur, notamment lorsqu'il adopte un certain comportement dans certaines situations et qu'il peut ensuite en observer les conséquences. Lorsqu'on parle d'information susceptible d'entrer en conflit avec les structures d'accueil de l'apprenant, il s'agit donc de ne pas perdre de vue la diversité possible des types et des sources d'information pouvant entrer en jeu dans le processus d'assimilation- accommodation.

---

<sup>130</sup> BOURGEOIS. E & NIZET. J, *Apprentissage et formation des adultes*, PUF, Paris, 1997, (p : 108, 109)

Ce que l'on a observé dans nos études de cas, <sup>131</sup>c'est que l'accommodation progressive d'une structure résultait en fait d'une interaction entre diverses sources d'information. Par exemple, dans certains cas, il a fallu apparemment la rencontre du sujet avec une notion théorique traitée dans un cours pour que des expériences qu'il avait faites récemment dans le cadre de sa trajectoire sociale commencent à prendre un sens (en tout cas, un nouveau sens) pour lui et enclenchent l'accommodation de la structure d'accueil. Autrement dit, c'est l'assimilation de la notion en question qui a permis l'assimilation des informations générées par ces expériences antérieures. Mais l'inverse est vrai également la même notion n'aurait pu être assimilée si le sujet n'avait pas vécu ces expériences au préalable.

### *7-3- Le formateur et l'attention du formé :*

Point de départ de tout travail d'enregistrement, l'attention est une crispation à la fois intellectuelle et musculaire. Elle ne peut durer une journée.

Découper la formation en tranches d'une heure et demie à deux heures est déjà la moindre des choses. Les pauses sont obligatoires. L'attention aide à la résolution des problèmes dont la réussite dépend des choix d'indices pertinents. L'amélioration des outils pédagogiques va dans le sens de l'approfondissement de nos connaissances des mécanismes attentionnels.

Les recherches contemporaines ont mis en évidence le rôle de l'attention dans la sélection des entrées sensorielles et la modulation de l'activité perspective ainsi que dans l'activité de planification qui précède l'exécution de nos actes.

L'attention intervient d'abord comme un système de filtre afin de sélectionner les informations les plus pertinentes, puis comme un système de traitement entraînant la réponse adéquate, incluant ou non son stockage dans la mémorisation à long terme, et planifiant l'ensemble des tâches à traiter.

La distraction, contrairement aux idées reçues, n'est pas un processus anti-attentionnel, mais un processus complémentaire. Tout d'abord, elle est nécessaire : toute activité ayant atteint un niveau d'automatisation satisfaisant ne peut être que perturbée par un investissement attentionnel important. Ensuite, elle permet une

---

<sup>131</sup> BOURGEOIS. E & NIZET. J, *op. cit.*

relaxation neuropsychique par rapport aux moments d'attente. Alors qu'aux moments de pré-conscience, le cerveau peut traiter jusqu'à neuf choses à la fois, il n'en traite qu'une seule lors des moments de conscience-veille active au cours de laquelle l'attente est à son maximum<sup>132</sup>.

La difficulté première que nous avons rencontrée en tant qu'enfant ou adolescent a été d'écouter, et surtout comprendre, certains professeurs. Certains enseignants - causeurs et confus- ont pu trouver idiot un public qui, tout simplement, ne les comprenait pas.

Antoine DE LA GARANDERIE<sup>133</sup> explique bien ce qui se passait alors : nous avons tous tendance à avoir des schémas mentaux dominants. Ainsi :

- certains formateurs vont être à dominante visuelle.
- d'autres formateurs à dominante auditive.

Si chacun utilise uniquement son système personnel de références, il va être compris :

- merveilleusement par une partie de son auditoire, celle bien sûr qui fonctionne comme lui,
- assez mal par l'autre, celle qui utilise un autre mode de fonctionnement.

Ainsi les stagiaires « visuels » comprendront aisément le langage et l'écriture du formateur « visuel », tandis que les « auditifs » auront davantage de mal et vice-versa.

Tout pédagogue doit donc connaître cette dualité existant dans un groupe et adapter son enseignement à cette diversité. Ainsi :

- s'il fait un schéma idéal pour les visuels, il doit penser à le commenter pour les auditifs.
- S'il est très à l'aise avec les mots, et explique parfaitement ses pensées oralement, il doit tenir compte des visuels en leur laissant le temps de se créer des notes, supports indispensables à leur mémorisation. Il peut aussi émailler son discours de métaphores, afin de donner des représentations visuelles de sa pensée.

---

<sup>132</sup> VIALAT. J, *Profession formateur*, Editions THOT, Grenoble 1997.

<sup>133</sup> DE LA GARANDERIE. A, *les profils pédagogiques*, Editions Centurion, PUF, Paris, 1996.

De même que cohabitent les auditifs et les visuels, cohabitent ceux qui apprennent essentiellement par la théorie et les autres, par la pratique. Ainsi, impossible pour le formateur d'abreuver son public de théories sans jamais les accompagner de réalisations pratiques : l'alternance est nécessaire pour que les préférences cérébrales de chacun soient satisfaites.

DE LA GARANDERIE rappelle également la distinction classique trouvée dans les manuels de psychologie :

- imagination reproductrice et imagination créatrice d'une part,
- imagination plastique (visuelle) et imagination diffluyente (verbale ou auditive d'autre part.

Pour lui, il est nécessaire d'inciter toute personne à faire une introspection : il faut connaître les structures de fonctionnement de son imagination.

Cette démarche, qu'il évoque dans son livre « *le dialogue pédagogique avec l'élève*<sup>134</sup> », lui fait dire :

« Nous avons eu l'occasion de nous demander si, avec le mode de fonctionnement de l'imagination, nous ne touchions pas directement à la vie affective et la structure fondamentale de la personnalité de l'individu<sup>135</sup> »

Cette réflexion nous aide à comprendre les différents modes d'apprentissage, et nous incite à adapter notre discours à ce que peut en faire celui qui le reçoit.

## **8- L'approche pédagogique :**

### **8-1- Comprendre la dynamique du groupe :**

Le premier repérage naturel peut donner une idée de ce qui pourrait attendre le formateur, en fonction de la place prise par chacun dans le groupe en formation.

Attention cependant à ce que ce premier coup d'œil ne transforme pas en pré requis ce qui relève du hasard, de l'ordre d'arrivée ou du rassemblement par accointances.

---

<sup>134</sup>DE LA GARANDERIE. A, *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, PUF, Paris 1984.

<sup>135</sup> IBID.

Dans le groupe, le formateur va se retrouver avec des personnalités jouant un rôle, par exemple<sup>136</sup> :

- le bavard,
- le clown,
- celui qui sait tout,
- celui qui vous approuve systématiquement,
- celui qui vous désapprouve systématiquement,
- le « toujours hors sujet »,
- les timides,
- ceux qui ne restent pas en place,
- l'expert pinailleur,
- celui qui a toujours besoin de faire plusieurs choses à la fois,
- le dessinateur,... la liste n'est pas exhaustive,

Ces rôles peuvent poser problème pour les formateurs. Pour cette raison, garder à l'esprit que son objectif doit rester une solution gagnant-gagnant.

Nous allons approcher les problèmes potentiels à l'intérieur du groupe sous trois aspects ; suivant qu'ils font intervenir un participant, un sous-groupe et le groupe tout entier.

De ce fait, nous allons essayer de donner aux formateurs, à titre d'exemple<sup>137</sup>, les interventions à entretenir pour pouvoir gérer chacune de ces situations difficiles qu'ils peuvent rencontrer lors de la formation.

---

<sup>136</sup> VIALAT. J. *op.cit*

<sup>137</sup> D'autres situations sont mises en annexes.

8-1-1- Situations difficiles créées par un participant<sup>138</sup> :

**Le bavard intarissable :**

<i>Objectifs de l'animateur</i>	<i>Interventions possibles</i>
<p> limiter ses interventions</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- faire à chaque fois un résumé de ses dires, puis questionner directement un autre participant ;</li> <li>- le remercier s'il prend la parole hors de son tour et le prier aimablement de laisser parler tel ou tel autre participant ;</li> <li>- surtout, éviter de l'interroger ou même de le regarder en fin de phrase.</li> </ul>

8-1-2- Situations difficiles venant d'un sous-groupe<sup>139</sup> :

**Un sous-groupe qui attaque l'animateur :**

<i>Objectifs de l'animateur</i>	<i>Interventions possibles de l'animateur</i>
<p> Unité du groupe</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecouter les critiques, reconnaître ses torts éventuels.</li> <li>- Demander ce que le sous-groupe propose de faire pour trouver une issue à la situation ; puis demander l'avis du reste du sous-groupe sur cette proposition.</li> <li>- Eviter de prendre une attitude de défense.</li> <li>- Dans les cas graves bloquant toute discussion positive, proposer au groupe de repartir à zéro en reconnaissant ses torts le premier.</li> <li>- Au besoin, ne pas hésiter à présenter ses excuses au groupe.</li> <li>- Demeurer sincère et calme avant tout.</li> </ul>

<sup>138</sup> VIALAT. J. *op.cit.*

<sup>139</sup> VIALAT. J. *op.cit.*



8-1-3- Situations difficiles venant du groupe<sup>140</sup>:

**Groupe trop animé :** Discussion sans ordre, tous parlent en même temps.

<i>Objectifs de l'animateur</i>	<i>Interventions possibles de l'animateur</i>
Recentrer la discussion Dégager une idée commune Rétablir le calme	<ul style="list-style-type: none"><li>- pose à voix forte une question difficile à celui des participants qui s'emporte le plus.</li><li>- Demander simplement au groupe de laisser s'exprimer le plus timide.</li><li>- Faire le point de la discussion en parlant lentement, avec des silences.</li><li>- Ne pas intervenir, rester immobile et silencieux.</li><li>- Pratiquer l'humour : lever le doigt en demandant : « l'animateur a le droit de parler ? ».</li></ul>

**8-2 Le savoir faire du formateur pendant la formation :**

**8-2-1- La méthode pédagogique**

Vous êtes face au groupe. Quelle méthode choisir ?

Toutes. Ou le plus possible parce que maintenant tout se joue au présent, en direct, et qu'il faut faire le plus varié possible. Alternier les méthodes où l'apprenant est passif avec celles, bien plus nombreuses d'ailleurs, au cours desquelles il est actif. Vous pouvez dans la dernière colonne de votre conducteur, noter les méthodes utilisées, pour bien voir leur alternance au cours de la formation. Grosso modo, on distingue quatre types principaux de méthode ;

*L'exposé :*

C'est le cours appelé parfois cours magistral où le formateur dit (dans une forme assez élaborée et assimilable que possible) ce que doivent apprendre les formés. Le groupe reçoit et enregistre.

*L'interrogation :*

---

<sup>140</sup> VIALAT. J. *op.cit.*

Par des questions habilement graduées, permettant à la plupart de trouver les réponses sans trop de peine, le formateur guide peu à peu les membres du groupe vers les notions à acquérir. C'est l'art de la maïeutique, cher à Socrate.

*La démonstration :*

En partant de faits observés et en les analysant, le formateur amène le groupe à découvrir les règles qui permettent de maîtriser les notions et les processus.

C'est le groupe tout entier qui avance ainsi.

*L'action :*

Le formateur met les formés en situation, il leur fait vivre une expérience ou une simulation. En analysant ce qui s'est passé, il les incite à en tirer eux-mêmes les éléments généralisables qui constituent l'essentiel de ce qu'il faut apprendre. Le formateur n'est plus qu'une personne ressource. Les formes constituent leur propre savoir.

**Remarque :**

- ✓ En dehors de la méthode d'exposé que l'on rencontre parfois à l'état pur, la plupart des interventions de formation sont un mélange de plusieurs types<sup>141</sup>.
- ✓ Le choix d'une méthode dominante est conditionné par trois éléments déterminants :
  - L'objectif de la formation, autrement dit la nature exacte de la transformation à obtenir par le passage dans « la machine à former ».
  - La dimension du groupe à former.
  - Le temps dont dispose le formateur pour transmettre un certain nombre de données.

En plus, plus vous utilisez des méthodes différentes, avec des temps courts pour chacune d'entre elles, plus vous capterez l'attention<sup>142</sup>.

---

<sup>141</sup> VIALAT. J. *op.cit.*

<sup>142</sup> VIALAT. J. *op.cit.*

### ***8-3 Les auxiliaires de la pédagogie :***

Si l'essentiel de la formation réside dans le contenu du cours, la pédagogie gagnera en efficacité et sera facilitée si elle s'appuie sur ce qu'il est convenu d'appeler les auxiliaires pédagogiques à savoir le tableau, le rétroprojecteur, et projecteur des diapositifs, entre autres.

#### *Le tableau :*

Noir, blanc ou papier, il est présent dans toutes les salles de formation.

Quelques règles de base vous permettront de le transformer en allié :

- Ecrivez gros (petit et en rouge, c'est illisible depuis le fond de la salle).
- Ecrivez peu.
- Ecrivez lisiblement.
- Ecrivez systématiquement les noms propres.
- Evitez les fautes d'orthographe.
- Et pour ne pas se faire un ennui, écrivez 4, 5 mots au plus, puis retournez-vous vers le groupe.

Il est infiniment désagréable de ne voir que le dos du formateur. Donc hachez votre écriture ; ne dépassez pas cinq mots sans regarder le groupe. Evitez de parler en écrivant au tableau, dos tourné à vos auditeurs. Vous pouvez aussi l'utiliser comme aide-mémoire en écrivant dans un coin un mot, l'idée à laquelle vous pensez soudain et que vous craignez d'oublier.

#### *Le rétroprojecteur :*

Le bon vieux rétro est souvent sur présenté lors des formations. C'est tellement plus pratique avec les logiciels modernes, tellement plus propre, tellement plus joli de préparer de transparents que nous allons projeter les uns après les autres, parfois sans laisser le temps aux stagiaires de les lire, d'autres fois le dos tourné au groupe pour montrer ce dont on parle sur la projection au mur ou sur l'écran, comme si elle

était différente du transparent devant soi et qui permet de montrer la même chose en restant face au groupe.

Quelques règles à nouveau, simples elles aussi :

- utiliser des images, schémas, dessins, graphiques, croquis... le plus possible. « Un court schéma vaut mieux qu'un long discours » (Napoléon),
- mettre peu de mots sur le même transparent : vingt paraît être un maximum,
- une seule idée par transparent,
- utiliser la couleur ; un transparent en noir et blanc, surtout si vous le laissez à l'intérieur de la pochette plastique prévue à cet effet, paraîtra gris, et morne, et triste ; surtout s'il est entouré d'une bande (blanche par exemple) qui lui fera un cadre noir à l'écran... !
- donner de la vie aux transparents en les annotant, en direct, face à vos stagiaires. C'est un effet dramatique dans le scénario pédagogique de présenter un transparent très beau, préparé avec soin et puis de le barrer d'un grand trait rouge parce qu'il correspond précisément à ce qu'il ne faut pas faire. Ça marque ainsi les mémoires.

Bien sûr, il faut montrer les détails, avec une règle sur le transparent lui-même, plus rarement sur l'écran sauf lorsque, de la main, vous désignez une zone sans tourner le dos à vos auditeurs<sup>143</sup>

Toutes les consignes ne sont pas de même ordre. Il est bon pour l'enseignant de savoir les classer selon leur visée, pour ensuite y voir plus clair dans son choix de travaux, dans ses évaluations, dans ses visées.

Dans son livre intitulé « comprendre les énoncés et les consignes », J.M. ZAKHARTCHOUK<sup>144</sup>, propose, comme exemple, une typologie de consignes. Dans cette typologie, on peut distinguer :

---

<sup>143</sup>VIALAT. J. *op.cit.* (p : 343, 344)

<sup>144</sup>ZAKHARTCHOUK. J.M, *Comprendre les énoncés et les consignes*, cahiers pédagogiques, CRDP d'Amiens, 1999.

- Les consignes-buts qui fixent l'horizon d'un travail (écrire un récit, commenter une expérience et tirer des conclusions, dégager les caractéristiques des personnages d'un roman, etc.)
- Les consignes-procédures qui indiquent les cheminements obligatoires ou possibles pour parvenir au résultat ; celles-ci peuvent être nombreuses et plus ou moins rigides, ou au contraire limitées, le professeur voulant donner plus d'autonomie à l'élève. En début d'apprentissage, elles sont souvent nécessaires, mais ne doivent pas conduire à un tel guidage que l'élève n'aura plus qu'à se conformer au programme d'instructions, au risque de perdre de vue le sens, le but. Une consigne procédure, ce sera par exemple « entourez les pronoms dans le texte », le but étant de repérer les pronoms pour les utiliser et mieux lire des textes. Mais, on peut aussi se contenter de faire mettre en évidence ces pronoms en soulignant, relevant, etc. il ne faut pas perdre de vue l'essentiel.
- Les consignes de guidage : celles-ci sont des auxiliaires, qui attirent l'attention sur un point précis, mettant en garde contre des erreurs possibles, balisant une tâche. L'élève n'a pas d'ailleurs bien souvent à effectuer une tâche matérielle ; on lui demande d'observer de regarder attentivement, etc.
- Les consignes-critères : il s'agit des critères d'évaluation, des critères de réussite d'un travail qui se présentent parfois sous une forme injonctive, mais, qui, en fait sont la décomposition des buts à atteindre sous la forme de description du produit fini (pour une démonstration de géométrie « présentez sous la forme d'un texte rédigé » « écrivez en entier le théorème utilisé, « utilisez les connecteurs logiques vus en classe »

#### ***8-4- Comment animer un groupe ?***

Animer : c'est s'exprimer, mais d'une manière adaptée à la formation et au groupe. L'animateur devient un peu *anim-acteur*. Quant à la forme, deux types d'éléments sont à prendre en compte ; auditifs et visuels.

#### 8-4-1- les aspects vocaux :

L'animateur ne peut pas grand-chose en ce qui concerne le volume de sa voix, qu'il aura à forcer devant le groupe ; sur les autres points par contre, il peut progresser :

☞ le débit : faire varier, ménager des silences ; l'animateur seul a peur du silence alors que celui-ci, au contraire, aide le stagiaire à mémoriser et permet au groupe les pauses attention.

☞ L'articulation : la plus claire possible : efforcez-vous de parler lentement si vous avez du mal à vous faire comprendre ;

☞ Les mots parasites : éduquez-vous à éviter la redondance des euh..., donc..., bien..., alors... et autres mots désagréables à force d'être répétés, parfois révélateurs de celui qui a le message contraignant «sois parfait » et cherche le mot juste en permanence.

☞ Le ton doit accompagner le texte pour être convaincant. Les variations de ton sont indispensables pour captiver l'auditoire, parlez « au mur du fond » pour être entendu par tous.

#### 8-4-2- Les aspects visuels :

Ils regroupent un ensemble composé principalement du regard, de la posture et des gestes :

☞ le regard : toujours face au groupe.

Vous êtes impressionné, regardez tous vos stagiaires dans le milieu du front, sinon dans les yeux. Si vous parlez trop vite, le fait de regarder chaque auditeur alternativement dans les yeux pendant cinq secondes ralentira votre débit. Surtout ne tournez pas le dos longtemps aux stagiaires. Si vous devez écrire au tableau, retournez-vous à la fin de chaque phrase, n'écrivez pas en continu ; si vous projetez un transparent n'oubliez pas que vos auditeurs sont face à l'écran, la tendance à regarder ce qui est projeté est trop courante. Bref maintenez le contact regard / regard.

☞ la posture : assis ou debout, statique ou dynamique ?

La réponse est tout à la fois, enfin en alternance. Ne gardez pas la même position pendant plus de trente minutes d'affilée. Evitez les allées et venues incessantes, qui fatiguent l'auditoire. Variez, mais de manière cohérente : ayez un mouvement logique par rapport à votre discours.

☞ les gestes : eux aussi accompagnent la parole. Il en faut raisonnablement et toujours appropriés<sup>145</sup>.

### **8-5 Promouvoir l'unité et la coopération :**

L'unité ou la cohésion d'un groupe est un problème complexe, comme on peut s'en rendre compte d'après la diversité des définitions utilisées pour décrire et comprendre ce phénomène<sup>146</sup>.

Pour décrire la cohésion d'un groupe, on emploie généralement des termes comme solidarité, loyauté, moral, attrait du groupe et climat du groupe. La cohésion en tant qu'attrait mutuel des membres du groupe, a été toujours considérée comme la condition primordiale de l'existence d'un groupe authentique, comme sa substance, comme la force qui soude les uns aux autres les membres du groupe. Ce qui caractérise les membres d'un groupe, c'est qu'ils ont le sentiment d'avoir en quelque sorte un destin commun.

*Solidarité.* Si la cohésion est ce qui pousse les membres à se rassembler, la solidarité, quant à elle, implique unité et accord total en ce qui concerne les buts les opinions, les centres d'intérêt et les sentiments. Certaines situations amènent le groupe à faire preuve d'une extrême solidarité. C'est ainsi que, devant une menace extérieure, un groupe qui jusque-là n'avait pas semblé tellement uni peut le devenir. La solidarité de groupe se manifeste aussi quand il se heurte à des forces qui entravent l'interaction et la communication...et menacent l'intégration du groupe.

---

<sup>145</sup> VIALAT. J. *op.cit.* (p : 344)

<sup>146</sup> Lois V. JOHNSON & MARY A. BANY, *conduite et animation de la classe*, Editions DUNOD, Paris, 1974. (p : 99,101)

*Loyauté.* La loyauté est l'expression de l'attachement des membres d'un groupe en tant que tel. Elle se manifeste dans l'adhésion des individus à un système particulier de normes et de valeurs sociales qui s'identifie avec le groupe lui-même. Elle s'exprime quand un membre est en difficulté et que le groupe se précipite à son secours, ou bien encore lorsque le groupe fait bloc pour résister à une attaque, ou bien encore quand, dans la poursuite du but qu'il s'est fixé, il doit surmonter de difficiles obstacles.

*Moral.* Le terme de moral, souvent associé à la cohésion. Concept qu'il est assez malaisé de définir en quelques mots. C'est qu'en effet le moral d'un groupe est quelque chose d'extrêmement abstrait. Il ne se réduit pas à un sentiment d'appartenance, mais c'est quelque qualité intangible qui soutient et renforce le groupe et lui permet d'affronter les tempêtes.

*Satisfaction.* On appelle satisfaction cette qualité intangible éprouvée parfois dans les groupes très unis. C'est une condition de groupe qui affecte les membres du groupe et les pousse à travailler harmonieusement ensemble et à coopérer les uns avec les autres. La satisfaction que procure le groupe rend ses membres capables de supporter les difficultés et de coopérer pour les surmonter. Si la situation est dans l'ensemble satisfaisante, les membres du groupe ne se reprochent pas les uns aux autres les ennuis occasionnels dont ils ont à souffrir collectivement. Les membres sont fidèles au groupe et ils sont même parfois heureux de se sacrifier pour lui. Toutefois, la satisfaction que peuvent éprouver les membres ne doit pas être confondue avec le sentiment d'unité. Elle facilite la cohésion en permettant aux membres de soutenir les objectifs et les entreprises du groupe.

*Climat.* La littérature pédagogique emploie souvent l'expression « bon climat de groupe » pour décrire l'esprit de corps, le moral, la solidarité au sein du groupe. Le climat d'un groupe est un élément qu'on peut sentir, mais qu'il est difficile de décrire en termes objectifs. Un maître, par exemple, sentira qu'il existe une tension au sein de sa classe sans être capable de dire sur quels indices il se fonde. Peut-être sa classe est-elle trop tranquille, peut-être la classe est-elle traversée par un courant profond qui ne se manifeste que par d'imperceptibles frémissements de la surface?



L'expression des visages peut également révéler que tout n'est pas aussi paisible qu'il ne semble. Il en est très exactement de même pour un bon climat de groupe ; il n'est pas directement observable, mais on peut le sentir et le déceler à certains signes. En général, une classe dont l'environnement est paisible et dont les membres font preuve de coopération, de bonne humeur et d'amitié est une classe qui a un bon climat.

#### *8-6- La personne en formation et les modes de travail pédagogique :*

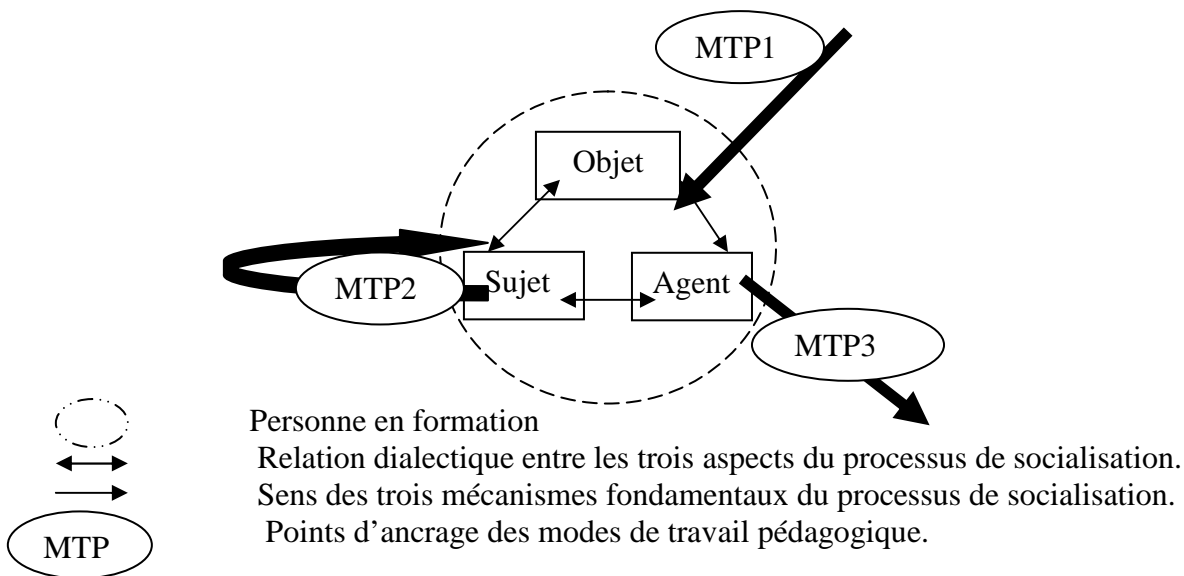
En vue d'examiner les moyens et les manières de faire utilisés en formation des adultes, Marcel LESNE<sup>147</sup> propose trois modes de travail pédagogique :

- Celui par lequel la personne en formation est surtout considérée comme objet de socialisation, déterminée socialement, produit social en quelque sorte, et objet de socialisation formation.
- Celui par lequel elle est surtout considérée comme sujet de sa propre socialisation, acteur social se déterminant et s'adaptant de façon active aux différents rôles sociaux et aux exigences de fonctionnement social, et par conséquent sujet de sa propre socialisation formation.
- Celui par lequel elle est surtout considérée comme agent de socialisation, agent déterminé mais aussi déterminant, agissant à la fois dans et sur les conditions structurelles de l'exercice du processus, dans et sur le processus lui-même.

Le schéma suivant ordonne ces caractéristiques de type plutôt pédagogique avec celles de type plutôt sociologique que nous avons évoqué précédemment :

---

<sup>147</sup> LESNE.M, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF, L'Éducateur, Paris, 1977.



*Schéma 1 : Les modes de travail pédagogique selon Marcel LESNE<sup>148</sup>*

Nous distinguerons ainsi trois modes de travail pédagogique qui, loin de s'exclure l'un l'autre, doivent être mesurés simultanément à la réalité des démarches pédagogiques :

- Le mode de travail pédagogique de type transmissif, à orientation normative, par lequel se transmettent des savoirs, des valeurs ou des normes, des modes de pensée, de percevoir et d'agir, c'est-à-dire des biens culturels en même temps que l'organisation sociale correspondante (MTP1).
- Le mode de travail pédagogique de type incitatif, à orientation personnelle, opérant principalement au niveau des intentions, des motifs, des dispositions des individus et cherchant à développer à un apprentissage personnel des savoirs (MTP2).
- Le mode de travail de type appropriatif, centré sur l'insertion sociale de l'individu considérée comme une médiation par laquelle va s'exercer l'acte de formation, comme point de départ et d'arrivée et d'appropriation cognitive du réel (MTP3).

Cette approche théorique de la formation des adultes nous a amenés à nous questionner sur la formation professionnelle de ce public. En vue de trouver des éléments de réponse à notre problématique, des éléments qui vont nous permettre de

<sup>148</sup> LESNE. M, *Op.cit*, (p : 38).

confirmer ou infirmer nos hypothèses, il nous est apparu pertinent de penser à une approche par la qualité. Cette approche va nous permettre d'avoir une idée sur les normes de qualité qui doivent engager une telle formation.

### ***9- Les normes de qualité et la formation professionnelle des adultes :***

Une première question peut être posée : pourquoi utiliser les normes de qualité (les normes AFNOR) sur la formation professionnelle ?

En fait, tout est dit dans la Norme X50-749 (Démarche de normalisation) : « améliorer les relations entre clients et prestataires de formation professionnelle et la qualité de ces prestations »<sup>149</sup>.

Dans la norme « NF X50-750 », on trouve quelques 72 termes couramment employés dans le domaine de la formation. Ils sont ici définis avec précision, afin de « permettre au dispensateur de formation et au donneur d'ordres de mieux se comprendre grâce à un vocabulaire normalisé. Ce langage aidera à la clarté de la relation et à l'ajustement de l'offre et de la demande de formation en vue d'assurer la qualité de la prestation ».

La norme « NF X50-755 », méthode d'élaboration des projets de formation est un document très important, traite de l'analyse des besoins en formation, qui permet l'élaboration d'un cahier des charges. Grâce à un questionnaire très direct, il rappelle tous les éléments qui peuvent alimenter la démarche en cinq phases : Faisabilité, étude, lancement, mise en œuvre, bilan.

Dans le langage « équipe-équipement », elle traite du rôle de la maîtrise d'ouvrage de formation à partir de questions toutes simples :

- Quel est le projet exprimé par la Direction ?
- Qui dirige le projet ?

---

<sup>149</sup> [www.afnor.fr](http://www.afnor.fr)

- La formation est-elle un des moyens pour atteindre l'objectif de l'entreprise ?
- Quelles sont les attentes des personnes à former ?
- Quel est le profil des personnes à former ?
- On trouve ainsi toutes les questions qui peuvent se poser avant de lancer une action de formation. Elles sont de plus en plus détaillées en sous questions et constituent un excellent aide-mémoire de la démarche... en rappelant que le malheureux responsable de formation ne doit pas forcément répondre à la place de la maîtrise d'ouvrage.

La norme « NFX 50-756 » Demande de formation. Cahier des charges de la demande est un document qui traite du cahier des charges afin de clarifier la demande de formation vis à vis d'un prestataire de formation.

Dans le langage AFNOR, le représentant de la maîtrise d'ouvrage (exemple : responsable de domaine) s'adresse au maître d'œuvre de formation (exemple : chef de projet). Il définit donc pour les trois étapes (appel à propositions, négociation et commande), les informations que l'on doit trouver, avec des commentaires sur ces informations peuvent être par exemple :

« Qu'attendons-nous en tant qu'entreprise ? »

Objectifs de formation : il s'agit des compétences devant être mises en œuvre par le personnel concerné pour répondre aux objectifs que l'entreprise s'est fixés.

*Les types d'évaluation doivent être préalablement prévus (voir normes expérimentales NF X50-755 et X50-761) »<sup>150</sup>.*

La norme NFX50-760 intitulée « Organisme de formation » concerne les informations relatives à l'offre et définit les critères qui facilitent l'expression d'une offre de formation. Organisé comme le précédent, il recense les informations sur lesquelles un prestataire de formation peut communiquer au sujet du projet de formation.

---

<sup>150</sup> Voir annexe « les normes de qualité »

La norme « NFX50-760 Organisme de formation » concerne le Service et prestation de service qui est un autre document qui traite des caractéristiques d'un Service de formation et des moyens nécessaires à la réalisation du service.

Assez clairement, il s'inscrit dans l'optique de mise en place d'un système qualité pour un organisme de service. Il s'appuie d'ailleurs sur la norme ISO 9004.2 sur la qualité d'un service et détaille :

- les caractéristiques du service,
- les caractéristiques de la prestation du service.

Il serait évidemment incontournable si un CIFP ou une école décidait d'obtenir une certification de qualité.

En dehors de cette finalité, c'est un bon document pour s'interroger sur la qualité des processus et procédures mis en œuvre .....

Le fascicule FDX50-764 présente un ensemble de réflexions liées aux exigences d'assurance qualité ISO 9001 appliquées au métier de la formation professionnelle<sup>151</sup>.

Comme pour le document précédent, même si l'on ne souhaite pas formaliser une telle démarche, lire d'un côté la norme ISO 9001 et de l'autre le « mode d'emploi » d'application au métier de la formation professionnelle est instructif.

### ***10- L'entreprise et la communication***

La communication en entreprise est devenue une manière de travailler qui a permis de sortir du Taylorisme. Tenir compte de l'avis du personnel a permis en outre de sortir du contrôle de méfiance. L'individu n'est plus une machine parmi d'autres. C'est le passage du management de contrôle au management par réseau avec l'idée d'un travail commun qui a fait de l'information « une nouvelle matière première stratégique. La compétitivité de l'entreprise dépend désormais de sa

---

<sup>151</sup> [www.afnor.fr](http://www.afnor.fr)

capacité à acquérir et à transmettre de l'information en intelligence pour imprégner ses produits et ses services<sup>152</sup> ». La communication interne doit désormais tenir compte de ce qui se passe en bas de l'échelle et faire participer tous les acteurs. De cette façon, « l'écart se creuse entre ceux qui ont su faire la révolution du réseau et les autres, qui sont restés des hommes de marbre nés sur la planète Tylor et restés dans leurs entreprises « pyramides ». Les hommes de la planète réseau, au contraire, sont des hommes maillés qui changent et échangent en permanence à tous niveaux<sup>153</sup> »

Dès lors, l'entreprise est invitée à employer deux formes de communication. Une communication externe qui lui est utile pour répondre à ses besoins et ceux de ses clients et surtout une nouvelle communication dite interne.

#### *10-1 La communication interne :*

Selon S.PARRINI-ALEMANNO<sup>154</sup> dans le contexte professionnel tout particulièrement réglementé, la communication interne apparaît comme l'espace de la vie d'une entreprise où l'on tente de traiter le « problème » humain : imparfait, mouvant, quelquefois imprévisible, c'est un espace où le plaisir peut encore arriver, celui aussi où la souffrance se trahit plus qu'elle ne s'exprime (F.MESNARD, 1999). C'est la difficulté que rencontrent les entreprises, celle de la gestion de l'affectif qui parcourt sans cesse les interrelations socioprofessionnelles. Car c'est bien « l'individuel » que la communication interne de l'entreprise tente de « fondre » dans le collectif. Les malaises existant au sein de celle-ci expriment en retour les failles du tissu communicationnel. Or ce maillage communicationnel s'est constitué au fil du temps dans un contexte donné tissé par chacun des acteurs de l'organisation. Les études de ces dernières décennies sur le groupe et les institutions ont mis en évidence les enjeux psychiques, individuels et groupaux qui régissent les communications interpersonnelles. Les liens institués constituent, à moment donné, « une groupalité » ou un groupe constitué » fonctionnant sous l'égide de normes et de valeurs intériorisées qui conditionnent toutes les relations dans l'entreprise. La culture

---

<sup>152</sup> CHAIZE. J, La porte du changement s'ouvre de l'intérieur, PUF, Paris, 1992.

<sup>153</sup> CHAIZE. J, *op.cit.*

<sup>154</sup> SYLVIE P-A, *Vers une version de la communication interne des organisations comme média de la culture d'entreprise*. Communication, CIFSIC, BUCAREST 2003.

d'entreprise, porteuse du sens de l'histoire d'une entreprise est la « mémoire » des conflits et mutations qui participent à l'évolution, la vie et la mort dans et des entreprises. (ENRIQUEZ, 1987)<sup>155</sup>.

### *10-2 La communication interne et la formation :*

Selon Stéphane Waller<sup>156</sup>, la communication interne et la formation sont aujourd'hui deux fonctions de l'entreprise qui, *a priori*, travaillent peu ensemble, et même dans certains cas ne s'entendent pas très bien. Pourtant, elles auraient l'une et l'autre beaucoup à y gagner.

L'auteur voit que formation et communication interne se trouvent actuellement dans une tendance schizophrénique : chacune travaille dans son coin, mais ne veut pas vraiment voir ce que fait l'autre. Dans certaines entreprises, elles sont même en situation de conflit, comme deux sœurs ennemies, qui œuvrent pour le même objectif, chacune voulant l'atteindre seule.

Formation et communication interne visent toutes deux, il ne faut pas l'oublier, à orienter la ressource humaine - par la diffusion d'un message pour la communication interne et par l'adaptation des compétences pour la formation - dans le sens qui sert le mieux la stratégie entrepreneuriale. Si on sert le même objectif, pourquoi s'opposer ? Pourquoi s'ignorer ? Pourquoi ne pas travailler de concert ? Ces questions peuvent paraître naïves vu de l'extérieur. Mais quand on connaît bien le fonctionnement des grandes entreprises, on se rend compte que les dissonances sont nombreuses.

Rien n'est pire, tant pour l'entreprise que pour les stagiaires, qu'une formation subie, suscitant peu d'enthousiasme et considérée comme la unième session d'un programme obligé. De même, rien n'est pire, qu'une campagne de communication transparente qui traverse les collaborateurs sans les toucher - ou les fait ricaner. Communication interne et formation ont fondamentalement besoin l'une de l'autre. Leur mise en synergie permettra de dépasser ce type de problèmes<sup>157</sup>.

---

<sup>155</sup> Pour en savoir plus : voir annexe (La communication interne)

<sup>156</sup> Stéphane Waller est le fondateur et directeur de « MELTIS » en 1999, Cabinet spécialisé dans la formation stratégique

<sup>157</sup> Pour en savoir plus, voir annexe « *La communication interne et la formation* »

Les approches historiques et théoriques nous ont permis d'avoir une idée sur la formation des adultes. Même si ces approches ont pu apporter quelques éléments de réponse à notre problématique, elles restent insuffisantes. La conduite d'une étude sur le terrain nous est donc apparue évidente, pour apporter d'autres éléments de réponse à notre questionnement de recherche, confirmer ou affirmer nos hypothèses.. Mais avant d'aller sur le terrain, un recueil de quelques données statistiques sur la population étrangère en France pourront nous éclairer sur le contexte à l'intérieur duquel nous situons notre travail.

### ***11 - Les étrangers en France :***

Selon les chiffres du ministère de l'Intérieur, révélés par l'Agence France-Presse<sup>158</sup>, la population étrangère en France, en situation régulière, a diminué depuis 1990. De 3.596.000, elle est passée à 3.231.891 en 1996.

Une étude plus détaillée menée par l'INSEE montre l'évolution de la population étrangère comme l'affiche le tableau ci-après :

Année	Nombre d'étrangers en France (en million de personnes)	Soit en pourcentage
1906	1, 05	2,7 %
1921	1, 53	4 %
1931	2, 7	6,58 %,
1946	1, 7	4,32 %,
1975	3, 44	6,54
1999	3, 26	5,6 %,

Tableau n°: 3 : Evolution de la population étrangère en France depuis le début du siècle<sup>159</sup>

Cette légère baisse constatée s'explique par la diminution constante des entrées d'immigrés en France (regroupements familiaux, accueil pour asile politique, entrée de salariés) : de 110.000 en 1992 à 74.000 en 1997. Intervient également une hausse des acquisitions de la nationalité française qui passe de 92.000 en 1995 à 110.000 en 1996, par exemple.

<sup>158</sup> France- Presse du 02-04-1998.

<sup>159</sup> Source : INSEE



Les répartitions de cette population étrangère ont aussi évolué. Dans l'immigration européenne, les Espagnols, Italiens et Portugais sont moins nombreux, alors que les ressortissants de Roumanie et d'ex-URSS sont en augmentation. Parmi les originaires du Maghreb, on compte 550.000 Algériens, 446.900 Marocains et 162.000 Tunisiens. Seuls les Algériens sont en légère augmentation, ce qui s'explique facilement au vu des événements dramatiques qui bouleversent ce pays. Les Africains francophones (Sénégalais, Maliens, Ivoiriens, Camerounais, Congolais et Malgaches) sont en nombre stable. Comme les autres pays d'Afrique : 65.000 personnes qui viennent surtout de la République démocratique du Congo (18.600) et de l'île Maurice (13.000). Stabilité également chez les Chinois, alors que les Cambodgiens, Laotiens et Vietnamiens passent de 104.900 à 65.000.

#### *11-1- Les étrangers en Alsace :*

Au cours de la décennie 90, le nombre d'étrangers est resté stable en Alsace. La baisse des nationalités de l'Europe du Sud et du Maghreb contrebalance la forte hausse d'autres nationalités européennes, Allemande en tête. La population étrangère reste majoritairement masculine et plutôt jeune, mais ces caractéristiques s'atténuent.

Au recensement de (1999)<sup>160</sup>, le nombre d'étrangers en Alsace, 128400, est pratiquement le même qu'une décennie plus tôt. Pourtant, cette apparente stabilité masque des évolutions très contrastées.

Des chiffres :

- Les étrangers représentent 7,4% de la population alsacienne, contre 5,6% pour l'ensemble de la France.
- Les Turcs forment la nationalité la plus représentée (22,5%), devant les Allemands (12,3%) et les Marocains (11,7%).
- Strasbourg, Mulhouse et Colmar accueillent 45% des étrangers de la région.
- L'âge moyen de la population étrangère d'Alsace est plus élevé que celui de la population française.
- L'âge moyen des étrangers se situe à 36 ans et demi au lieu de 31 ans en 1990.

---

<sup>160</sup> INSEE Alsace, « *Chiffres pour l'Alsace* » Revue n°4, Septembre 2001.

➤ Les femmes représentent 47% des étrangers, soit une progression de 2 points depuis 1990, ou encore de 8 depuis 1975. cette féminisation progressive s'explique pour une bonne part par les regroupements familiaux, qui ont concerné les immigrés les moins âgés<sup>161</sup>.

➤ Au cours de l'année 2003, on a recensé en Alsace quelques 3400 primo-arrivants. Les étrangers admis sur le territoire, hors étudiants et demandeurs d'asile. Ces nouveaux arrivants représentent 95 nationalités différentes. Cette diversification des nationalités est une tendance qui se renforce année après année »<sup>162</sup>

Plus de la moitié (61%) de ces nouveaux arrivants relève de trois nationalités : Turcs (23,5%), Algériens (19%) et Marocains (18%). Viennent ensuite les Tunisiens (5,5%), les Caméroniens (2,9%), les Yougoslaves (1,9%), les Russes (1,8%), les Romains (1,5%), les Congolais (1,5%) ainsi que les Vietnamiens et les Togolais<sup>163</sup>.

## ***12- En guise de conclusion :***

Cette approche théorique et contextuelle nous a permis, pour le moins, de savoir que pour la formation, l'enjeu n'est plus seulement de devenir citoyen devant le savoir, au niveau des droits comme à celui d'une "égalité des chances" fort ambiguë quand elle s'accompagne de compétition et de bonne conscience à l'endroit des laissés pour compte<sup>164</sup>.

L'enjeu n'est même pas de devenir citoyen par le savoir, quand les pratiques de transmission, conduisant à "suivre" et "appliquer" définitions et explications apportées trop souvent comme évidences *a priori*, transmettent en fait qu'apprendre ne se peut qu'en déléguant à d'autres son pouvoir de penser. C'est sur la base d'un autre pari et d'un travail de mise en cohérence entre un autre rapport au savoir, et un autre rapport à la pratique de ce savoir, que se pose la possibilité de devenir citoyen dans le savoir comme le voulait le GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle). Car, c'est en construisant son savoir, face à des situations-problèmes qui font sens, parce que délibérément globales et complexes, que chacun, confronté à la fois à lui-

---

<sup>161</sup> INSEE Alsace, *op.cit.*

<sup>162</sup> Sources : [www.France-echos.com/actualite.php?cle=3924](http://www.France-echos.com/actualite.php?cle=3924)

<sup>163</sup> France-echos, 16-03-2005 *op. cit.*

<sup>164</sup> Source : GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle)

même et aux autres, peut, ce faisant, se construire dans sa pleine dimension de sujet, à la fois singulier et social.

Comment la formation pourrait-elle répondre aux attentes des individus et remplir les conditions que Condorcet a assignées depuis 1792 par son rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique ?<sup>165</sup> Comment assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son « industrie » [entendre « habileté professionnelle »], de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature, et par là, établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi ?<sup>166</sup>

Comment la formation peut-elle répondre aux besoins et attentes des stagiaires d'origine étrangère. Ces individus qui sont les plus à rencontrer des difficultés que ce soit dans leur passé scolaire, dans leur formation et surtout dans leur accès au marché du travail ?

La formation professionnelle étant pour ces individus la voie indispensable, voire la seule, pour accéder au marché du travail ne paraît pas répondre aux attentes de ce public car, comme nous l'avons déjà signalé, les jeunes issus de l'immigration continuent à subir le chômage, parfois trois fois plus que les autres personnes de leur classe d'âge<sup>167</sup> et de nombreuses entreprises refusent d'employer des personnes issues de l'immigration<sup>168</sup>.

Nombreuses sont les questions. Et nombreuses sans doute pourraient être les réponses. L'approche théorique et historique nous a apporté quelques éléments de réponse, en nous permettant d'aller plus avant dans la connaissance du phénomène et des situations qui nous intéressent ; Il nous est possible maintenant de proposer un questionnement de recherche, qui devrait nous permettre de déboucher sur une approche terrain, et cela, dans le but premier d'amener d'autres éléments de réponse et peut-être d'autres questions.

---

<sup>165</sup> CONDORCET : *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique par le marquis de Condorcet* (20 et 21 avril 1792).

<sup>166</sup> Ibid.

<sup>167</sup> Article : *L'intégration par les femmes* L'Express du 20 janvier 2004

<sup>168</sup> Article : *Emploi : les dessous du racisme*, DNA du 30 octobre 2004

## *CHAPITRE V*

### *QUESTION DE RECCHERCHE ET HYPOTHESES*

Suite à la loi 71, on propose des formations professionnelles qui sont destinées à des publics très variés qu'elles orientent normalement vers une qualification. Certaines formations sont destinées à un public très fortement représenté tant qu'il occupe les postes les plus fragiles et les strasses les plus basses qui ne lui permettent pas de mieux s'intégrer dans la société du pays d'accueil.

Ce public dit immigré devrait être, a priori, le plus touché par des formations qui répondent à ses besoins : un besoin réel d'insertion dans la société d'accueil, un besoin d'insertion dans le marché du travail avec des emplois de qualité et surtout un besoin urgent d'une formation spécifique.

Dans une logique de pertinence, la formation qui doit s'adresser à ce type de public doit être considérée comme une passerelle car il semblerait que ce ne soit pas le cas tant que la formation ne tient pas compte de la spécificité de ce public. Ainsi, il semble bien que ce public, tout prioritaire qu'il paraisse, ne bénéficie pas de tous les moyens et de tous les atouts de la formation professionnelle, ni dans l'accès aux formations proposées, ni dans les résultats escomptés.

Il est donc temps de nous rendre compte si ces formations répondent réellement aux attentes de ce public et de savoir, en premier lieu, ce qu'attend ce public dit immigré des formations qu'il reçoit. N'attend-il pas une formation qui lui permette l'accès au marché du travail ? Cet accès au marché du travail, peut-il se faire sans une bonne intégration dans la société d'accueil ? Cette insertion sociale est-elle un moyen et une fin en soi ?

La formation des adultes pourrait-elle devenir une instance de socialisation et d'acculturation<sup>169</sup> des individus ?

---

<sup>169</sup> *L'acculturation* est l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraîne des modifications dans les modèles culturels initiaux de l'un ou

Plusieurs sont les questions qui nous interpellent sur la formation professionnelle des primo-arrivants en France. Les apports théoriques référés à la formation des adultes et à la situation des immigrés en France nous ont permis d'avoir des éléments de réponse. Néanmoins, ces éléments restent insuffisants tant qu'ils ne sont pas renforcés par une approche sur le terrain. Cette approche se fondera donc sur les hypothèses suivantes :

- L'accès au marché du travail exige une formation qui permet à la personne d'avoir un minimum de savoirs et savoir-faire, voire savoir-être. La qualité de cette formation dépend des méthodes employées dans la formation des adultes. Or celles-ci sont généralement basées sur un apprentissage professionnel afin de répondre aux attentes des entreprises et ne prennent pas suffisamment en compte les aspects éducatif et social du processus de formation.
- Si le public immigré n'arrive pas à bien s'intégrer dans la société du pays d'accueil, c'est entre autre, parce que la formation qu'il reçoit ne lui permet pas dans certains cas, l'accès au marché du travail.
- Pour pouvoir accéder au marché du travail et surtout pour mieux s'intégrer dans la société, la personne immigrée devrait maîtriser la langue du pays d'accueil. La maîtrise de la langue est, en outre, un facteur déterminant dans la réussite de la formation. De ce fait, le choix de la formation, pour les primo arrivants, répond plutôt à une insuffisance langagière qu'à une reproduction sociale.

Les enquêtes que nous mèneront pour vérifier la pertinence de nos hypothèses seront menées à partir de quelques outils de recherche tels que le questionnaire, l'entretien, mais aussi la consultation des dossiers des stagiaires et surtout l'observation des sujets dans une séquence de formation.

---

*des deux groupes. Il faut bien distinguer « acculturation » et « assimilation ».*  
<http://fr.wikipedia.org/wiki/Acculturation>

**DEUXIEME PARTIE**  
**L'APPROCHE TERRAIN**

CHAPITRE V :	
PRESENTATION DES OUTILS DE RECHERCHE.....	136
CHAPITRE VI :	
TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES.....	141
CHAPITRE VII :	
LES RESULTATS DE LA RECHERCHE.....	231
CHAPITRE VIII	
EN GUISE DE CONCLUSION.....	245

**CHAPITRE V**  
**PRESENTATION DES OUTILS DE RECHERCHE**

INTRODUCTION : .....	136
1 - L'OBSERVATION : .....	137
2 - LE QUESTIONNAIRE : .....	138
3- L'ENTRETIEN : .....	139
LES LIMITES DES OUTILS DE RECHERCHES : .....	140

## CHAPITRE V :

### PRESENTATION DES OUTILS DE RECHERCHE :

---

#### **Introduction :**

*En vue d'avoir une idée plus précise sur les stagiaires d'origine étrangère, leur origine, leurs caractéristiques, leurs PCS, leur niveau d'études, leurs besoins, leurs attentes vis-à-vis de la formation et du marché du travail, il est apparu utile de recourir à de différents outils de recherches telles que la consultation de dossiers, l'observation au cours de la formation (FLE, dans les ateliers ou dans les entreprises lors des périodes de stage), le questionnaire et l'entretien.*

---



## 1 - L'observation :

Les stages que j'ai effectués dans certains organismes de formation m'ont permis un contact quasi quotidien avec les formateurs et les psychologues du travail et surtout d'observer les stagiaires au cours de la formation. Cette observation a facilité le recueil d'informations sur les principaux acteurs de la scène de formation en captant leurs comportements et leurs propos au moment où ils se manifestent, de saisir les phénomènes sur le vif et de ne pas dépendre des réponses voire des interprétations des enquêtés et donc d'avoir une idée plus claire sur :

- Le degré d'implication des stagiaires primo-arrivants dans la réalisation de différentes tâches.
- Le degré d'intégration de ces stagiaires dans la dynamique de groupe.
- Les méthodes de formation et de transmission de savoirs.
- Les attentes de ces stagiaires vis-à-vis de la formation
- La participation des stagiaires et savoir si cette participation dépend du contenu de la formation, de la méthode employée par les formateurs ou de leur motivation personnelle et leur degré d'intérêt.
- Le respect du règlement et la conduite des primo-arrivants au cours de la formation.
- L'évaluation et les modalités d'évaluation.

Vu que le recueil des données issues de l'observation dépend de nos propres cadres sociaux et culturels qui conditionnent notre perception et notre réceptivité, et que l'interaction entre l'observateur et les observés risque d'influer sur les comportements de ces derniers, et que les comportements des observés peuvent être adoptés dans le seul but de satisfaire l'observateur<sup>170</sup>, nous avons trouvé nécessaire de recourir à d'autres outils de recherche tel que le questionnaire.

---

<sup>170</sup> J.GUIBERT et G.Jumel, (1997), "Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales", Editions Armand Colin, Paris.

## 2 - Le questionnaire :

Le questionnaire avec les stagiaires et les formateurs va nous aider à dévoiler le poids de certains facteurs et dégager les liens de causalité entre eux, de recueillir des données exploitables pour les restituer en distributions statistiques ce qui va nous aider à déterminer :

- L'effectif des stagiaires primo-arrivants dans chaque secteur de formation.
- La PCS des parents de ces stagiaires en vue de savoir le degré de son influence sur le choix de la formation aussi bien que sur la maîtrise de la langue française.
- Les différents rapports entre les stagiaires et les formateurs au cours de la formation.
- Les problèmes que rencontrent les stagiaires pendant la formation.
- Les attentes des stagiaires et leur perception de la formation.
- Les représentations qu'ont les stagiaires de la formation.
- Les représentations qu'ont les formateurs des stagiaires primo-arrivants.

Pour ce faire, nous allons recourir à des questions ouvertes ce qui va permettre aux personnes interrogées (les stagiaires et les formateurs) d'organiser leur réponse comme elles le veulent. Nous essayerons de donner toute la liberté d'expression aux enquêtés. Cependant, ces questions supposent de leur part des capacités de verbalisation équivalentes et elles risquent de les mettre face à leurs ignorances.

Les questions fermées vont permettre à ces personnes de choisir entre des réponses formulées à l'avance et dont la réponse se devait d'être très précise.

Vu que le principal inconvénient du questionnaire, comme le disait J.GUIBERT<sup>171</sup>, est de ne recueillir que ce que le sujet a pu dire ou bien a voulu dire et que les enquêtés se font une représentation de l'utilisation ultérieure de leurs réponses et visent, consciemment ou non, trois objectifs essentiels, il est important de :

---

<sup>171</sup> GUIBERT, (J) & JUMEL, (G), *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*, Editions Armand Colin, Paris, 1997.

- Ne pas heurter l'enquêteur par des réponses socialement illégitimes (avouer des ignorances, des comportements illicites, etc.) ;
- Donner une image favorable de soi (être brillant à l'école,..) ;
- Apparaître dans la norme (comme être bon travailleur,..)<sup>172</sup>,

De ce fait, il nous a semblé nécessaire de recourir à un autre outil de recherche tel que l'entretien.

### **3- L'entretien :**

L'entretien, qui va concerner à la fois les stagiaires (d'origine étrangère ainsi que française), les formateurs et les psychologues du travail, va nous permettre de recueillir des informations dans une situation de face à face en écoutant parler les transmetteurs du savoir (les formateurs) ainsi que les bénéficiaires de formation (les stagiaires) pour comprendre ce qu'ils sont et ce qu'ils font tout en limitant nos propres interventions au strict minimum, ou parfois en nous effaçant complètement ce qui va permettre à l'interviewé de ne pas rester une personne passive mais un acteur dans la situation.

Il s'agira d'un entretien semi directif. La règle du jeu consiste à faciliter l'expression de l'interviewé en l'orientant vers des thèmes jugés prioritaires pour l'étude tout en lui laissant une certaine autonomie. Cet entretien avec les différents acteurs de la scène de formation, va nous permettre d'avoir, dans la limite, une idée plus claire sur :

- Le rapport formateur/formé dans l'acte de formation.
- La perception du groupe.
- Le parcours de la personne avant la formation.
- Les différents rapports qui lient les stagiaires au cours de la formation.
- L'importance du projet professionnel dans le choix et la continuation de la formation.
- Les motifs et facteurs de résiliation de la formation.
- Les différents problèmes que rencontrent les stagiaires au cours de la formation.

---

<sup>172</sup> GUIBERT. J & Jumel. G, (1997), *op. cit.* .

- L'effet de l'environnement humain dans l'apprentissage de la langue du pays d'accueil.
- Les besoins des stagiaires primo-arrivants pendant le temps de la formation.

D'autres outils de recherche seront utilisés lors du stage. La consultation des dossiers des stagiaires nous permettra en outre d'avoir une idée plus claire sur le parcours scolaire et l'expérience professionnelle des stagiaires d'origine étrangère.

*Les limites des outils de recherches :*

« Puisque ce qu'on perçoit des stagiaires n'est qu'un hublot, petit et réducteur, ce qu'on se raconte à partir de ce hublot est probablement faux. Bien comprendre que ce hublot a été soufflé au verre déformant de nos habitudes, nos valeurs, notre caractère, nos préjugés qui ne sont pas ceux des auditeurs. Ce n'est pas forcément moi qui ai un problème. Alors, la sagesse veut que je maintienne l'anticyclone qui me fait le ciel bleu<sup>173</sup>. »

---

<sup>173</sup> VIALAT.J, *Profession formateur*, op.cit.

## **CHAPITRE V**

### **RECUEIL, TRAITEMENT ET ANALYSE DE DONNEES**

---

#### ***Introduction :***

*Ce chapitre consacré à l'analyse et au traitement des données est le fruit d'un travail empirique qui a touché plusieurs organismes de formation. Notre première visite a concerné un organisme chargé de l'accueil et de l'orientation des primo-arrivants. Là, une première rencontre avec les responsables de cet organisme, que nous nommerons SMP, nous a permis d'être orientés, suite à un entretien, vers d'autres organismes de formation qui prennent en charge des stagiaires primo-arrivants. De ce fait, notre travail sera présenté comme suit :*

*La première partie sera consacrée à la présentation de la première structure (SMP) et au traitement et analyse de l'entretien qui a eu lieu avec les responsables de cet organisme*

*La deuxième partie sera réservée au traitement et analyse des données propres aux questionnaires, entretien, observation et consultation des dossiers des stagiaires suivant une formation FLE ou professionnelle à un autre organisme de formation nommé (K).*

*L'analyse et le traitement des données relatives aux résultats des questionnaires, des entretiens, des séquences d'observation des stagiaires dans des séquences de formation à (AM) feront l'objet de la troisième partie.*

---

## 1 – ENTRETIEN AVEC LES RESPONSABLES DE *SMP* :

1-1- INTRODUCTION :.....	143
1-2- PRESENTATION DE LA STRUCTURE :.....	143
1-2-3- <i>SMP</i> ET LES PRIMO-ARRIVANTS :.....	144
* L'école de la deuxième Chance :.....	144
* La maîtrise de la langue française et l'accès à la formation et à l'emploi :.....	145
* Pays d'origine des personnes accueillies :.....	146
* Les modes d'arrivée en France :.....	146
* La prise en charge des primo-arrivants par <i>SMP</i> :.....	147
* Les formations FLE.....	149
1-3- CONSTATS :.....	150
1-4- CONCLUSION :.....	152

## *1 – Entretien avec les responsables de SMP :*

### **1-1- Introduction :**

L'entretien a concerné deux responsables de SMP chargés de l'Espace Emploi (Mission Locale – Insertion). En fait, il s'agit d'un entretien semi-directif ayant pour objectif d'avoir une idée plus claire sur :

- Le fonctionnement de la structure,
- Les problèmes rencontrés par le public primo-arrivant,
- Les dispositifs mis en place par la structure pour répondre aux besoins et attentes de ce public,
- Les limites d'intervention.

### **1-2- Présentation de la structure :**

SMP est une association qui vise à répondre aux besoins d'information, de documentation et d'insertion du public "jeunes" de l'agglomération mulhousienne. Ainsi, des Espaces leur sont dévolus où ils peuvent s'informer, se documenter, trouver des offres d'emploi, rencontrer des personnes ressources, s'initier aux nouvelles technologies, souscrire à une mutuelle jeunes, surfer sur Internet...

SMP est aujourd'hui un lieu incontournable qui accueille chaque année plus de 70 000 jeunes. Ils y trouvent une structure originale qui regroupe des secteurs d'activité adaptés et complémentaires : l'Espace Info Jeunes, l'Espace Emploi, l'Ecole de la 2ème Chance, l'Espace Multimédia et enfin l'Espace Santé Jeunes.

Informier, conseiller, former, initier, dans les domaines aussi variés que les métiers, les loisirs, le multimédia, l'insertion professionnelle et la qualification, telles sont les missions de SMP<sup>174</sup>.

---

<sup>174</sup> [www.SMP.fr](http://www.SMP.fr)

### ***1-2-3- SMP et les primo-arrivants :***

#### *\* L'école de la deuxième Chance :*

L'Ecole de la 2ème Chance a été créée au mois de mars 2000 grâce une forte volonté de proposer une action aux jeunes très éloignés de l'emploi. L'Ecole s'appuie sur le concept de "2ème Chance", selon les préconisations de la Commission européenne dès l'année 1995. C'est un organisme de formation professionnelle qui accueille un public, jeune, sans qualification et en difficulté d'insertion professionnelle et sociale. Son objectif est d'amener ce public à la qualification et à l'emploi, par un parcours de formation d'une durée de 20 semaines\*

#### *\* L'Espace Emploi :*

L'Espace Emploi (Mission Locale) est un outil au service des jeunes et un lieu d'organisation du partenariat visant à définir et à mettre en œuvre des politiques locales d'insertion sociale et professionnelle. Cet outil assure quotidiennement des actions d'accueil, d'information, d'orientation et d'accompagnement vers et dans l'emploi avec les 16/25 ans. Il s'agit d'une action qui s'inscrit dans une logique de construction de parcours. A partir du diagnostic de la situation de chaque jeune, l'Espace Emploi propose les mesures les mieux adaptées à la globalité des difficultés des jeunes, il les accompagne dans leur itinéraire d'insertion sociale et professionnelle, favorise leur accès à la santé, au logement, aux droits, à la formation professionnelle et à l'emploi.

Les différentes actions de l'Espace Emploi reposent sur l'engagement des différents acteurs locaux rassemblés au sein des instances de décision ou de réflexion (collectivités locales, Etat, partenaires économiques et sociaux, milieu associatif). C'est pour cette raison qu'il est considéré comme un espace de partenariat.

L'Espace Emploi est labellisé Espace Jeunes de niveau III (degré d'habilitation maximum pour l'utilisation et la mobilisation des outils ANPE).

Il s'est vu, dès sa création, confier le rôle de structure pilote du Crédit



Formation. Ce rôle a été consolidé et renforcé par le Conseil Régional au moment de la délégation de compétences.

Afin de répondre aux attentes des jeunes et à leur besoin de formation et d'insertion, SMP a prévu des moyens humains qui se manifestent par la présence de 39 conseillers en insertion, 4 agents ANPE détachés, 9 assistantes administratives, 1 agent d'aide à l'insertion et 3 responsables.

Le travail de SMP avec les primo-arrivants se fait sur quatre étapes :

- 1- Apprentissage et maîtrise de la langue française : (FLE), pour ceux qui ne maîtrisent pas bien cette langue. SMP met ce public en contact avec des organismes compétents tel que PPR, AFTIE et K. Formation.
- 2- Orientation : vers la formation professionnelle en tenant compte des attentes et besoins de la personne. La personne qui ne maîtrise pas assez le français ne peut pas avoir accès à la formation dans certains cas.
- 3- Professionnalisation : il s'agit du deuxième volet de l'orientation. Dans cette phase, le stagiaire va passer à la formation qualifiante ou pré qualifiante selon les tests et les entretiens qu'assurent les professionnels de SMP.
- 4- Emploi : dans cette étape SMP aide les jeunes à accéder rapidement à un emploi selon les formations reçues et les besoins du marché du travail. Pour ce faire, SMP collabore surtout avec l'ANPE.

*\* La maîtrise de la langue française et l'accès à la formation et à l'emploi :*

L'entretien que j'ai réalisé avec les responsables de SMP a concerné surtout les difficultés que rencontrent les primo-arrivants. Des difficultés concernant l'accès à la formation et à l'emploi.

La plupart des primo-arrivants arrivent en France sans avoir des acquis en français. Ces personnes rencontrent d'énormes difficultés pour accéder à une formation dont un niveau minimum en français est exigé, et pour accéder au marché du travail dont la qualification est désormais recherchée par les employeurs.

La mise en place du dispositif « Horizon 68 » en 1997 est venue pour répondre aux besoins et attentes des primo-arrivants ayant moins de 5ans en France. Il s'agit

d'un programme détaillé qui vise l'insertion socio-économique des jeunes migrants et leur accompagnement vers et dans l'emploi. Cet accompagnement commence par aider la personne à dépasser en prime abord les difficultés linguistiques et en lui facilitant par la suite l'accès à la formation et à l'emploi

Les responsables enquêtés affirmant que certaines personnes primo arrivantes ne parviennent pas à bien maîtriser la langue française ce qui les empêche d'accéder à la formation et à l'emploi. C'est le cas de quelques personnes des communautés turque, portugaise et quelques pays asiatiques. Ces quelques personnes sont parfois obligées de venir accompagner d'un interprète lors de l'entretien.

*\* Pays d'origine des personnes accueillies :*

Les personnes accueillies sont originaires de 43 pays différents. Le flux des personnes venues d'Algérie et presque constant mais reste majoritaire. Par contre, la proportion des personnes arrivées de Turquie continue à progresser (+5% en 2004, +4,47% en 2005 alors que l'on avait noté une baisse de 5,5% entre 2002 et 2003. les personnes venues des pays de l'Est représentent 16,95% des premiers accueils en 2005 contre (14%) en 2004). Le nombre de celles en provenance d'Afrique Noire est sensiblement en baisse (8,7% en 2005 contre 14% en 2004)<sup>175</sup>.

*\* Les modes d'arrivée en France :*

La question que nous nous sommes posée porte sur les modes d'arrivée de ces personnes en France. Les responsables de SMP nous ont répondu que la plupart de ces personnes arrivent par regroupement familial (22%) ou parce qu'elles sont *conjointes* de français (28%). Dans d'autres cas ces personnes sont de nationalité française (24%) ou réfugiés politiques comme l'affiche le tableau<sup>176</sup> suivant :

<i>RG</i>	<i>CF</i>	<i>PNF</i>	<i>RP</i>	<i>CEE</i>	<i>AE</i>
50	64	56	38	8	13
22%	28%	24%	17%	3%	6%

*Légende : RG : regroupement familial ; CF : conjoint de français ; PNF : personnes de nationalité française ; RP : réfugiés politiques ; CEE : personnes originaires de CEE ; AE : admission exceptionnelle.*

Tableau n° 4 : modes d'arrivée en France des personnes reçues par SMP en 2005

<sup>175</sup> Voir annexe, tableau (pays d'origine et personne accueillies)

<sup>176</sup> Source : SMP

Par rapport aux années précédentes, on peut constater que les proportions des personnes arrivées par regroupement familial sont en baisse (-5% par rapport à 2004). Cette baisse concerne aussi ceux de nationalité française (-7%). Par contre, on constate une forte hausse dans les proportions des conjoints français (+11%). Les pourcentages des réfugiés politiques comme celui des personnes originaires de la CEE et les admissions exceptionnelles restent stables.

\* *La prise en charge des primo-arrivants par SMP :*

La plupart des personnes accueillies par SMP (plus de 70%) ont moins de deux ans de présence sur le territoire français. Le tableau suivant affiche, en outre, que 60% de ces personnes sont arrivées en France depuis moins d'une année ce qui montre que le bassin de Mulhouse attire de plus en plus d'étrangers cherchant d'emploi. L'existence des zones industrielles en demande permanente de main d'œuvre pourrait justifier ce choix.

<i>Temps de présence au moment du 1<sup>er</sup> accueil</i>	<i>Pourcentage de personnes accueillies</i>
<i>Moins d'un mois</i>	<i>22%</i>
<i>1 – 3 mois</i>	<i>12%</i>
<i>3 – 6 mois</i>	<i>15%</i>
<i>6 – 12 mois</i>	<i>21%</i>
<i>1 – 2 ans</i>	<i>13%</i>
<i>+ 2 ans</i>	<i>17%</i>
<i>Total</i>	<i>90%</i>

*Tableau n° 5 : temps de présence sur le territoire français au moment du premier accueil<sup>177</sup>*

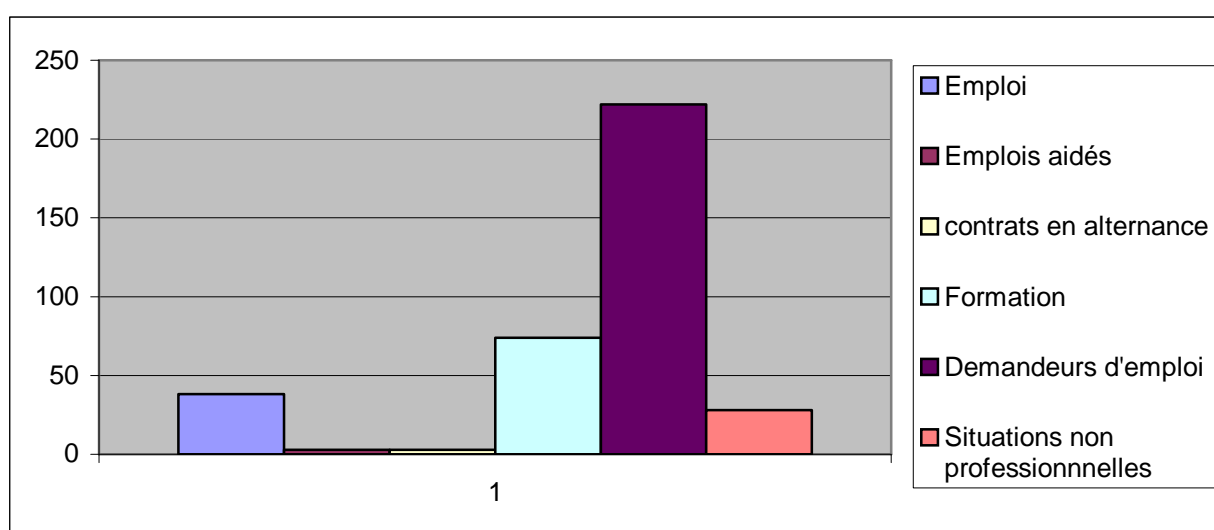
Il est à noter que 10% des personnes arrivants en France ne se présentent pas à SMP et que la situation de ces personnes reste inconnue.

Entre janvier et décembre 2005, 368 personnes ont été suivies dans le cadre du dispositif Primo-arrivants. Mais on se rend compte que la situation de ces personnes n'est pas identique. Le pourcentage des personnes en situation non professionnelle

<sup>177</sup> Source : SMP

est en forte augmentation (+10% en 2004 et encore +7,3% en 2005). La conjoncture actuelle au niveau de l'emploi peut expliquer cette augmentation (14% des personnes en emploi en 2004 contre 13% en fin 2005). Par ailleurs, le non raffermissement des tranches complémentaires du Programme Régional de Formation, notamment pour les actions FLE a laissé un nombre important de personnes sans solution (32% de personnes en formation en 2004 contre seulement 20,1% en 2005)

Le graphique suivant affiche la situation des personnes en suivi au 31 décembre 2005 :



*Graphique 1 : nombre et situation des personnes en suivi au 31 décembre 2005*

On peut constater à partir du graphique précédent que la plupart des personnes en suivi sont des demandeurs d'emploi (222 personnes représentant 60,3% du public concerné) contre (74 personnes (20,1%) demandeurs de formation. On peut expliquer cette situation par le fait que la plupart des personnes arrivant en France n'ont pas assez la qualification ce qui les empêche d'accéder au marché du travail et parfois même à la formation vu leur niveau en français dans certains cas.

Et c'est pour ces raisons que l'année 2005 a été marquée par le renforcement du dispositif « *Primo-Arrivant* », qui est à présent doté d'un conseiller généraliste, d'un pilote PLIE et d'un référent CIVIS (Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale). Avec le renforcement de ce dispositif, SMP essaie d'apporter les réponses les plus

adaptées possibles aux problématiques décelées. Ainsi la construction du parcours d'insertion sociale et professionnelle se trouve davantage sécurisée.

Vu que l'accès à l'emploi pour les jeunes est l'une des priorités du plan de cohésion sociale, l'Etat reconnaît le droit à l'accompagnement durable des jeunes âgés entre 16 et 25 ans, ayant des difficultés et confrontés à un risque d'exclusion professionnelle. Cette reconnaissance se traduit par la mise en place d'un CIVIS qui est un accompagnement personnalisé et renforcé pour les jeunes sans qualification de niveau V bis et VI sur une durée d'un an renouvelable jusqu'au 26<sup>ème</sup> anniversaire.

Pour la mission locale, il y a 8 postes de référents spécialisés CIVIS qui sont financés par l'Etat. Un référent vient consolider le dispositif « *Horizon 68* ». L'objectif est d'accompagner entre 80 et 100 personnes vers l'accès à l'emploi durable de 6 mois et plus.

Pour ce faire, de nombreux moyens ont été mis en œuvre. La mise en œuvre de l'allocation interstitielle permet, en cas d'absence de revenu, de contribuer à une sécurisation du parcours d'insertion et la continuité de l'engagement.

Le FIPJ (Fond d'Insertion Professionnelle pour les Jeunes) permet, en outre, de financer des actions complémentaires à l'accompagnement sous la forme d'aides indirectes ou directes (bons alimentaires, transport, hygiène, vêtements...).de plus, ce fond permet d'assurer les différentes actions collectives mises en œuvre au sein du dispositif « *Horizon 68* » : ARE (Ateliers de Recherche d'Emploi), groupe de parole, atelier d'écriture.

#### \* *Les formations FLE*

Financée par le Conseil Régional d'Alsace, les formations « Français langue Etrangère » ont connu une nouvelle organisation dès le début 2005. Ainsi, deux types de formations ont été mis en place :

- Les formations FLE sans alternance (CREAFOP)
- Les formations FLE avec alternance (Kedi, CISEP, INTEGRA Langues).

L'objectif de cette nouvelle organisation était d'offrir aux personnes relevant du FLE, un parcours adapté et cohérent. En plus avant chaque orientation en formation FLE, un positionnement réalisé par le centre de positionnement

linguistique et une évaluation sommative à l'issue de chaque action sont désormais obligatoires.

Certains primo-arrivants, après avoir commencé par suivre des cours dans des centres sociaux, ont intégré une formation FLE sans alternance pour acquérir un français de base leur permettant par la suite d'entrer en formation FLE avec alternance. D'autres ont directement accédé aux formations en alternance car ils en ont le niveau.

Cependant, « l'Horizon 68 » s'est subitement assombri fin du premier semestre 2005 lorsque la Région a informé la mission locale que les actions sur tranche complémentaire qui devaient être consolidées ne le seraient pas. Ainsi, les dernières entrées en formation FLE, avec et sans alternance, ont eu lieu en septembre 2005. De ce fait, de nombreuses personnes sont en attente de formation. Dans un premier temps, elles ont été orientées vers les centres sociaux. Cependant, les places vacantes ont très rapidement été pourvues. Ainsi, très rapidement, les conseillères n'ont plus rien eu à proposer aux personnes qui les sollicitent et qui étaient particulièrement motivées.

### ***1-3- Constats :***

Par rapport à la situation des primo-arrivants, on peut faire ressortir les constats suivants :

- Le bassin de Mulhouse est le plus touché par le chômage en Alsace.
- La typologie du public ne correspond pas aux profils actuellement recherchés par les employeurs.
- Une méconnaissance du monde du travail qui engendre une forte appréhension.
- Des acquis de la langue française avérés mais le manque de pratique ne permet pas de consolider ces bases.
- Le manque de valorisation du travail d'intégration mené par chacun instaure une perte de confiance en soi et un dénigrement de la valeur des efforts fournis.
- La méconnaissance de leur pays et région d'accueil renforce l'isolement souvent généré par l'accumulation de tous les freins que nous venons de citer.

En essayant de trouver des solutions à tous ces problèmes, SMP propose lors des ateliers collectifs de :

- Développer des techniques de recherche d'emploi spécifique,
- Valoriser et consolider les acquis linguistiques,
- Favoriser la prise de confiance par l'expression pour une meilleure insertion.

Pour ce faire, SMP a mis en place des ateliers de recherche d'emploi (ARE) ayant pour objectif d'acquérir les outils nécessaires pour une recherche d'emploi efficace tout en adoptant une attitude persévérante dans ses recherches et devenir autonome. Ce travail se fait par l'apprentissage de la lecture d'une offre d'emploi et l'adaptation de ses candidatures. En fait, c'est tout un travail qui va jusqu'à l'acquisition des connaissances nécessaires à une bonne intégration en entreprise.

Ces ateliers concernent spécifiquement les jeunes hommes et femmes primo-arrivants suivi dans le cadre du dispositif 68 dans des groupes fonctionnant en entrées et sorties permanentes dans une action hebdomadaire de 2 heures tous les jeudis matins.

Vu l'absence de propositions en terme de formations FLE financées par le Conseil Régional d'Alsace depuis le mois de septembre 2005 et la submersion des centres socioculturels proposant des formations FLE par les demandes et l'absence de places disponibles, SMP a vu nécessaire la mise en place des ateliers d'écriture pou répondre aux besoins des primo-arrivants dont le nombre est en constante augmentation (229 jeunes primo-arrivants âgés entre 16 et 25 au 31 décembre 2005 contre 207 en 2004)

Les ateliers d'écriture concernent un public primo-arrivant, volontaire et ayant des difficultés linguistiques dans l'objectif de répondre à leur volonté de démarrer un parcours d'insertion et de sortir de l'isolement, appréhender la langue française par des échanges et des exercices d'écriture ludiques tout en participant à une démarche événementielle : premiers pas vers la vie sociale.

Dans une action permanente à fréquence mensuelle, SMP a mis en place des groupes de Paroles permettant aux jeunes femmes primo arrivantes autour des sujets qui les touchent tout en leur proposant de rencontrer des personnes ayant un vécu similaire au leur. Les responsables de SMP ont constaté que de nombreuses femmes primo arrivantes se trouvent en France loin de leurs proches ou dans une famille qu'elles connaissent à peine. Dans un contexte pareil, il est difficile de se confier et

de nouer des liens avec d'autres femmes dans des situations similaires. Les difficultés que rencontrent ces femmes en français les freinent quant à l'expression de leurs opinions et de leurs ressentis.

Les Groupes de Paroles peuvent donner à ces femmes l'occasion de nouer des liens pour ne plus être isolées, les pousser à prendre la parole en français, à s'exprimer et ainsi à prendre confiance en elles.

Ces groupes seront reconduits avec pour objectif de sortir davantage des murs de SMP et de profiter de ces moments pour faire découvrir à ces jeunes femmes des lieux où elles pourront ensuite retourner seules. L'objectif étant toujours de les rendre plus autonomes et les aider à s'intégrer.

#### ***1-4- Conclusion :***

Les efforts déployés par SMP démontrent un réel souci d'intégrer les jeunes primo- arrivants dans la société française tout en leur offrant la possibilité de maîtriser le français que ce soit dans les différentes formations FLE, dans les ateliers d'écritures ou dans les Groupes de Paroles. Cependant, le travail des Ateliers de Recherche d'Emploi reste insuffisant et les chiffres de l'INSEE en 2005 confirment cette insuffisance car l'Alsace reste depuis 2004 la région de France qui connaît la plus forte dégradation du marché du travail en affectant 8,6% de la population active ce qui explique l'augmentation du taux de chômage de 8,4% depuis le début de l'année selon le DRTEFP 2005. En outre, les primo- arrivants continuent à être affectés par la dégradation du marché du travail notamment sur le bassin mulhousien où le chômage atteint 12% (10,2% sur Strasbourg et 7,7% sur Colmar).

Cette visite rendue à SMP, la rencontre avec ses responsables et les entretiens qui ont pu être menés avec eux nous ont permis de trouver quelques éléments de réponse à notre problématique. Cet ensemble d'entretiens nous est apparu fructueux mais insuffisant. Insuffisant, car il n'a concerné que les responsables de formation et n'a pas pris en considération les besoins réels du public cible, les primo-arrivants. De ce fait, il nous est apparu évident d'aller voir ces personnes dans les lieux les plus fréquentés par eux. Là où ils sont en formation, là où ils apprennent à maîtriser la langue du pays d'accueil.



Mais avant d'aller voir ces personnes dans les lieux de formations, il nous est apparu comme essentiel d'avoir une idée sur les organismes chargés de l'évaluation des compétences linguistiques des primo arrivants à Mulhouse.

Pour ce faire, nous avons pris contact avec les responsables de PPR (centre de positionnement linguistique et de documentations pédagogiques à Mulhouse).

## ***2- L'ENTRETIEN AVEC LES RESPONSABLES DE PPR***

2-1-PRESENTATION DE LA STRUCTURE :.....	155
2-2-INTRODUCTION : .....	155
2-3-CARACTERISTIQUES DES PUBLICS EN DIFFICULTES EN FRANÇAIS : .....	156
2-4-L'ACCES A LA FORMATION FLE :.....	156
2-5-LA MAITRISE DU FRANÇAIS ET LES DISPOSITIFS MIS EN PLACE : .....	157

## ***2- L'entretien avec les responsables de PPR :***

### ***2-1- Présentation de la structure :***

PPR est un centre de positionnement linguistique et de documentation pédagogique. Il s'agit d'un centre qui se charge de l'évaluation des compétences linguistiques des personnes manifestant des difficultés en français (primo-arrivants, illettrés, analphabètes,...) et de fournir la documentation qui pourrait aider les personnes chargées de la formation dans leur métier.

### ***2-2- Introduction :***

Dès leur arrivée en France, les primo-arrivants sont tenus de s'enregistrer à la sous-préfecture, en vue de la régularisation de leur situation. Suite à cet enregistrement, ils sont convoqués à une visite médicale et un entretien avec un auditeur social. En collaboration avec l'ANAEM (Agence Nationale d'Accueil des Etrangers et de Migration), des personnels du PPR se chargent d'un entretien de vingt minutes environ pour évaluer les compétences de la personne primo-arrivante en langue française.

Il s'agit d'une première évaluation qui concerne la capacité de la personne à écouter, s'exprimer, à comprendre, à se présenter, à lire un texte court et à savoir dégager des informations utiles d'une liste proposée.

Les résultats des tests permettent, par la suite de classer les personnes selon leur niveau. Chaque niveau se divise en trois sous-niveaux<sup>178</sup>.

Dans le niveau A, on trouve toutes les personnes qui manifestent de grandes difficultés en français ou ceux que nous pouvons appeler les utilisateurs élémentaires. Le niveau B concerne les utilisateurs indépendants. Tandis que le niveau C englobe tous les utilisateurs expérimentés ; ceux qui n'ont aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias. Ces personnes arrivent à comprendre un discours dit rapidement, même s'il n'est pas clairement structuré, à condition d'avoir du temps pour se familiariser avec un accent particulier.

---

<sup>178</sup> Voir annexe : *les niveaux de compétences (PPR)*

### 2-3- Caractéristiques des publics en difficultés en français :

Les publics accueillis peuvent relever de situations d'apprentissage différentes. Les résultats obtenus lors des entretiens et des premiers tests d'évaluation permettent de répartir ces publics dans trois catégories différentes à savoir :

- Le français Langue Etrangère (FLE) : cette catégorie concerne les personnes primo-arrivantes qui ont suivi au moins cinq ans de scolarité dans leur pays d'origine. Ces personnes n'ont pas du mal à maîtriser un code écrit. Dans cette catégorie, on trouve tous les niveaux (primaire, collège, lycée et même plus).
- L'alphabétisation : elle concerne les personnes qui n'ont pas été ou peu scolarisées. Celles qui ne connaissent aucun code écrit (ni *alpha* ni *béta*). Il est à noter que ces personnes peuvent, parfois, avoir un bon niveau de compréhension et d'expression orale.
- L'illettrisme : elle concerne un public ayant quitté le système scolaire sans avoir acquis les savoirs de base. Bien que ces personnes aient été scolarisées en langue française au moins cinq ans, elles éprouvent des difficultés de compréhension à l'oral et ont du mal à accéder au sens des textes longs et complexes. Ces personnes ont besoin de retravailler la grammaire et l'orthographe. Des actions d'acquisition des savoirs de base leur permettront d'accéder à une qualification et de s'adapter au poste du travail souhaité.

### 2-4- L'accès à la formation FLE :

Toutes les personnes primo-arrivantes doivent signer un CAI (Contrat d'Accueil et d'Intégration). Pourtant, elles ne sont pas toutes obligées de suivre des formations FLE. Ces personnes doivent relever au moins du niveau A1.1 (voir tableau), sinon, elles seront obligées de suivre des formations en langue française pour obtenir un DILF (Diplôme Initial de Langue Française). Pour atteindre ce niveau, il faut satisfaire les compétences suivantes :

Ecouter	Peut comprendre des annonces publiques (horaires, départ/arrivée..), des instructions/directives prévisibles, des messages enregistrés standards, des informations répétitives (météo, consignes pédagogiques...) en particulier si les conditions d'écoute sont bonnes, si les messages sont prononcés lentement, sont illustrés.
Lire	Peut reconnaître des noms, des mots ou des expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne (signalétique, indications manuscrites doublées d'icônes, prix, horaires...)
Prendre part à une conversation	Peut utiliser les expressions élémentaires de salutations et de congé, répondre à des expressions simples et d'en poser certaines. Comprendre, accepter/refuser et exécuter des instructions standards et attendues. Demander à quelqu'un de ses nouvelles et réagir ou vice-versa de manière conventionnelle.
S'exprimer oralement en continu	Peut participer à une interaction ordinaire, au moins partiellement, au moyen d'énoncés simples (entrés sur un ou deux mots), en ayant aussi recours à sa langue première ou à d'autres langues acquises, si l'interlocuteur parle lentement et distinctement.
Ecrire	Peut recopier des mots et des messages brefs, écrire des chiffres et des dates... Reconnaître différentes formes de graphie : caractères imprimés, scripts, majuscules... Donner des informations relatives à son identité civile dans des questionnaires ou des formulaires de type administratif en particulier. Transcrire, sous la dictée, des écrits courts (mots, adresses, noms...) avec une transcription phonétique suffisante pour sa propre relecture.

Pour atteindre ce niveau (A1.1), la personne primo-arrivante est appelé à suivre une formation qui va de 150 à 400 h. Cette formation est assurée par des organismes compétents suite à un appel d'offre. Au terme de cette formation, la personne est convoquée à une évaluation de ses compétences à l'écrit (collectif) et à l'oral (entretien individuel).

## 2-5- La maîtrise du français et Les dispositifs mis en place :

Des dispositifs sont mis en place pour permettre aux gens une bonne maîtrise de la langue française. Parmi ces dispositifs on trouve :

- Les ateliers de savoirs sociolinguistiques : dans ces ateliers, l'apprentissage de la langue se fait autour des thématiques liées à la vie quotidienne. On y trouve des personnes immigrés ayant une connaissance restreinte de la société et de la langue françaises. On y trouve, surtout, des femmes, des personnes âgées et des gens qui n'ont pas le désir de travailler, avec une durée de formation ne dépassant pas les huit heures par semaine. Cette formation vise à favoriser le maintien et/ou la restauration du lien social dans le quartier d'habitation, ainsi que l'autonomie et l'émancipation particulièrement des femmes.

- La formation linguistique de l'ACSE (Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des Chances) : cette agence assure, elle aussi, des cours de français pour les personnes immigrées qui ont plus de 26 ans et qui ne sont pas français de naissance. Ces personnes doivent être légalement installées en France et appelées à y résider de manière durable. Il s'agit d'une formation à la carte, en fonction de la demande. Les personnes concernées bénéficient des cours intensifs et semi-intensifs qui ne dépassent pas les vingt heures par semaine. Cette formation permet aux bénéficiaires d'acquérir un niveau en français correspondant à son projet d'insertion sociale et/ou professionnelle.
- Le dispositif IRILL (Insertion, Réinsertion, Lutte contre l'Illettrisme) : il s'agit d'une formation s'adressant aux personnes en situation d'illettrisme, organisée en vue de leur permettre de mettre en œuvre leur projet d'insertion professionnelle. Pour y parvenir, une remise à niveau des savoirs de base se fait dans un rythme semi-intensif allant jusqu'à 120h de formation. Au terme de cette formation, la personne doit être capable de lire, écrire, compter, raisonner et se repérer dans le temps et dans l'espace.
- Plan de formation (DIF, CIF...) : il s'agit d'une formation s'adressant à des salariés d'entreprises, de collectivités et d'administration ayant pour objectif de permettre à ce public de poursuivre ou de reprendre une formation générale ou professionnelle, de préparer un diplôme professionnel ou un concours tout en élevant son parcours de qualification. La durée de cette formation dépend du niveau de la personne ainsi que des objectifs de la formation.
- Les associations des bénévoles : ces associations assurent des cours de français pour toute personne ayant des difficultés avec la langue française. Il s'agit d'une formation qui permet à la personne d'acquérir un niveau en français lui permettant une meilleure intégration sociale et professionnelle.
- Compétences professionnelles et maîtrise du français : il s'agit d'une formation à double volets tant qu'elle vise à développer les compétences linguistiques et les pratiques et les compétences techniques de la personne. Cette formation s'adresse à des personnes d'origine étrangère non francophone qui ont été scolarisées même

faiblement dans leurs pays d'origine. Il est à noter que les personnes analphabètes sont exclues de ce type de formation qui se fait en alternance en 600h dont 300h en entreprise.

- Compétences professionnelles et savoirs fondamentaux : il s'agit d'une formation s'adressant à des personnes ayant validé leur projet professionnel et qui sont en situation d'illettrisme, à savoir les publics de bas niveau de formation et/ou avec une scolarisation aboutie ou non, ou ayant suivi une formation FLE avec un projet professionnel qualifiant. Les personnes analphabètes ou relevant d'un positionnement Compétences Professionnelles et Pratique du Français sont exclues de cette formation qui, elle aussi, se fait en alternance en 600h dont 300h en entreprise.
- La formation linguistique dans le cadre du CAI (Contrat d'accueil et d'Intégration) : cette formation s'adresse à toute personne primo-arrivante ayant signé le CAI et dont le niveau en français est inférieur au niveau A1.1. Avec un rythme adapté aux besoins recensés et une durée fixée en fonction du niveau initial de la personne, le primo-arrivant pourrait bénéficier de 400 h de formation en vue de parvenir à l'obtention du DILF (Diplôme Initial de Langue Française).

Le contact avec les responsables de PPR a été très intéressant. Les informations que nous avons pu recueillir nous ont permis d'avoir une idée plus claire sur les difficultés qu'éprouve le public primo-arrivant en langue française, ainsi que les différents dispositifs mis en place pour répondre à des besoins linguistiques urgents.

Pour nous permettre d'approfondir notre connaissance du public primo-arrivant, sa spécificité, la qualité de la formation qu'il reçoit ainsi que les méthodes de formations employés par les formateurs, les responsables de PPR nous ont orienté vers des organismes de formation qui proposent à la fois des formations FLE et des formations professionnelles pour les primo-arrivants tels que (AM) et (K).

Après avoir contacté le responsable de cet organisme (K Formation), la discussion a porté sur les différents points sur lesquels serait axé le travail de recherche, ainsi que sur la possibilité d'effectuer un stage de deux mois pour pouvoir consulter les dossiers des stagiaires, assister à des séances de formation pour pouvoir observer les

actions et réactions des stagiaires et formateurs lors d'une séquence de formation, faire passer des questionnaires, faire des entretiens avec les stagiaires primo-arrivants et les formateurs, en vue de recueillir des informations susceptibles de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ.



### 3- LE STAGE A (K)

3-1- PRESENTATION DE LA STRUCTURE : .....	162
3-1-1- LES FORMATIONS : .....	162
* Français Langue Etrangère : .....	162
* CAP Employé de commerce : .....	162
* BAC Professionnel commerce : .....	163
* Professionnalisation magasinage : .....	163
* CAP Agent d'entrepôt et messagerie : .....	163
* BAC Professionnel Logistique : .....	163
* Le contrat de professionnalisation : .....	163
3-2-LA REMUNERATION : .....	164
3-3-PRESENTATIONS DES STAGIAIRES : .....	164
3-4-TRAITEMENT ET ANALYSE DE DONNEES : .....	165
3-4-1-La consultation de dossiers : .....	165
* La maîtrise de la langue française : .....	166
3-4-2-Le questionnaire : .....	167
* Présentation du questionnaire : .....	167
* Présentation de la population : .....	167
* ORIGINE, AGE ET SEXE : .....	167
* LA PCS DU PERE : .....	169
* LA PCS DE LA MERE : .....	170
* LA FRATRIE : .....	171
* LE NIVEAU D'INSTRUCTION : .....	171
* LES DIPLOMES : .....	171
* TRAVAIL ET FORMATIONS : .....	174
* COMPREHENSION : .....	174
* RAPPORT AVEC LE FORMATEUR : .....	175
-* COMMUNICATION EN GROUPE : .....	176
3-4-3-Les résultats de l'observation : .....	177

### **3- Le stage à (K):**

#### **3-1- Présentation de la structure :**

(K) est un organisme de formation qui a débuté son activité depuis Mars 2002. Cet organisme propose des formations dans de différents domaines tels que le commerce, le logistique, l'informatique (la bureautique) et surtout, ce qui nous intéresse de plus dans cette approche, le français pour les personnes d'origine étrangère (FLE).

La plupart des formations que propose (K) sont des formations diplômantes (CAP ou BAC). D'autres sont à visée professionnelle. Elles visent surtout le perfectionnement et l'élargissement de compétences.

En outre, (K) dispense des prestations d'accompagnement à la recherche d'emploi. Il s'agit d'une activité à part qui concerne ceux qui sont sur le point de finir leur formation ou au cours de la formation dans le cadre des clubs.

Les formations concernent tous les publics que ce soit des salariés dans le cadre de DIF, CIF ou CP (contrat de professionnalisation) ou des demandeurs d'emploi.

#### **3-1-1- Les formations :**

##### **\* Français Langue Etrangère :**

Cette formation concerne un public spécifique. Son objectif est de développer l'autonomie générale du salarié surtout en ce qui concerne la maîtrise de la langue française, (K) propose cette formation pour ceux qui manifestent des difficultés en français et ayant un besoin réel d'améliorer leur capacités de communication écrite et orale dans le cadre professionnel. Le public le plus touché par cette formation est celui des primo-arrivants. Ce sont des personnes qui viennent de s'installer sur le territoire français et qui ne maîtrisent pas bien la langue du pays d'accueil.

##### **\* CAP Employé de commerce :**

Il s'agit d'une formation qualifiante qui permet d'obtenir un diplôme de l'éducation nationale dans des spécialités différentes telles que multi spécialités

(employé libre service ou hôtesse de caisse), employé de vente option A (vendeur en produits alimentaires) ou employé de vente option B (vendeur en équipements courants).

*\* BAC Professionnel commerce :*

Il s'agit aussi d'une formation qualifiante permettant un diplôme de l'éducation nationale. Le titulaire de ce diplôme peut intervenir dans tout type d'unité commerciale. Cette formation concerne, en priorité les candidats titulaires d'un CAP ou BEP commerce.

*\* Professionnalisation magasinage :*

C'est une formation qui vise le perfectionnement des compétences de magasinier cariste en ce qui concerne les techniques de magasinage et le logistique ainsi que l'initiation à l'informatique et à la gestion de stocks et la passation des permis CACES 3 et 5

*\* CAP Agent d'entrepôt et messagerie :*

Cette formation qualifiante permet d'obtenir un diplôme d'éducation nationale et de passer les permis CACES 1, 3 et 5.

Le titulaire de ce diplôme exécute les opérations de réception, de stockage, de préparation des commandes et d'expédition.

*\* BAC Professionnel Logistique :*

Il s'agit d'une formation permettant d'avoir un BAC professionnel logistique et distribution. Cette formation est destinée, en priorité, aux titulaires du CAP, AEM ou BEP logistique et commercialisation.

*\* Le contrat de professionnalisation :*

Les personnes, y compris les demandeurs d'emploi, ayant entre 16 et 25 ans peuvent bénéficier d'un contrat de professionnalisation en vue de compléter leur formation initiale

Il s'agit d'un contrat qui peut être réalisé dans le cadre d'un CDI ou d'un CDD de 6 à 12 mois.

Cette durée est allongée jusqu'à 24 mois pour les personnes sorties du système éducatif sans qualification professionnelle ou lorsque la nature des qualifications l'exige.

### **3-2- la rémunération :**

La rémunération perçue dépend du statut du bénéficiaire. Pour les jeunes de moins de 26 ans, cette rémunération est calculée en fonction du SMIC, mais elle varie selon l'âge et le niveau de formation. Ce *salaire* peut être inférieur à 55% pour les jeunes de moins de 21 ans et 70% pour les 21 ans et plus. Une fois ces personnes sont titulaires d'une qualification, au moins égale à celle d'un Bac professionnel ou d'un titre ou diplôme à finalité professionnelle de même niveau, le salaire ne peut être inférieur à 65% du SMIC pour les jeunes de moins de 21 ans et 80% pour les 21 ans et plus.

Pour les demandeurs d'emploi de 26 ans et plus, la rémunération est au moins égale au SMIC et au moins égale à 85% à la rémunération conventionnelle.

Les formations FLE sont financées par la Région d'Alsace.

### **3-3- Présentations des stagiaires :**

La plupart des stagiaires qui viennent suivre des formations FLE (Français Langue Etrangère) à (K) sont orientés par PPR (centre de positionnement linguistique) suite à un exercice d'évaluation de leur niveau en français (oral et écrit). Les tests que passent ces personnes à PPR concernent leur compréhension et expression orale ainsi que leur aisance en communication, leur expression et compréhension écrite.

La plupart des stagiaires qui sont en formation FLE ont déjà été scolarisés dans leur pays d'origine. Quelques personnes, surtout celles qui viennent des pays du Maghreb ont suivi des formations en français, mais ces formations ne s'avèrent pas suffisantes vu les résultats des tests qu'ils ont passés à PPR. Alors pour pouvoir accéder à une formation à visée professionnelle et par la suite au marché du travail, une bonne maîtrise de la langue française est exigée.

Tous les stagiaires sont affiliés au régime général la caisse primaire de maladie mais ils ne sont pas bénéficiaires de RMI. Ils sont sans emploi, en recherche d'emploi ou ayant exercé un emploi, avant de venir suivre la formation, depuis plus de 6 mois. Cette attente peut dépasser 12 mois et dans certains cas, cette période peut aller jusqu'à plus de 2 ans (24 mois).

En outre, tous les stagiaires ont déjà fait une demande d'indemnisation auprès de l'ASSEDIC mais cette demande n'a pas donné, dans certains cas, une suite favorable vu que certaines personnes (primo arrivantes) ne justifiaient pas d'une durée d'affiliation ou de travail suffisante. Pour obtenir le versement d'éventuelles allocations, ces personnes doivent justifier au moins de 182 jours d'affiliation ou de 910 heures de travail. Pourtant, Le stage de ces personnes est financé par la Région d'Alsace.

La consultation des différents dossiers de ces stagiaires, les questionnaires et les entretiens que j'ai menés vont permettre d'avoir une idée plus claire sur la situation des personnes primo-arrivantes.

### **3-4- Traitement et analyse de données :**

#### *3-4-1- La consultation de dossiers :*

La consultation a concerné 20 dossiers des stagiaires qui suivent une formation FLE à (K).

Dans ces dossiers, on peut trouver presque tous les renseignements concernant le sexe, l'âge, le niveau scolaire, les formations antérieures, le niveau en français et la date à laquelle le stagiaire a quitté son pays pour venir s'installer en France.

Les dossiers concernent 14 filles et 6 garçons. La plupart d'entre eux viennent de s'installer en France depuis moins de 2 ans. Ils sont venus par regroupement familial (le cas de certaines femmes). Ces personnes ont déjà suivi des formations (obligatoires) dans le cadre scolaire. La plupart d'entre eux ont des diplômes ou une expérience professionnelle. Mais on peut noter que ces personnes n'ont pas travaillé depuis leur arrivée en France. Ils étaient des demandeurs d'emploi et ils se sont inscrits à l'ANPE depuis une période qui va de 6mois jusqu'à plus d'un an. On peut aussi noter que ces personnes n'ont rien touché depuis leur arrivée en France et qu'ils

sont logés et nourris chez des parents (le cas de jeunes stagiaires célibataire) ou en famille (le cas des personnes venues par regroupement familial)

*\* La maîtrise de la langue française :*

La plupart des personnes qui ont passé un test de français (PPR) arrivent à comprendre un langage courant, énoncé lentement et distinctement. Un rythme d'élocution trop rapide et des accents différents peuvent leur poser problème et gêner leur compréhension. Elles ont un discours compréhensible mais ce discours manque de structures grammaticales et syntaxiques.

Ces personnes sont capables d'écrire des mots simples qui leur sont familiers et parviennent à remplir les différentes rubriques d'un questionnaire d'identité sommaire. Même avec des personnes qui ont déjà suivi des formations FLE avant de venir la faire à K, le niveau de ces personnes en français reste faible et dans certains cas elles n'arrivent qu'à réussir un exercice relatif à la sélection d'informations dans un document très simple issu de la vie courante comme la recherche d'éléments pratiques dans un billet de train.

Certaines personnes n'ont pas pu suivre la formation FLE pour des raisons personnelles. C'est le cas d'une dame qui était obligée de s'absenter pour garder ces enfants en bas âge. Pourtant, on peut trouver des personnes qui ont des acquis qui leur permettent de communiquer aisément, adapter leur discours à leur interlocuteur et comprendre un langage courant dans des situations de communication diverses comme un entretien de face à face, un reportage diffusé à la radio ou encore une moïse en scène impliquant deux interlocuteurs. A l'écrit, ces personnes arrivent à saisir le sens d'écrits variés tels qu'une brochure publicitaire ou un article de presse. Leur production écrite compréhensible reflète une disposition de structures grammaticales et d'un vocabulaire permettant la rédaction d'un écrit autonome. Mais ces acquis restent à consolider pour qu'elles puissent formuler et développer leurs idées. Il leur faut une formation linguistique qui leur permettrait d'approfondir leurs capacités en français.

La formation FLE est bénéfique pour quelques stagiaires. Même pour ceux qui ont suivi des formations en français avant de venir à (K). Certains d'entre eux ont pu

acquérir quelques bases en français. Mais leur projet professionnel reste flou et leur maîtrise du français reste faible. En plus, leur manque d'expérience et leur méconnaissance du monde de travail ne leur permettent pas de se lancer dans un parcours qualifiant.

### 3-4-2- Le questionnaire :

#### \* Présentation du questionnaire :

Le questionnaire a concerné des personnes en formation à (K). La première population comporte les stagiaires en formation FLE (K et CISEP). La deuxième population est représentée par des stagiaires dans d'autres formations tel que commerce et magasinage.

#### \* Présentation de la population :

- Les stagiaires en formation FLE à (K) : pour ce public, la passation du questionnaire à été faite par les formateurs de (K). Il nous a semblé plus pertinent de faire passer le questionnaire par les formateurs en vue de permettre aux stagiaires de prendre leur temps en répondant et permettre aux formateurs d'expliquer aux stagiaires les consignes qu'ils n'arrivent pas à comprendre, dans la mesure où il s'agit de stagiaires qui viennent juste de commencer la formation.

#### - Origine, âge et sexe :

Il est à noter que le nombre des femmes est plus important que celui des hommes. Cette importance peut s'expliquer par le fait que la plupart des gens qui sont arrivés en France sont des femmes. Et ce que ce soit dans le cadre de regroupement familial ou autre. Ces femmes se sont retrouvées dans l'obligation de suivre des cours de remise à niveau en français vu qu'elles n'ont pas pu trouver d'emploi faute de diplôme et de niveau satisfaisant en français.

	Moins de 25 ans	De 20 à 25	De 25 à 30	De 30 à 35	Plus de 35 ans	total
Femmes	5	4	2	1	2	14
Hommes	3	0	1	1	1	6
Total	8	4	3	2	3	20

Tableau n° 6 : Présentation des stagiaires enquêtés : les classes d'âge.

Notons que la plupart des stagiaires suivant des formations FLE à (K) ont moins de 20 ans. Cette catégorie concerne uniquement les jeunes arrivant en France dans le cadre de regroupement familial. Il s'agit d'un public qui n'a pas de diplôme et qui a arrêté tôt son parcours scolaire (collège - lycée)

Le deuxième rang est présenté par les classes d'âge de 20 – 25 ans (20% du public concerné) et 25 – 30 ans (15% du public enquêté). Ces classes d'âge représentent 5% de la population enquêtée. Ces classes représentent des gens qui sont venus à (K) pour suivre des formations FLE parce qu'ils n'ont pas pu trouver du travail vu leur niveau en français. La plupart de ces gens (voir entretien et observation) ont déjà travaillé dans leurs pays d'origine et ont des diplômes.

Autre présence, celle des personnes ayant plus de 35 ans et qui suivent des formations FLE à (K). C'est le cas des personnes qui ont travaillé dans d'autres pays européens avant de venir s'installer en France. Ces personnes ont été orientées par Papy Rus après avoir passé des tests dont les résultats montrent un niveau faible en français. La plupart de ces gens ont des diplômes et ont exercé différents métiers avant de venir suivre cette formation.

Toutes les personnes concernées par le questionnaire et suivant des formations FLE sont d'origine étrangère (100%). Ce sont des gens qui viennent de s'installer récemment en France et venant de différents pays.

Nous avons pu constater, lors du dépouillement du questionnaire, que la plupart des stagiaires concernés n'ont pas pu répondre aux questions nécessitant la production d'une phrase simple.

Les primo-arrivants d'origine maghrébine n'éprouvent pas de grande difficulté à le faire et ils arrivent à faire comprendre au lecteur leur message tandis que la plupart des ressortissants de l'Europe de l'est répondent mal ou ne répondent pas à ces questions même s'ils arrivent à comprendre la consigne.

La compréhension de ces consignes et la capacité d'y répondre sont liées à la période que ces gens ont passée depuis leur arrivée en France. Les gens qui ont plus de 3 ans en France n'éprouvent pas de difficulté à lire et répondre aux questions. Mais, on ne peut en aucun cas généraliser ce constat. Des gens qui ont plus de 3 ans en France ne maîtrisent pas bien la langue française et ont du mal à comprendre et répondre à une question. C'est le cas de quelques jeunes qui ont pu trouver du travail



dans le cadre familial dès leur arrivée. Ils ont exercés différents métiers en BTP. Mais, ils n'ont pas pu apprendre le français et le maîtriser car ils n'en avaient pas besoin. Ils parlaient leur langue maternelle avec la famille et l'employeur qui n'est qu'un proche.

<i>En France depuis</i>	<i>Nombre de réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
<i>moins de 6 mois</i>	<i>1</i>	<i>5,0%</i>
<i>6-12 mois</i>	<i>1</i>	<i>5,0%</i>
<i>1 an</i>	<i>6</i>	<i>30,0%</i>
<i>2 ans, 3 ans</i>	<i>8</i>	<i>40,0%</i>
<i>plus de 3 ans</i>	<i>4</i>	<i>20,0%</i>
<i>TOTAL</i>	<i>20</i>	<i>100%</i>

*Tableau n° 7 : Ancienneté dans le territoire français.*

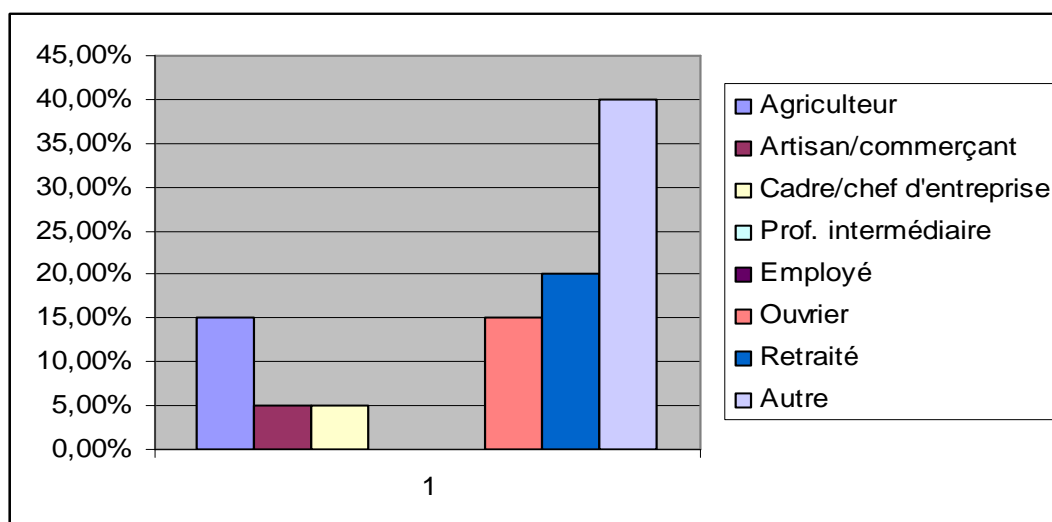
La plupart des gens enquêtés ont plus de 2 ans de présence en France. Même si on peut dire que ces personnes maîtrisent l'oral, leur accès à l'écrit reste à voir. Ils arrivent à communiquer avec les autres et se faire comprendre mais ils ont du mal à remplir une fiche personnelle et répondre à une offre d'emploi.

Les formateurs de (K) essaient de faire travailler l'écrit de ces personnes et leur y permettre un accès plus facile.

*- La PCS des parents :*

\* La PCS du père :

Les résultats de l'enquête affichent une PCS moyenne qui va de l'agriculteur à l'ouvrier en passant par l'artisan. Si les recherches démontrent que les parents exercent plus d'influence sur les choix scolaires et professionnel de leurs enfants et que cette influence se caractérise dans la plupart des cas par une reproduction sociale, on verra bien que les choix professionnels de ces gens sont limités à des métiers moyennes aussi comme étaient celles de leurs parents (boulangier, hôtesse de caisse, magasinage, etc.)



*Graphique n°2 : La PCS du père*

Mais on ne peut pas généraliser ce constat. Nombreux sont qui n'ont pas répondu à cette question ou se sont contentés de cocher la case (*Autre*). L'entretien avec ces personnes va nous permettre d'avoir des réponses plus précises sur le PCS de leurs pères.

\* La PCS de la mère :

Même manque de précision pour la PCS de la mère, on voit bien à partir du tableau suivant que la plupart des personnes enquêtées ont coché la case (*Autre*). On peut expliquer ce comportement par le fait que ces personnes n'ont pas pu placer les professions de leurs parents dans les champs indiqués par l'enquêteur. Mais, on peut aussi l'expliquer par le fait que la plupart des mères de ces personnes sont des femmes de foyer (inactives).

<i>PCS mère</i>	<i>Nb de citations</i>	<i>Fréquence</i>
<i>Agriculteur</i>	<i>1</i>	<i>5,0%</i>
<i>Artisan/commerçant</i>	<i>2</i>	<i>10,0%</i>
<i>Cadre/chef d'entreprise</i>	<i>0</i>	<i>0,0%</i>
<i>Prof. intermédiaire</i>	<i>0</i>	<i>0,0%</i>
<i>Employé</i>	<i>0</i>	<i>0,0%</i>
<i>Ouvrier</i>	<i>0</i>	<i>0,0%</i>
<i>Retraité</i>	<i>1</i>	<i>5,0%</i>
<i>Autre</i>	<i>16</i>	<i>80,0%</i>
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

*Tableau n°8 : la PCS de la mère*

- La fratrie :

La plupart des gens enquêtés sont issus de familles nombreuses. Des familles qui vont de 5 à 9 membres y compris les parents. Si on part de données croisées telles que la PCS des parents et le nombre de frères et sœurs dans la famille, on peut bien savoir les raisons qui ont poussé ces gens à venir travailler puis s'installer en France. La situation économique qu'avaient ces parents dans leur pays n'était pas assez satisfaisante. Le salaire perçu ne répondait pas, dans certains cas, aux besoins quotidiens de la famille. Mais on ne peut pas généraliser ce constat. D'autres personnes ont quitté leur pays pour des raisons de sécurité (les demandeurs d'asile).

- Le niveau d'instruction :

Comme on l'a signalé, on a pu constater que la plupart des stagiaires suivant des formations FLE à (K) ont quitté tôt le système scolaire sans pouvoir dans certains cas décrocher un diplôme.

<i>Niveau scolaire</i>	<i>Nombre de réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
<i>Primaire</i>	<i>1</i>	<i>5,0%</i>
<i>Collège</i>	<i>8</i>	<i>40,0%</i>
<i>Lycée</i>	<i>8</i>	<i>40,0%</i>
<i>Université</i>	<i>3</i>	<i>15,0%</i>
<i>TOTAL</i>	<i>20</i>	<i>100%</i>

Tableau n°9 : le niveau d'instruction des stagiaires enquêtés.

Le tableau précédent nous montre que parmi ces stagiaires on peut trouver des gens qui ont quitté très tôt le système scolaire sans diplôme. C'est le cas de 45% de personnes suivant des formations FLE. Parmi ces personnes, on peut trouver ceux qui ont quitté l'école en primaire (1 personne). D'autres personnes ont pu suivre leurs études en lycée et surtout en professionnel ce qui va monter l'analyse des résultats concernant les diplômes obtenus. En fait, tout dépend de plusieurs facteurs tels que la PCS des parents, la situation financière des personnes en questions.

-Les diplômes :

Une proportion importante des stagiaires suivant des formations FLE à (K) n'a pas de diplômes (30%). Ce sont les gens qui ont quitté tôt le système scolaire dans leur

pays d'origine ou ceux qui n'ont pas pu décrocher un diplôme lors de leur parcours scolaire comme le montre le tableau suivant :

<b>Diplômes</b>	<b>Nombre de réponse</b>	<b>Pourcentage</b>
<i>Aucun</i>	6	30,0%
<i>CEP BEPC</i>	4	20,0%
<i>CAP BEP</i>	2	10,0%
<i>Bac</i>	4	20,0%
<i>Bac+2 BTS</i>	0	0,0%
<i>Bac+4 DESS</i>	0	0,0%
<i>Autres</i>	3	15,0%
<i>Non réponse</i>	1	5,0%
<i>TOTAL</i>	20	100%

Tableau n°10: le niveau scolaire des stagiaires en formations FLE à K

Il est clair, à partir du tableau précédent, que nombreux sont les stagiaires qui ont des diplômes que ce soit des diplômes professionnels (30%) ou le bac (20%). Mais ces diplômes ne sont pas valables ou n'étaient pas validés en France ce qui a empêché ces gens d'accéder facilement au marché du travail. Pour ceux qui n'ont pas répondu ou ont coché la case (Autre), soit ils n'ont pas de diplôme, soit ils n'ont pas bien compris la question ou ils ont d'autres diplômes qui ne figurent pas dans la liste proposée par l'enquêteur.

Le niveau d'instruction et les diplômes obtenus n'ont parfois aucun rapport avec le niveau en français. En fait tout dépend du pays d'origine. Pour les ressortissants des pays du Maghreb et les anciennes colonies françaises, le problème paraît facile à résoudre en ce qui concerne l'apprentissage de la langue française et sa bonne maîtrise. En fait il s'agit juste de faire rappeler à ces personnes les notions de base qu'ils ont déjà vu lors de leur parcours scolaire. Par contre, pour les autres, surtout qui n'ont pas eu l'occasion de suivre des cours de français dans leurs pays avant de venir en France, il leur était difficile de se retrouver dans un autre bain sonore et visuel aussi différent des leurs.

Le tableau suivant nous affiche le pourcentage et le nombre de personnes ayant suivi des cours de français avant de venir en France et avant de venir à K (en France)

Cours de français suivi	Oui		Non		Total	
Avant de venir en France	4	20%	16	80%	20	100%
En France (avant K)	16	80%	4	20%	20	100%
Total	20	100%	20	100%	20	100%

*Tableau n°11 : formation en français des stagiaires enquêtés.*

On peut constater, à partir du tableau précédent que la plupart des gens en formation FLE à (K) ont déjà suivi des cours de français en France dans d'autres organismes de formation. Mais cette formation reste toujours insuffisante et ne répond pas aux attentes des employeurs et au profil d'employé recherché.

Si on peut dire que ces personnes (80%) ont suivi des cours de français en France et que cette formation demeure insuffisante, on peut se demander sur la valeur de cette formation et le degré de sa validation.

Nous verrons plus tard que l'absence de validation dans les formations FLE pose le problème majeur depuis longtemps car on ne peut pas savoir si la formation que la personne a suivie est suffisante et répond aux attentes et besoins du marché du travail.

Choix de la formation	Nombre de réponses	Pourcentage
Accéder à une autre formation	4	20,0%
Trouver un emploi	5	25,0%
Mieux s'intégrer dans la société française	8	40,0%
Non réponse	3	15,0%
Total	20	100%

*Tableau n°12 : le choix de la formation*

La plupart des stagiaires voient que cette formation FLE est la clé pour s'intégrer dans la société française. Car, pour eux - et c'est ce que va confirmer l'entretien – apprendre à parler, à lire et écrire facilite la communication avec les autres. D'autres, même s'ils sont toujours de ce côté, disent qu'ils sont venus suivre cette formation plutôt pour pouvoir trouver un emploi car les employeurs n'acceptent pas d'employer

des personnes qui ne maîtrisent pas la langue française. En plus, le choix du futur métier et le projet professionnel qu'a chacun d'entre eux nécessite une bonne maîtrise de la langue du pays d'accueil.

Il est à noter que 15% des personnes enquêtées n'ont pas répondu à cette question et que 20% d'entre eux voient que cette formation est indispensable pour pouvoir accéder à une formation par la suite.

- Travail et formation :

Travail avant la formation	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	9	45%
Non	10	50%
Non réponse	1	5%
Total	20	100%

*Tableau n°13 : le travail exercé avant la formation.*

La moitié des stagiaires enquêtés (50%) disent qu'ils ont exercé un travail avant de venir suivre une formation FLE à (K). Ces différents métiers exercés antérieurement dépendent de l'âge qu'a la personne, de son niveau d'instruction et des diplômes obtenus. La plupart de ces personnes n'ont pas encore travaillé en France, et si c'est le cas, il s'agit de métiers précaires.

- Compréhension :

La plupart des stagiaires préfèrent demander des explications au formateur quand il s'agit d'une incompréhension. Ce comportement s'explique par le fait que les primo-arrivants, vu leur niveau en français, n'ont pas le choix de faire autrement. Le formateur est la seule personne à pouvoir leur donner explication. 5% des personnes enquêtées préfèrent s'adresser aux autres par peur d'un échec de communication. Ils peuvent parfois avoir une explication en langue maternelle ce qui facilite la compréhension. Pour la personne qui n'a pas répondu à cette question, on peut dire qu'elle n'a pas bien compris la question car il s'agit bien d'une personne qui vient de commencer la formation FLE à (K).

En cas ce non compréhension	Nombre de réponses	Pourcentage
Demander au formateur	18	90%
Demander aux autres	1	5%
Ne rien faire	0	0%
Non réponse	1	5%
Total	20	100%

**Tableau n°14 : les stagiaires en formation : rapport formé/formateur.**

-Rapport avec le formateur :

Dans la plupart des cas, (85%), la réaction du formateur est positive. Il explique ce que les stagiaires n'arrivent pas à comprendre en répond aux questions qu'ils ont posées.

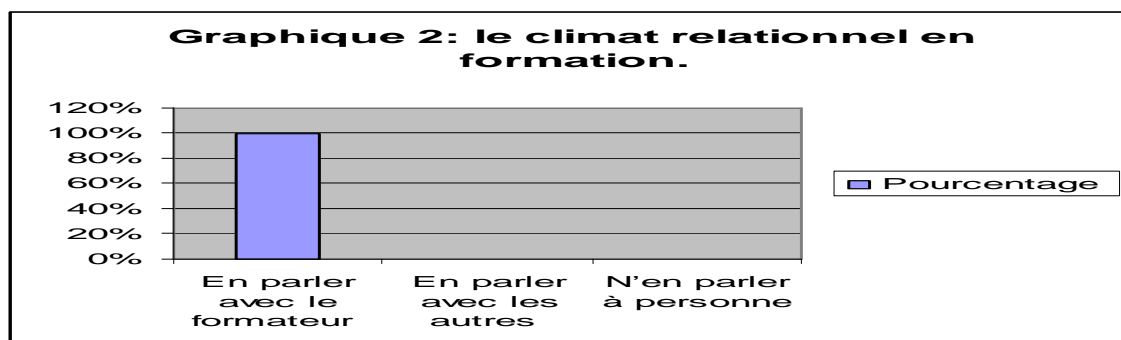
Réaction du formateur	Nombre de réponses	Pourcentage
Expliquer	17	85%
Demander aux autres	0	0%
Ne rien faire	0	0%
Non réponse	3	15%
Total	20	100%

**Tableau n°15 : les stagiaires en formation : réaction du formateur.**

Le tableau précédent affiche que 15% des personnes enquêtées n'ont pas répondu à cette question. Ce sont les personnes qui n'ont pas non plus répondu à la question précédente. Ces personnes, soit elles n'ont pas compris la question, soit elles arrivent à bien comprendre ce que disent les formateurs.

Toutes les personnes enquêtées préfèrent parler avec le formateur quand il s'agit d'un problème lié à la formation. Elles ne préfèrent pas en parler avec les autres ni garder le silence. On peut expliquer ce comportement par la motivation qu'ont ces

personnes pour les formations FLE, par l'excellent climat relationnel que les formateurs ont pu instaurer avec le groupe en formation



Graphique n°3 : le climat relationnel en formation.

- Communication en groupe :

La plupart des stagiaires disent qu'ils parlent français avec le groupe. Ce comportement est normal quand il s'agit d'un groupe multiculturel. Le recours à la langue française pour communiquer avec les autres est évident. Cependant, on a pu remarquer qu'en dehors de la formation et surtout pendant les heures de pose, le recours à cette langue (le français) est quasiment abandonné.

Quelques stagiaires préfèrent parler leur langue maternelle quand ils sont avec des personnes ayant la même origine. Ce sont les personnes, (40%), qui voient que le choix d'une langue dépend de la personne avec laquelle sont en communication comme l'affiche le tableau suivant.

Langue parlée avec le groupe :	Nombre de réponses	Pourcentage
Le français	12	60%
La langue d'origine	0	0
Ça dépend de la personne	8	40%
Total	20	100%

Tableau n°16: la communication dans le groupe de formation.



### *3-4-3- Les résultats de l'observation :*

L'observation a concerné les primo-arrivants et les formateurs lors des séances de formation.

Cette observation avait pour but de nous permettre de recueillir des informations sur les principaux acteurs de la scène de formation en captant leurs comportements et leurs propos au moment où ils se manifestent, de saisir les phénomènes sur le vif et de ne pas dépendre des réponses voire des interprétations des enquêtés.

Lors de mon stage à K, nous avons pu assister à des séances de formation avec de différents formateurs.

Ces séances d'observation nous ont permis de découvrir trois catégories de personnes suivant la formation FLE :

- La première catégorie concerne les personnes qui rencontrent d'énormes difficultés en français (ce sont ceux qui n'arrivent pas à décoder le message transmis par le formateur)
- La deuxième catégorie comporte les personnes qui arrivent à comprendre ce qui est transmis par le formateur mais ne peuvent pas y répondre).
- La troisième catégorie englobe les personnes qui n'ont pas de difficultés ni à comprendre ni à répondre. Ce sont les personnes qui ont suivi des formations en langue française que ce soit en France ou dans leurs pays.

Une autre classification est possible par la prise en compte d'autres facteurs comme la motivation de la personne et son attention tout au long de la séance. Mais cette classification va suivre la première catégorisation car l'attention des personnes qui n'arrivent pas à comprendre ce qui est transmis par le formateur va progressivement s'affaiblir.

Le problème se voit lors de la transmission et la réception du message. L'émetteur du message ignore parfois la capacité et l'incapacité du récepteur à décoder le message. Dans une situation de communication, en effet, plusieurs facteurs peuvent intervenir pour empêcher le décodage du message et alors sa compréhension.

Comme on l'a déjà signalé « *former implique la transmission de connaissances, comme l'instruction, mais également de valeurs et de savoir être comme l'éducation. En outre, former concerne le rapport du savoir à la pratique, à la vie*<sup>179</sup>. »

Le récepteur, qui est dans ce cas le primo arrivant, reçoit un message parasité par des bruits sémantiques. Ces bruits qui portent sur le sens du message empêchent le récepteur de comprendre le contenu et le sens du message transmis par l'émetteur qui est le formateur.

Les primo-arrivants, surtout ceux qui n'ont pas suivi des formations antérieures en langue française rencontrent d'énormes difficultés à exécuter les consignes. On peut expliquer cette incapacité de compréhension par le fait que le niveau de ces personnes en français ne leur permet pas de comprendre quelques mots du message dont le vocabulaire leur paraît étrange.

Plusieurs facteurs peuvent intervenir pour expliquer cette incapacité de comprendre le sens d'un message transmis.

- La PCS des parents et les capitaux (le capital économique, le capital culturel et le capital social) comme l'ont signalé Boudon et Bourdieu dans « La reproduction sociale ». Ces capitaux peuvent être des facteurs déterminants dans la capacité de décoder les messages transmis par le formateur. Certains fils d'ouvriers ont parfois du mal à reconnaître le sens d'un mot injecté par le formateur même s'ils ont suivi des formations antérieures en langue française. L'importance du réseau de connaissances (le capital social) se voit aussi lors de l'emploi du lexique familier connu par quelques membres du groupe en formation (langage et code restreint).
- L'image de soi : si la personne en formation a une image de soi dégradée, son attention et sa motivation à suivre la formation et son contenu s'affaiblit.
- Le groupe : le rôle du climat relationnel et le côté affectif dans le suivi de la formation qui se voit dans les rapports qu'entretiennent les formés entre eux ou avec les formateurs. On peut dans ce sens signaler l'absence des tests de sociométrie préliminaires.
- Le contexte : la place de la personne en formation par rapport au formateur et sa capacité à décoder le message et surtout les messages paradoxaux.

---

<sup>179</sup> FABRE.F, *op. cit.*

➤ L'effet Pygmalion : d'après Potvin et Paradis, la double facette de l'attitude des « formateurs » envers « les formés » et de l'attitude des « formés » envers « les formateurs » est l'un des facteurs qui favorise la réussite si elle est développée positivement ou, au contraire, l'échec, si elle est développée négativement.

D'autres facteurs peuvent intervenir pour empêcher les formés primo-arrivants de décoder la consigne (message transmis par le formateur oralement ou par écrit). Nous avons constaté que les formateurs expérimentés n'ont pas les mêmes méthodes d'enseignement que les novices.

Lors de la transmission de connaissances, les expérimentés tiennent compte de plusieurs facteurs et les consignes qu'ils présentent sont diversifiées pour permettre à chaque catégorie l'accès à l'information.

Les expérimentés ont, généralement, une idée sur les styles personnels d'apprentissage et les différentes catégories de formés. Ils savent bien que parmi ces formés, on trouve :

- Les personnes « *dépendantes du champ*<sup>180</sup> » ; ceux qui accordent une grande importance au vécu, à l'affectif. Ils risquent, en lisant un exercice, de trop rester prisonniers des données concrètes, du contexte précis. Ces personnes ont du mal à effectuer des exercices qui ne sont pas de simples applications.
- Les personnes « *indépendantes du champ* » qui s'abstraient facilement du vécu, du contexte parfois de façon excessive. Leur expérience pourrait parfois leur donner des indices, mais ils n'en tiennent pas assez compte.
- Les « *réflexifs* » qui avancent avec prudence. Ils craignent l'erreur. Qualité certes, mais aussi danger d'inefficacité, de perfectionnisme excessif quand on demande de la rapidité (situation d'examen notamment ou de prise de décision immédiate). Parfois un peu d'audace, quitte à se tromper, serait utile. Il arrive que ces personnes restent bloquées devant telle ou telle question au lieu de passer à la suite.
- Les « *impulsifs* » ; ceux qui foncent « la tête baissée ». Pour ceux-ci, tant pis s'ils se trompent, ils n'aiment pas attendre. Leur impulsivité a du bon mais il leur faudrait un peu plus de réflexion, de méthode. Des exercices qui les contraignent à la rigueur, les obligeant à surseoir à l'effectuation immédiate de la tâche leur seront utiles.
- Les « *visuels* » qui doivent se représenter mentalement l'exercice à partir d'image. Il est utile pour eux de se remémorer le texte écrit de l'exercice, voire de le réécrire,

---

<sup>180</sup> ZAKHARTCHOUK.J.M, « *comprendre les énoncés et les consignes* », Centre Régional e Documentation Pédagogique de l'Académie d'Amiens, Amiens 1999.

avec une représentation claire et espacée. Dans un devoir de mathématiques, le visuel doit moins se représenter d'éventuels personnages que les symboles dans le cas d'un énoncé « concret ». ils ont une représentation globale de l'exercice ; ils risquent d'en oublier les détails, les enchaînements.

- Les « *auditifs* » (ou à stratégie plus verbale) qui se représentent mieux l'exercice en se le répétant mentalement, en se souvenant de l'énoncé oral du formateur ou en se reformulant l'énoncé écrit avec leurs propres mots, à l'oral. Ils utilisent une représentation plus analytique, reprenant point par point les enchaînements de l'exercice. Aussi doivent-ils parallèlement travailler la représentation globale de l'ensemble du travail demandé, car ce n'est pas leur point fort.
- Les « *productifs* » qui ont besoin de *faire pour savoir faire*. Trop de réflexion préalable est impossible. On ne peut leur demander de passer trop de temps à décortiquer la consigne avant d'agir, à lire avec précision la notice avant de se lancer dans le montage, à bien comprendre la règle du jeu avant de jouer. On peut cependant leur faire prendre conscience des vertus de l'observation mais leur seront profitables des travaux de fabrication de consignes et de mises en situation.
- Les « *consommateurs* » qui apprennent en regardant. Ils profiteront davantage que les productifs des fiches-conseils, de la présentation méthodologique du professeur. Ils pourront faire l'économie de certains exercices de type « *fabriquer des consignes* » alors que des questions d'observation de travaux réalisés ou de consignes leur conviendront davantage.
- Les « *conviviaux* » qui aiment le travail en groupe. A ceux-ci, on peut leur proposer des exercices à plusieurs, on peut aussi en faire à l'occasion des « *moniteurs* » pour des camarades ayant des difficultés. Bien entendu, il faut aussi qu'ils réalisent des fiches individuelles et se passent du *feed-back* permanent avec les pairs ou le formateur.
- Les « *individualistes* » qui aiment travailler seuls et découvrir par eux-mêmes (cela rejoint l'indépendance par rapport au champ). On peut leur monter l'intérêt du travail du groupe, de la confrontation avec les remarques de camarades, à l'occasion d'un exercice de fabrication de consignes (ou de construction de la consigne manquante), mais à petite dose et avec souplesse.
- Les « *intensifs* » qui se donnent à fond dans la tâche. Ceux-ci, les obliger à trop parcelliser leur travail serait les brimer. Ils fonctionnent à plein régime au risque

d'épuiser leur énergie. On pourra les aider à planifier leur travail et à économiser leurs forces. Dans un devoir, ils devront davantage percevoir l'essentiel, avoir une stratégie de résolution plus fine, sérier les outils nécessaires pour les mener à bien.

- Les « *économés* » qui ménagent leurs forces. Ils sauront ne pas se donner à fond pour n'importe quel exercice, hiérarchiser les difficultés auxquelles ils seront confrontés dans un exercice. A l'occasion, il faut les pousser à « *se donner* » un peu plus.

Comme l'a signalé *J-M ZAKHARTCHOUK*<sup>181</sup> il ne faut pas en aucun cas absolutiser ces clivages, mais au contraire les repérer comme tendances. Il faut aussi en tirer l'idée de varier davantage le mode de présentation des travaux à effectuer, travailler les formulations, alterner par exemple :

- ✓ Les consignes à guidage très fort, accompagnées de multiples explications et conseils (qui correspondent à certains « élèves », mais aussi à certaines phases de l'apprentissage- au début surtout) et les consignes à guidage faible, comportant une part d'implicite ;
- ✓ Les consignes écrites non oralisées, et les consignes orales ou présentées de deux manières (on aura intérêt à adopter la deuxième façon lorsqu'on voudra éviter au maximum l'incompréhension de la consigne, la première lorsque la compréhension de la consigne sera un critère de l'évaluation) ;
- ✓ Les consignes très « impliquantes » (emploi du tutoiement, références au contexte de la classe ou à l'environnement de l'élève) et des consignes plus impersonnelles (infinitif, situations plus abstraites).

Il y a, à chaque fois, un problème de dosage et un équilibre global à respecter.

C'est la même chose dans le travail sur les consignes, avec en plus la difficulté à formuler les « méta consignes », les consignes des exercices sur les consignes, sur lesquelles il faudra être le plus explicite possible.

Une chose est certaine : L'enseignant sera plus efficace s'il est plus conscient de ce qu'il demande, s'il choisit ici de ne pas donner de fiche d'aide, là d'imposer une marche à suivre, ici de favoriser la réflexion personnelle, là d'inviter au travail collectif. Rappelons encore une fois l'importance de l'équipe pédagogique, de la

---

<sup>181</sup> ZAKHARTCHOUK.J.M, *op.cit.*

concertation et des échanges, dans l'établissement et dans les séances de formation et d'autoformation<sup>182</sup>.

Lors des séances d'observation, j'ai pu constater que le formateur essaie toujours d'instaurer un climat favorable aux apprentissages. On peut dire que le climat relationnel est satisfaisant en général. Les formés entretiennent de bons rapports entre eux-mêmes s'ils sont d'origines différentes.

Le tableau suivant récapitule les comportements des deux acteurs principaux de la scène de formation (les formateurs et les stagiaires).

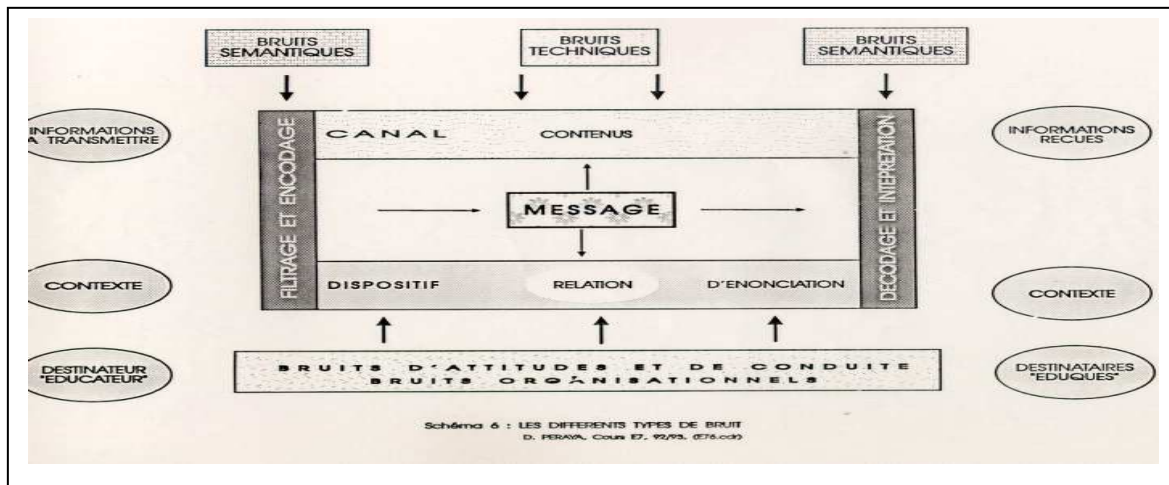
Comportement du formateur		Comportement du formé	
Instaure un climat favorable aux apprentissages	<b>A</b>	Construit son apprentissage	
Présente des situations d'apprentissage pertinentes	<b>B</b>	Respecte les règles de la communication	<b>B</b>
Favorise les échanges inter formés	<b>B</b>	Communique aisément avec le formateur	<b>C</b>
Maîtrise la langue	<b>A</b>	S'auto – corrige ou essaie de le faire	<b>C</b>
Prend des initiatives personnelles	<b>B</b>	<b>A</b> : très satisfaisant ; <b>B</b> : satisfaisant dans l'ensemble ; <b>C</b> : assez satisfaisant ; <b>D</b> : insatisfaisant.	

*Tableau récapitulatif n°17 des comportements des formateurs et des formés lors d'une situation de formation.*

Nous constatons, à partir du tableau précédent, que les échanges inter formés sont partiellement négligés. Ce comportement s'explique par le fait que le niveau des personnes en formation ne permet pas dans certains cas ces échanges. Les personnes primo arrivantes n'ont pas assez d'acquis linguistiques permettant ces échanges surtout au début de formation. Ce manque linguistique empêche aussi le formé de communiquer aisément avec les autres membres du groupe et aussi le formateur. De cette façon il est incapable de s'auto-corriger. Le formateur intervient pour exploiter les différentes erreurs repérées et commises par les stagiaires.

Il est à noter aussi que l'absence d'une charte élaborée collectivement au début de formation a empêché quelques stagiaires de respecter les règles de communication. Dans ce cas, les messages transmis par les formateurs sont parasités par des bruits de conduites (ou organisationnels comme le montre le schéma suivant.

<sup>182</sup> ZAKHARTCHOUK.J.M., *op. cit.*



On voit à partir du schéma précédent que dans tous les cas, le récepteur (la personne en formation) reçoit un message parasité. Le message peut être parasité par des bruits organisationnels, comme on l'a déjà signalé, qui sont provoqués par la mauvaise gestion du groupe en formation (trop de bruit, bavardage,...) ou des bruits sémantiques qui viennent du sens du mot ou du message transmis (incompréhension du sens du mot nouvellement injecté, le formateur emploie un lexique non adapté au niveau de la personne en formation,...).

La grille d'observation suivante va nous donner une idée plus claire sur les comportements des différentes parties et surtout ceux du formateur

Démarches d'apprentissage	Indicateurs correspondants dans la formation	Degré de la réalisation du comportement			
		A	B	C	D
<b>Préparation à l'apprentissage.</b>	Met les apprenants dans une situation suscitant leur intérêt.		//		
	Met en évidence l'intérêt du nouvel apprentissage ou incite à le faire		//		
	Favorise l'activation des pré-requis.	//			
<b>Analyse des situations</b>	Accepte les réactions des formés concernant l'objet d'apprentissage.			//	
	Incite à la clarification des composantes de la situation.		//		
	Incite à distinguer dans une situation d'apprentissage les données et la tâche à réaliser.				//
	Incite à établir des liens entre les données.			//	
	Incite à traduire la situation sous différentes formes.		//		
<b>Construction des connaissances</b>	Incite à l'identification des mots-clés quand la situation le permet.		//		
	Incite à concevoir un plan de travail.				//
	Favorise la mise en œuvre d'un plan personnel de réalisation de la tâche.				//

	Demande l'explicitation de la démarche utilisée.		//		
	Favorise la discussion des démarches suivies.				//
<b>Structuration</b>	Incite à établir des liens entre les idées et les mots-clés.			//	
	Encourage la schématisation de ces liens.			//	
	Demande à distinguer des idées principales des idées secondaires.		//		
	Encourage l'organisation des idées.	//			
	Sollicite la structuration des idées en vue de faciliter leur mémorisation	//			
<b>Intégration</b>	Demande à présenter des étapes de la procédure utilisée dans la structuration des connaissances.			//	
	Initie à exprimer les étapes de la démarche utilisée dans la structuration des connaissances par le biais de moyen approprié (schémas, tableaux, courbes,...)			//	
	Entraîne à réaliser des tâches complexes qui assurent l'intégration de la nouvelle démarche avec les démarches maîtrisées.		//		
	Aide à considérer les connaissances antérieures comme ressources à exploiter.	//			
	Met à la disposition des formés des moyens de référence.		//		
	Aide à choisir les ressources pertinentes en vue de réaliser des tâches.		//		
	Orienté les formés à la recherche de l'information pertinente.				
Aide les formés à traiter les informations puisées dans de différentes ressources.		//			
<b>Transfert des apprentissages</b>	Initie les formés à gérer des situations dans de nouveaux contextes nécessitant l'exploitation des acquis antérieurs.		//		
	Propose des situations de production dans de nouveaux contextes nécessitant l'exploitation des acquis adéquats.		//		
	Invite les formés à produire des situations dans des contextes spécifiques se référant à certains acquis antérieurs.	//			
<b>Travail coopératif</b>	Facilite la circulation de l'information entre les membres d'une même équipe et entre les différentes équipes lors de la			//	



	réalisation des activités.				
	Encourage le formé à assumer le rôle qui lui est assigné dans l'équipe.		//		
	Organise la répartition des tâches au sein de l'équipe.		//		
	Encourage l'exposition, la discussion et la régulation des idées au sein des groupes et dans le groupe classe.		//		
<b>La métacognition</b>	Invite le formé à présenter sa démarche personnelle, à l'expliquer et à la justifier.			//	
	Invite le formé à réfléchir sur sa démarche personnelle en vue d'y repérer les dysfonctionnements.			//	
	Veille à ce que le formé régule sa démarche quant c'est nécessaire.			//	
	Développe chez le formé la capacité de s'auto évaluer.			//	
	Crée des occasions permettant la co-évaluation.		//		
	Permet l'évaluation de l'adéquation des ressources mises en œuvre avec les tâches réalisées.				//
	Initie à l'analyse des solutions réussies en vue d'identifier leur pertinence.				//

*Tableau récapitulatif n°18 des comportements des formateurs lors d'une séance de formation.*

On peut constater à partir du tableau précédent l'absence de la métacognition dans la réalisation de différentes tâches exécutés par les formés. Mais on doit signaler que ce comportement n'est pas généralisé. D'une part, cela dépend de l'activité (la nature de la tâche à exécuter) et le niveau des formés. Certains formés, et ils sont nombreux, ne peuvent pas avoir cette réflexion sur la démarche suivie lors de la réalisation d'un exercice et ils sont aussi incapables de traduire ce qu'ils ont réalisé (expliquer sa démarche personnelle et la justifier) même s'ils arrivent à bien réaliser la tâche proposée.

## 4- Le stage à (AM)

INTRODUCTION : .....	187
4-1- DESCRIPTION INTERNE DE LA STRUCTURE : .....	187
4-2- PRESENTATION DES SERVICES .....	188
4-2-1- PRESENTATION DU 1 <sup>ER</sup> SERVICE : .....	188
4-2-2- PRESENTATION DE LA POPULATION DU SERVICE N°1 : .....	191
4-2-3- PRESENTATION DU 2 <sup>EME</sup> SERVICE : .....	195
4-2-4- PRESENTATION DE LA POPULATION DU 2 <sup>EME</sup> SERVICE : .....	199
4-3- TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES : .....	200
4-3-1- LES RESULTATS DE L'OBSERVATION : .....	201
* La maîtrise de la langue française : .....	202
* La représentation de la formation : .....	202
* Le projet professionnel : .....	203
* Les conditions économiques : .....	203
* L'absence d'animation : .....	204
* Les rapports entre les stagiaires : .....	204
4-3-2- LES RESULTATS DES ENTRETIENS : .....	206
* L'ENTRETIEN AVEC LES FORMATEURS : .....	206
➤ L'ancienneté dans la formation : .....	208
➤ Les rapports avec les stagiaires : .....	208
➤ La maîtrise de la langue française : .....	209
➤ l'abandon : .....	210
➤ A la recherche d'une solution : .....	212
* L'ENTRETIEN AVEC LES PSYCHOLOGUES DU TRAVAIL : .....	212
* L'ENTRETIEN AVEC LE FORMATEUR CHARGE DE « LA MISSION ILLETTRISME » .....	214
4-3-3- LES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE : .....	216
* PRESENTATION DES STAGIAIRES .....	216
* Age, sexe et origine : .....	216
* PCS des parents : .....	220
* PCS du père : .....	220
* PCS de la mère : .....	221
* Le niveau d'études : .....	222
* Les diplômes : .....	224
➤ Les causes de l'abandon .....	225
➤ Les organismes d'orientation : .....	226
➤ Le projet professionnel : .....	227
➤ La formation et les méthodes: .....	228

## 4- Le stage à (AM):

---

---

### **Introduction :**

*Le stage que j'ai effectué au sein de (AM) m'a permis d'avoir une idée plus claire sur le fonctionnement de cette institution, ses services ainsi que sur les bénéficiaires de formation.*

*Une présentation de la structure d'accueil ainsi que ses différents services contactés lors du stage fera l'objet du présent chapitre<sup>183</sup> et va nous permettre de comprendre le fonctionnement de (AM), son rôle, ses partenaires ainsi que ses services.*

---

---

### **4-1- Description interne de la structure :**

Composée de 80 formateurs et personnels, (AM) essaie de répondre aux attentes des stagiaires en mettant à leur disposition de différentes formations dans les deux secteurs de la préparatoire et celui de la qualifiante.

(AM) essaie en outre d'accompagner de nombreux stagiaires dans leur projet professionnel en mettant à leur disposition un service compétent tel que la CPF (la Consolidation du projet de Formation).

Les psychologues de travail dont la plupart possèdent un diplôme de 3<sup>ème</sup> cycle sont chargés de l'accueil des stagiaires, de leur orientation et de leur accompagnement au cours de la formation.

Les psychologues de travail interviennent trois fois. La première fois, ils accueillent le stagiaire, le testent et essaient de l'orienter vers la formation qui pourrait répondre à ses attentes, selon son projet et ses compétences. La deuxième fois, ils accompagnent le stagiaire au cours de sa formation, voient si tout va bien, s'il avance dans sa formation et s'il garde toujours le même projet. Ils lui donnent des conseils durant un entretien personnel. La troisième et dernière fois, les psychologues essaient avec les formateurs d'évaluer le stagiaire.

---

<sup>183</sup> Cf. annexe « les missions de (AM) »

Toutes les formations se font en respectant un programme et des modules bien détaillés<sup>184</sup>. (AM) a essayé de mettre en œuvre un projet de lutte contre l'illettrisme qui n'a pas bien fonctionné car le champ d'étude n'était bien élargi vu le nombre de personnes et les secteurs de formation qui ont été concernés<sup>185</sup> !

Une étude des services et une analyse et traitement de données pourraient nous donner une idée plus claire sur cette structure.

#### **4-2- Présentation des services :**

Mon stage à (AM) a concerné deux populations dans des formations différentes. La première population est celle de la pré-professionnalisation. La deuxième est celle de la formation qualifiante (perfectionnement). L'objet du stage étant de répondre aux problèmes des stagiaires primo-arrivants qui trouvent des difficultés à s'intégrer dans le reste du groupe, il m'est apparu nécessaire de consulter les deux populations dans les différents services afin de répondre aux objectifs de mon stage et d'essayer de trouver des éléments de réponse à ma problématique.

##### **4-2-1- Présentation du 1<sup>er</sup> service :**

###### **\* *Pré professionnalisation Bâtiment Niveau V :***

Objectif : préparation à la formation qualifiante

Sanction du stage : attestation de présence – niveau V bis

Durée : de 1 à 4 mois (soit de 4 à 14 semaines ou de 140 à 490h)

Organisation pédagogique : la formation se compose d'un module de pré professionnalisation et d'une période d'application en entreprise (PAE). Elle peut être précédée d'un module de consolidation du projet de formation (CPF) et complétée par un appui renforcé tout au long du parcours de qualification.

---

<sup>184</sup> Voir présentation des services.

<sup>185</sup> Voir partie : les résultats de l'entretien, « mission illettrisme »

Cette action pourra être conseillée dans le cadre de l'aide à la définition d'un projet de formation proposée par les services d'orientation professionnelle de (AM).

Niveau demandé : niveau compatible avec les pré-requis de la formation qualifiante visée

Nota : certaines formations nécessitent une expérience professionnelle préalable, cette préparation ne peut en aucun cas combler cette exigence.

Attitudes requises : les exigences sont les mêmes que celles de la formation qualifiante envisagée.

Admission dans la spécialité : l'âge demandé est celui de la formation qualifiante visée. Entretien de confirmation du besoin de formation - questionnaire général de candidature – test – entretien.

**\* Les objectifs du stage :**

La préprofessionnalisation bâtiment de niveau V a pour objectifs de :

- Offrir les moyens et l'aide nécessaires pour suivre avec le maximum de chances de réussite le(s) module(s) de la formation qualifiante visée.
- Acquérir les connaissances nécessaires à l'entrée et à la réussite en formation.
- Développer des habitudes de formation.
- Favoriser l'appropriation des méthodes de formation.
- Sensibiliser aux techniques et à la culture du métier envisagé.
- Faire prendre conscience et aider à acquérir des comportements attendus en formation et dans l'emploi concerné.

Un module de pré professionnalisation n'est jamais proposé de manière isolée mais toujours en lien direct avec une formation qualifiante (complète ou non) bien identifiée dans le cadre d'un parcours de formation sans interruption et adapté aux besoins de la personne.

**\* La pédagogie :**

Les travaux proposés s'articulent autour de mises en situation professionnelle représentatives du métier visé. Ces mises en situations constituent l'élément central auquel se rattache la culture générale, les mathématiques, l'éducation physique, l'expression et la communication ...etc.

La dimension professionnelle est, de plus, renforcée par les périodes de stage en formation qualifiante. Cette pédagogie est mise en œuvre par une équipe composée d'un formateur d'origine professionnelle « Bâtiment », de formateurs du dispositif qualifiant pour des interventions ponctuelles, d'un psychologue de travail et d'un formateur d'éducation physique et sportive.

**\* Principaux points de la formation :**

*La formation se compose de deux modules :*

*Module 1 : module de pré professionnalisation de 12 semaines :*

- Variante n°1 : Gros œuvres : acquisition des connaissances nécessaires à l'entrée en formation (ou pour un ou plusieurs modules selon l'employabilité visée), de niveau V, du sous-secteur gros œuvres : maçon, agent d'entretien du bâtiment...
- Variante n°2 : équipements techniques : acquisition des connaissances nécessaires à l'entrée en formation (ou pour un ou plusieurs modules selon l'employabilité visée), de niveau V, des sous-secteurs équipement – maintenance et électricité et activités connexes : électricien en équipements industriels, électricien d'équipement, installateur en équipements électriques, ouvrier professionnel en installations thermiques et sanitaires, monteur dépanneur frigoriste...
- Variante n°3 : aménagement finition : acquisition des connaissances nécessaires à l'entrée en formation (ou pour un ou plusieurs modules selon l'employabilité visée), de niveau V, du sous-secteur aménagement finitions : carreleur, peintre en bâtiment, plâtrier, solier, moquettiste, plaquiste...
- Variante n°4 : bois-métal- multi matériaux : acquisition des connaissances nécessaires à l'entrée en formation (ou pour un ou plusieurs modules selon l'employabilité visée), de niveau V, des sous-secteurs bois – métallerie et constructions métalliques : menuisier de fabrication du bâtiment et ameublement, menuisier d'agencement, charpentier poseur bois, poseur de menuiseries et

d'aménagements intérieurs, poseur installateur de menuiseries, fermetures et équipements ; métallier-serrurier...

- Variante n°5 : travaux publics : acquisition des connaissances nécessaires à l'entrée en formation (ou pour un ou plusieurs modules selon l'employabilité visée), de niveau V, du sous-secteur Génie-civil – routes – voirie et réseaux divers : constructeur professionnel en voirie et réseaux, paveur-poseur de bordures

*Module 2* : période d'application en entreprise ( PAE) : confrontation avec la réalité professionnelle et mise à l'épreuve des capacités d'adaptation – repérage des activités d'une entreprise et de leurs exigences – prise en compte des capacités et des connaissances mises en œuvre en situation de travail – vécu des rapports humains et du travail en équipe ( 2 semaines).

**\* Les possibilités de suivre :**

- Avant ce stage de « pré professionnalisation Bâtiment », le module consolidation du projet de formation d'une durée de 3 à 5 semaines. Ce module s'adresse à toute personne qui a besoin d'approfondir sa connaissance du métier choisi et de la formation qui y prépare. Il a également pour objectif de renforcer ou de développer la motivation pour la réussite du projet de la formation.
- Après ce stage, et pendant la formation qualifiante, le module « **appui renforcé** » d'une durée de 3 à 5 semaines.

*4-2-2- Présentation de la population du service n°1 :*

D'après le planning de synthèse de la formation pré qualifiante Bâtiment niveau V pour l'année 2004, les stagiaires sont répartis de la manière suivante :

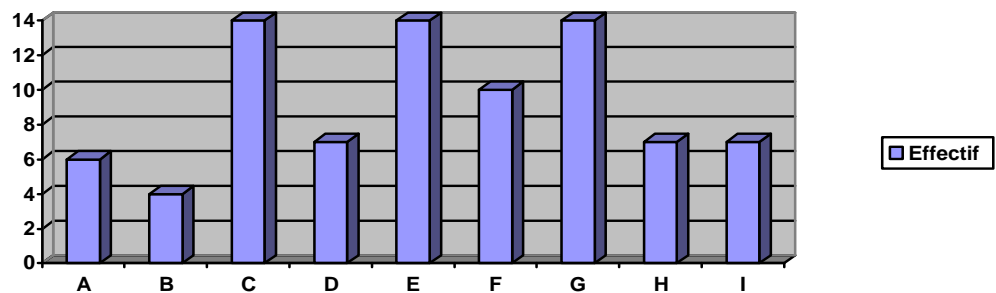
*a) La pré-pro. Industrie :*

Pour ce secteur les effectifs sont répartis selon les périodes de formation comme l'affiche le tableau suivant :

<i>Période</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>H</i>	<i>I</i>
<i>Effectif</i>	6	4	14	7	14	10	14	7	7

Tableau n°19 : Effectif de la pré-pro industrie

A partir du tableau précédent on peut avoir le graphique qui pourra nous apporter des informations plus détaillées sur l'évolution du nombre de stagiaires dans ce service.



Graphique n°4 : Evolution du nombre de stagiaires : pré pro Industrie

Légende :

- A : décembre 2003- avril 2004.
- B : novembre 2003- mars 2004
- C : mars 2004- juin 2004.
- D : mars 2004- juin 2004.
- E : juin 2004- août 2004.
- F : août 2004- octobre 2004.
- G : août 2004- décembre 2004.
- H : octobre 2004- décembre 2004.
- I : novembre 2004- janvier 2005.

Le graphique précédent nous montre que le nombre de stagiaires bénéficiant de cette formation n'est pas stable. Il dépend du nombre de demandeurs de cette formation, du choix de la formation et surtout des personnes envoyées par l'ANPE ou autres organismes désirant avoir une formation pré qualifiante. Une formation qui ne concerne pas forcément tous les demandeurs de formation mais uniquement un public spécifique. (Voir partie présentation de la formation service 1)



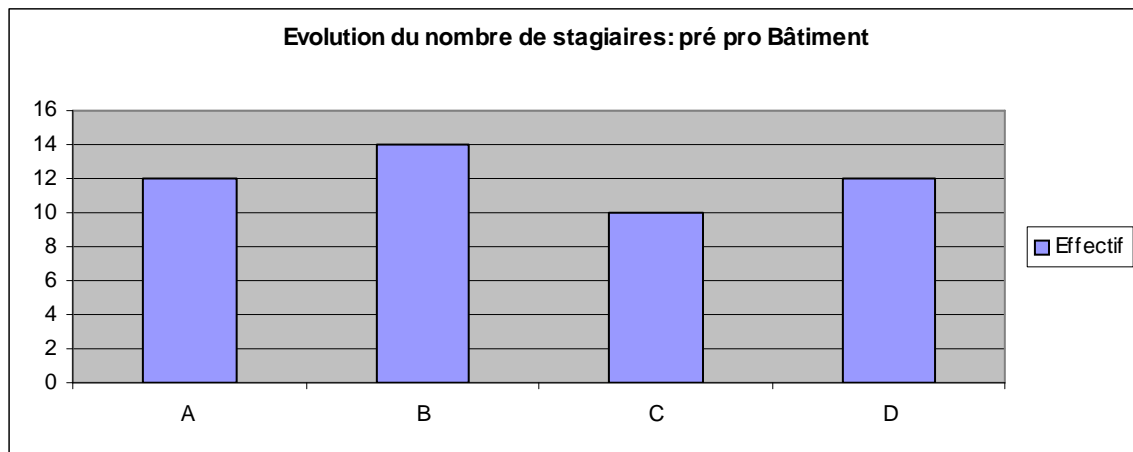
b) La pré-pro Bâtiment<sup>186</sup> :

Dans cette formation, les stagiaires se présentent comme suit :

Période	A	B	C	D
Effectif	10	14	10	12

*Tableau n°20 : Evolution du nombre de stagiaires en Pré-Pro Bâtiment*

Ce tableau, peut nous permettre de mettre en évidence les graphiques suivants. Le premier graphique nous donne une idée sur le nombre de stagiaires suivant ou ayant suivi des formations dans ce secteur sur des périodes différentes allant de janvier à décembre 2004. Le deuxième graphique (la courbe), concernant l'évolution du nombre de stagiaires dans ce secteur, nous montre effectivement que ce nombre n'est pas stable. Le nombre de stagiaires suivant des formations dans ce secteur dépend de plusieurs facteurs comme on l'a signalé plus haut.

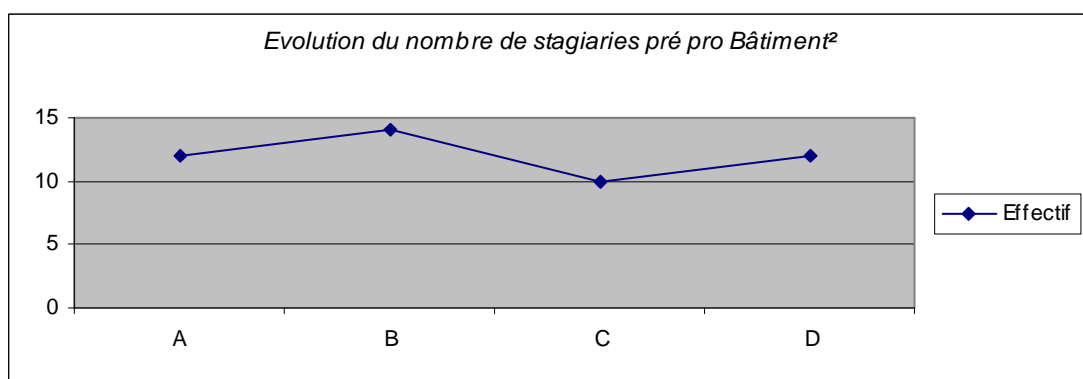


**A** : janvier- mai 2004 **B** : juin – juillet 2004. **C** : août- septembre 2004. **D** : octobre- décembre 2004.

*Graphique n°5 : Evolution du nombre de stagiaires en Pré-Pro Bâtiment*

Du graphique précédent, nous pouvons obtenir la courbe suivante qui pourrait nous donner une idée plus claire sur l'évolution des stagiaires dans ce service :

<sup>186</sup> Pour plus d'informations se référer la partie présentation du service 1



Graphique n°6: *Evolution du nombre de stagiaires en Pré-Pro Bâtiment.*

D'après le graphique précédent, on peut dire que le nombre de groupes en formation n'est pas stable et qu'il est fonction de plusieurs facteurs à savoir la nature de la formation.

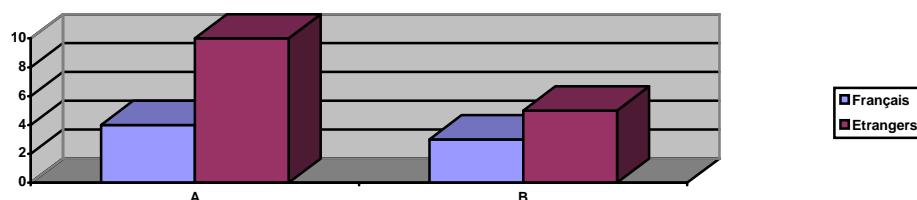
Nous allons essayer, dans la partie qui suit, d'avoir une idée plus précise sur l'évolution du nombre de stagiaires d'origine étrangère à savoir les primo-arrivants dans les différents services contactés lors du stage.

\* *Pré qualification dans les métiers de l'industrie :*

Ce que l'on a pu constater, en consultant les fiches de présence fournies par les formateurs, c'est que le nombre de stagiaires primo-arrivants peut, dans quelques secteurs, être plus important que celui des stagiaires d'origine française comme le montre le tableau suivant :

Période	A	B
Français	4	3
Etrangers	10	5
Total	14	8

Tableau n°21 : *Tableau comparatif : Français et étrangers en formation (Industrie)*



Graphique n°7: *Evolution du nombre de stagiaires (les métiers de l'industrie).*

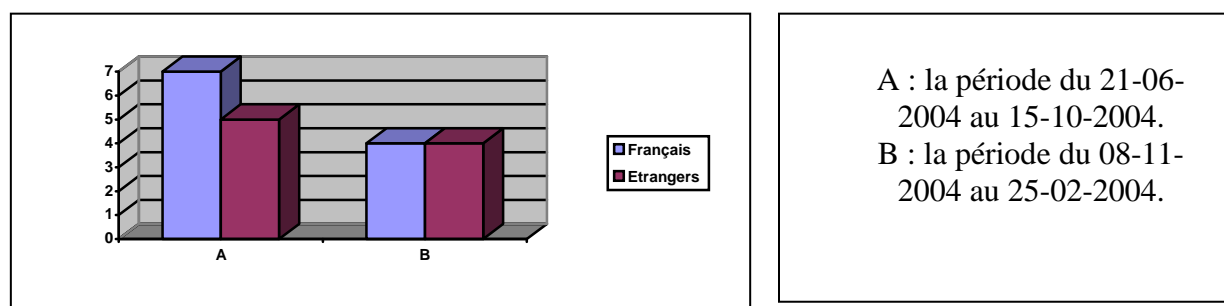
**A** : la période du 30-08-2004 au 17-12-2004. **B** : la période du 04-06-2004 au 28-01-2005

\* *Pré professionnalisation Bâtiment et Industrie Niveau V :*

Période	A	B
Français	7	4
Etrangers	5	4
Total	12	8

*Tableau n°22 : Tableau comparatif : Français et étrangers en formation (Bâtiment et Industrie Niveau V)*

Ce tableau donne le graphique suivant qui nous affiche plus clairement l'évolution des stagiaires dans ce service selon leur origine :



A : la période du 21-06-2004 au 15-10-2004.  
B : la période du 08-11-2004 au 25-02-2004.

*Graphique n°8 : Evolution du nombre de stagiaires (Bâtiment et Industrie Niveau V).*

Les données ci-dessus, nous montrent qu'on est face à un public dont l'effectif des stagiaires primo-arrivants est parfois plus important que celui des stagiaires d'origine française comme va le nous montrer la présentation du deuxième service.

#### *4-2-3- Présentation du 2<sup>ème</sup> service :*

Le deuxième service concerne la formation qualifiante dans le secteur du bâtiment et travaux publics. Dans ce service, un contact avec les stagiaires dans deux formations a permis de dégager les informations suivantes :

\* **Formation 1 : constructeur professionnel en voirie et réseaux- (CPVR).**

- Emploi/métier : ouvrier/ouvrière des travaux publics.
- Autres appellations : constructeur professionnel en voirie et réseaux. Canalisateur. Constructeur en canalisation d'hygiène publique et voies urbaines.

Ouvrier en voiries et réseaux divers. Paveur. Poseur de bordures. Poseur de canalisations. Régaleur-répandeur. Régaleur sur voiries. Vannier.

- Certification : titre professionnel de niveau V et/ou Certificat de Compétences Professionnelles (CCP). Il est également possible d'obtenir, par une démarche de validation des acquis de l'expérience (VAE), le titre de constructeur professionnel en voirie et réseaux en 4 certificats de compétences professionnelles et après un entretien avec le jury. Ces certificats sont les suivants :

- 2- Réaliser la pose de bordures, de caniveaux, de pavés autobloquants et de dalles de circulation en béton ;

- 3- Réaliser des ouvrages de petite maçonnerie de voirie et d'aménagements urbains : murets, massifs pour candélabres, mobilier urbain ;

- 4- Réaliser la pose de canalisations de petit diamètre (canalisation d'eau potable, assainissement, autres réseaux), de gaines et de regards préfabriqués ;

- 5- Réaliser les différentes couches de chaussée, y compris les applications d'enrobés à chaud et à froid.

- Durée : de 1 à 7 mois (soit de 4 à 28 semaines ou de 140 à 1120h).

- Définition succincte du métier : cet ouvrier qualifié pose des pavés traditionnels et autobloquants, des bordures de trottoirs, des canalisations d'assainissement et d'eau potable. Il confectionne des ouvrages préfabriqués en maçonnerie et réalise des travaux de réfection (chaussée trottoirs).

- Niveau demandé : niveau 3<sup>ème</sup> ou équivalent.

- Aptitudes à l'emploi : exigences physiques : bonne constitution et résistance physique (résistance aux intempéries, travail en position inconfortable, port de charges), bonne perception spatiale. Autres exigences : sociabilité et esprit d'équipe, capacité d'adaptation, sens de responsabilité, esprit de sécurité.

- Admission : 17 ans. Entretien de confirmation du besoin de formation. Tests. Entretien.

#### Principaux contenus de la formation :

La formation se compose de 6 modules :

- Module 1 : Voirie : Introduction à la profession et mise à niveau. / pose de bordures et caniveaux. Bordurettes et caniveaux doubles. Pose de pavés autobloquants et dalles. Pavés échantillon et mosaïque. Pose d'enrobés à chaud (9

semaines).

- Module 2 : Remise à niveau : ce module peut être proposé à un stagiaire qui commencerait son parcours de formation au module 3 (2 semaines).
- Module 3 : Assainissement – Maçonnerie : Assainissement : réseau particulier et collecteur principal. Construction de regards de visite. Fossé de pied bétonné (9 semaines).
- Période d'application en entreprise : (PAE) : 2 semaines.
- Module 4 : Remise à niveau : ce module peut être proposé à un stagiaire qui commencerait son parcours de formation au module 5 (2 semaines).
- Module 5 : Adduction d'eau potable : pose d'un collecteur fonte et P.V.C. Prise en charge d'un pavillon. Réfection d'une tranchée. Pose d'enrobés sur trottoir (4 semaines).
- Module 6 : Module de synthèse : Réalisation d'une voie piétonne. Intégration des capacités acquises. Préparation à l'examen. Ce module s'adresse également aux personnes ayant suivi un parcours de formation hors (AM) et souhaitant une validation du Ministère de Tutelle en se présentant à l'examen (3 semaines).
- Examen de Validation des Compétences Professionnelles (EVCP) (1 semaine).

#### Avenir et formation :

Le constructeur professionnel en voirie et réseaux a devant lui un champ de perfectionnement assez étendu. Il peut devenir responsable ou chef d'équipe, chef de chantier. Par le suivi de stages, il peut accéder à des postes tels que métreur, conducteur de travaux.

#### Le perfectionnement (AM) :

- Chef d'équipe en voirie et réseaux divers, chef de chantier Travaux Publics (routes, ouvrages d'art), stages de techniciens de niveau IV (préparation possible au moyen des cours de l'Enseignement à distance (EAD)).
- Possibilité dans le cadre de la formation continue.

#### *\* Formation 2: Chef d'équipe en voirie et réseaux divers. (CVRD)*

- Objectif : perfectionnement.
- Sanction du stade : certificat de perfectionnement professionnel – niveau V

et/ou attestation de formation pour les modules référencés.

- Durée : de 0.5 à 4 mois environ (soit de 2 à 17 semaines ou de 70 à 595h).
- Définition succincte du métier : le chef d'équipe en voirie et réseaux divers assure la réalisation de travaux de voirie et réseaux. Il organise les postes de travail. Il anime et dirige l'équipe placée sous sa responsabilité.
- Niveau demandé : attester (certificat d'emploi) de 2 ans d'expérience professionnelle comme ouvrier qualifié dans les travaux publics (toutes spécialités) ou le gros œuvre bâtiment.
- Aptitudes requises : Exigences physiques : bonne condition physique, santé robuste, résistance aux intempéries, aptitude au travail en hauteur, bonne vision et audition. Autre exigences : esprit d'initiative et d'autonomie, sens de l'organisation et des responsabilités, capacité au commandement.
- Admission dans la spécialité : 21 ans, expérience professionnelle, entretien de confirmation du besoin de formation, questionnaire général de candidature, tests, évaluation de compétences professionnelles, entretien.

Principaux points de la formation :

La formation se compose de 6 modules :

- 1- Module 1 : Matériaux, Techniques d'exécution : réaliser et faire réaliser les travaux courants des VRD dans le respect des règles technologiques et de la réglementation (voirie, bordures, pavage/assainissement/maçonnerie de petits ouvrages/béton armé/adduction d'eau potable/réseaux divers), réception des travaux (4 semaines).
- 2- Module 2 : Implantation : exploitation des plans d'exécution des maîtres d'œuvres, réalisation des plans de détails, de levés planimétriques et altimétriques, implantation d'ouvrages simples en utilisant les outillages courants de la profession (4 semaines).
- 3- Module 3 : Ecritures, Quantifications, Estimation : pointages des heures, des bons de livraison, des stocks de matériaux, réception des travaux, calcul des quantités des matériaux à mettre en œuvre, suivi et contrôle de petits travaux (4 semaines).
- 4- Module 4 : Organisation, Gestion, Qualité du travail : organisation rationnelle des postes de travail en tenant compte des moyens matériels et humains nécessaires, conformité technique des ouvrages, gestion du personnel, animation de l'équipe,

gestion technique et administrative des chantiers, représentation de l'entreprise, contrôle de la réalisation du travail, qualité du travail (3 semaines).

5- Module 5 : Module de synthèse : intégration des compétences acquises, préparation à l'examen, étude d'un dossier VRD. Ce module s'adresse également aux personnes ayant suivi un parcours de formation hors (AM) et souhaitant une validation du Ministère de Tutelle en se présentant à l'examen (1 semaine).

6- Examen de validation des compétences professionnelles (EVCP) (1 semaine)

#### Avenir et promotion :

En fonction de ses capacités, le chef d'équipe en voirie et réseaux divers peut évoluer vers les fonctions de chef de chantier ou s'installer à son compte comme artisan.

#### Le perfectionnement (AM) :

- Stage de niveau IV du chef de chantier travaux publics (canalisations/ouvrages d'art/routes) ou de techniciens de bâtiment (préparation possible au moyen des cours de l'Enseignement à Distance (EAD) ;
- Possibilité dans le cadre de la formation continue.

#### *4-2-4 Présentation de la population du 2<sup>ème</sup> service :*

Les documents fournis par les formateurs dans le secteur de la qualifiante Bâtiment et travaux publics nous montrent que cette formation au cours de l'an 2004 a concerné 169 stagiaires.

Cibler la population primo-arrivante dans ce secteur comme celle des autres de la formation pré qualifiante nous était vraiment très difficile. En plus, la direction n'a rien pu nous fournir dans ce propos sous prétexte que la formation est accessible à tous sans prendre en compte leur origine mais la validité de leurs papiers<sup>187</sup>.

Pour ce faire, on a dû recourir aux listes des stagiaires. Mais en essayant d'être plus objectif dans notre recherche et de ne pas nous contenter de cibler les stagiaires primo-arrivants selon leur nom de famille, il devenait nécessaire de consulter également les dossier des stagiaires.

---

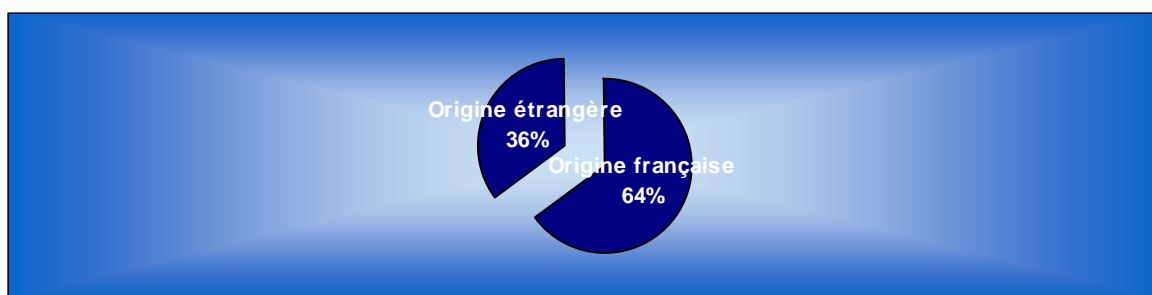
<sup>187</sup> Pour en savoir plus : Annexe : L'accès à la formation.

La consultation des listes des stagiaires et de leurs dossiers nous montrent que le nombre des stagiaires primo-arrivants est de 60. Le tableau suivant peut nous donner une idée sur les effectifs :

<i>Origine française</i>	<i>Origine étrangère</i>	<i>Total</i>
109	60	169
64,50%	35,50%	100%

Tableau n°23 : Nombre et pourcentage des stagiaires en CPVR

Ce tableau nous donne le graphique suivant :



Graphique n°9 : Pourcentage des stagiaires en CPVR

D'après le tableau et le graphique précédents, on voit bien que les stagiaires primo-arrivants représentent plus de la moitié des stagiaires d'origine française (36%). Mais ce pourcentage va augmenter si nous prenons en compte le nombre de stagiaires primo-arrivants dans la formation pré qualifiante.

#### **4-3- Traitement et analyse des données :**

Ce stage nous a permis de découvrir une population qui manifeste un besoin réel d'accompagnement. Les actions en faveur des stagiaires primo-arrivants n'étaient pas assez développées. Ce public représente une partie importante des bénéficiaires de formation à (AM). Le nombre de stagiaires primo-arrivants s'accroît d'une année à l'autre sous l'influence des vagues d'immigration et l'élargissement de l'Union Européenne par l'entrée de nouveaux membres.

Ce que nous avons pu constater lors de notre stage c'est que ce public manifeste de grandes difficultés en français. En outre, cette mauvaise maîtrise de la langue



française est considérée comme un obstacle à l'apprentissage et surtout à l'intégration dans le groupe en formation. Les différentes formations proposées que ce soit dans la préparatoire ou dans la qualifiante pourraient répondre aux attentes de ce public, une fois adaptées.

Afin de bien cibler la population émergente (les primo-arrivants), il a été nécessaire de recourir à un certain nombre d'outils de recherche. Certes, la consultation des documents fournis par (AM) nous ont servi de document de départ et nous ont permis d'avoir une idée sur ce public. Mais vue leur insuffisance et l'absence totale de la mise à jour de toutes les informations qui y figurent, nous avons du recourir à d'autres outils de recherche tels que le questionnaire, l'observation et l'entretien.

#### ***4-3-1- Les résultats de l'observation :***

Le premier outil de recherche (l'observation) était accompagné de quelques questions et discussions avec des stagiaires que ce soit d'origine française ou étrangère. Il ne s'agit pas d'interview à part entière. Ces discussions nous ont permis de nous rapprocher plus des stagiaires et d'échanger des idées et des points de vue.

Une présence presque quotidienne avec ces stagiaires leur a permis de me considérer comme membre de leur groupe et de me confier parfois leurs secrets personnels. Ils ne m'ont pas considéré comme formateur ou une personne de la direction et c'est pour cela peut-être qu'il y a eu une bonne entente entre nous.

Le fait d'être avec les stagiaires m'a permis de constater que les stagiaires primo-arrivants rencontrent d'énormes difficultés au cours de la formation. Ces difficultés peuvent dans certains cas influencer leur degré d'intégration dans le reste du groupe et leur poser des problèmes lors de la certification.

\* *la maîtrise de la langue française :*

Ce que j'ai pu constater dès les premiers jours de stage est que la plupart des stagiaires primo-arrivants éprouvent des difficultés en français. Leur mauvaise maîtrise de la langue française est considérée comme un obstacle qui ne leur permet pas de mieux s'intégrer dans le groupe de stagiaires. De cette façon, ils se contentent de discuter avec le reste du groupe en parlant leur langue maternelle (d'origine). Le fait que ces stagiaires s'éloignent un peu du reste du groupe favorise la création des clans au sein du grand groupe, exclue les autres et crée des conflits.

Les stagiaires qui ne maîtrisent pas bien la langue française trouvent d'énormes difficultés au cours de la formation et ils trouvent du mal à comprendre voire à lire la consigne et de cette façon, ils exécutent mal les exercices proposés par les formateurs ce qui a des effets négatifs sur leur évaluation par la suite.

En fait pour accéder à une telle formation, un niveau minimal en français est exigé mais le problème qui se pose pour les stagiaires primo-arrivants est que, pendant la formation, les mots techniques s'accumulent et, vu leur niveau en français, ils n'arrivent pas à s'en sortir.

Cependant, la mauvaise maîtrise de la langue française n'est pas le seul facteur déterminant dans l'intégration des stagiaires. Certains parmi eux «ne se sentent pas chez eux» par le fait qu'ils «se remettent en cause»<sup>188</sup> car ils n'ont pas choisi la bonne formation ou qu'ils avaient une autre représentation du métier.

\* *La représentation de la formation :*

La question de la représentation qu'ont les stagiaires de la formation et du métier qu'ils vont exercer après cette formation peut être déterminante dans leur intégration dans le groupe. De nombreux stagiaires considèrent la formation pré qualifiante comme (un jeu d'enfants) et, pour eux, cette formation n'est qu'une

escale qui va leur assurer le passage à la qualifiante.

Cette représentation mène parfois à l'abandon au cours de la formation.

Selon un entretien avec un formateur de la pré-qualifiante 2 stagiaires sur 15 (13,33%)<sup>189</sup> abandonnent la formation parce qu'ils considèrent que la formation ne répond pas à leur attentes et qu'ils auraient dû en choisir une autre.

Certains stagiaires (25%) voient que la formation est inadaptée à leurs attentes. Ils n'ont pas le désir de se former car la formation choisie ne correspond pas à leurs souhaits. Leur motivation est fluctuante. C'est pour cette raison, peut-être, que certains stagiaires arrivent en retard ou s'absentent sans motif légitime.

\* *Le projet professionnel :*

Avoir un projet professionnel est un facteur motivant pour la poursuite de la formation et l'implication dans la réalisation des tâches au cours des différents modules de la formation (voir présentation de la formation).

La plupart des stagiaires (90%) sont motivés par la formation qu'ils utilisent pour accéder plus aisément au marché du travail. La formation, pour eux, est perçue comme un moyen d'améliorer leur connaissance mais aussi et surtout d'employabilité. Plusieurs stagiaires, surtout dans la formation qualifiante, n'ont pas de diplôme et ont arrêté leurs études précocement. De cette façon, même si parfois cette formation ne répond pas à leurs attentes et leur donne une autre idée du futur métier qu'ils vont exercer, elle leur permet d'avoir un diplôme qui va leur faciliter l'accès au marché du travail.

\* *Les conditions économiques :*

Pour certains stagiaires (20%), venir en formation n'est qu'une réponse à un besoin économique. Le fait que la formation est rémunérée peut pour ces stagiaires résoudre comme ils le disent « les problèmes de sou »<sup>190</sup>.

---

<sup>189</sup> Pour en savoir plus : Annexe : Les cahiers techniques de (AM).

<sup>190</sup> Pour en savoir plus, voir annexe : les principales règles de rémunération à (AM).

Parmi les stagiaires interviewés, l'indemnité qu'ils touchent pendant leur formation ne dépasse pas les 400 euros (en moyenne), cette indemnité est insuffisante car le stagiaire n'arrive pas dans certains cas à payer son logement et à satisfaire ses besoins.

La plupart des stagiaires primo-arrivants rencontre d'énormes difficultés économiques et le fait de choisir la formation à (AM) était une obligation car ils n'étaient pas acceptés par les employeurs. Alors, la formation pour eux devenait la seule solution pour pouvoir accéder à un métier par la suite.

*\* L'absence d'animation :*

Tous les stagiaires (100%) affirment que la formation, même si elle ne répond pas à leurs attentes, leur permet d'améliorer leurs connaissances et de pouvoir accéder au marché du travail par le biais du diplôme obtenu. Mais, en revanche, ils reprochent à cette formation le manque d'animation que ce soit au cours de la formation par les méthodes employés par les formateurs (trop de travail individuel, absence presque totale du travail en groupe, des méthodes classiques de formation ...) ou en dehors de la formation (absences de loisirs et d'organisation de sorties ou jeux collectifs par (AM). Cette absence d'animation crée chez les stagiaires un sentiment d'ennui né de la routine quotidienne. Les stagiaires suggèrent la création de différents clubs au sein de (AM) et l'organisation de sorties et de jeux collectifs en dehors de la formation<sup>191</sup>.

*\* Les rapports entre les stagiaires :*

Ce qui a été constaté lors de l'observation des stagiaires pendant la formation, et surtout au cours des séances pratiques en atelier, c'est que les stagiaires primo-arrivants évitent, dans certains cas, de contacter ceux d'origine française et essayent

---

<sup>191</sup> Pour en savoir plus : voir résultats de l'entretien avec les formateurs.

de limiter leur champ d'interaction avec leurs compatriotes en parlant leur langue d'origine avec parfois un mélange de français « cassé ».

Cet «échec» de contacts et de communication est expliqué par Edward T.Hall (1971) dans « la dimension cachée »<sup>192</sup> par une mauvaise interprétation des conduites des autres, en nous montrant que la représentation du monde perceptif n'est pas seulement fonction de la culture mais également de la nature des relations humaines, de l'activité et de l'affectivité. C'est pourquoi les individus issus de moules culturels différents peuvent souvent se tromper lorsqu'ils interprètent la conduite des autres à travers les réactions sociales de ceux-ci, leur type d'activité ou les émotions apparents. D'où l'échec des contacts et de la communication » qui conduit par la suite à la création de clans au sein du même groupe comme nous l'avons déjà signalé. Cet échec des contacts est dû à la mauvaise maîtrise de la langue française qui empêche certains stagiaires de contacter les autres par peur de l'incompréhension et l'échec de la communication. Une très bonne question est posée par Edward T.Hall dans « la dimension cachée<sup>193</sup>» : que se passe-t-il lorsque des individus appartenant à des cultures différentes se rencontrent et entrent en rapport ? Dans « *The Silent Language* »<sup>194</sup>, l'auteur suggère que la communication s'établit simultanément à différents niveaux, allant de pleinement conscient à l'inconscient....Quand des individus communiquent, ils font bien davantage que se renvoyer la balle. Les travaux d'Edward T.Hall comme ceux des autres chercheurs ont mis à jour une série de servomécanismes dont le montage délicat est contrôlé par des facteurs culturels et qui règlent les différents processus de l'existence, à la manière d'un dispositif de pilotage automatique dans un avion.

Nous sommes tous sensibles aux changements subtils qui peuvent survenir dans l'attitude de notre interlocuteur quand il réagit à nos paroles ou à nos actes. Dans la plupart des cas, nous évitons de façon d'abord inconsciente puis consciente, de laisser ce que l'auteur appelle la partie prémonitoire ou crépusculaire d'une communication passer des signes à peine perceptibles de la contrariété à ceux de l'hostilité déclarée.

---

<sup>192</sup> T.HALL.E. *op.cit*

<sup>193</sup> T.HALL.E, *La dimension cachée*, Editions du Seuil, Paris, 1971 (p : 18,19)

<sup>194</sup> T.HALL.E, (1959), *The Silent Language*, *op.cit*.

Dans le monde animal, on assiste souvent à de sauvages batailles lorsque cette phase prémonitoire des rapports se trouve court-circuitée ou négligée. Chez les hommes, bien des rapports difficiles entre cultures et pays différents peuvent être imputés à l'incapacité d'interpréter correctement les éléments prémonitoires ; quand la situation réelle est enfin comprise, il est trop tard pour faire machine arrière.

#### **4-3-2- Les résultats des entretiens :**

L'entretien a concerné, d'une part, les formateurs et les psychologues de travail dont les résultats seront présentés dans la partie qui suit et, d'autre part, les stagiaires dont les résultats sont répartis en deux parties. La première est déjà présentée dans la partie observation, la seconde fera partie des résultats du questionnaire dont l'entretien a fait complément.

##### **□ L'entretien avec les formateurs :**

L'entretien a concerné 10 formateurs qui sont répartis comme suit :

	La préparatoire	La qualifiante
Hommes	2	6
Femmes	2	0

Tableau n°24 : la répartition d'hommes et de femmes concernés par l'entretien.

Le tableau précédent nous montre que le nombre d'hommes concernés par l'entretien est plus important que celui de femmes. Cet avantage pour les hommes s'explique par le fait que les secteurs indiqués attirent plus d'hommes que de femmes vues les aptitudes exigées (voir les aptitudes requises pour les formations concernées).

Pour faire l'entretien, il a été nécessaire de contacter les formateurs pour fixer un rendez-vous selon leur disponibilité. Les questions qui ont été posées concernent :

- Le contenu de la formation
- L'ancienneté du formateur.
- Le degré d'implication des stagiaires primo-arrivants dans l'exécution de différents travaux.
- La perception de la formation.

- Les difficultés rencontrées par les stagiaires au cours de la formation.
- Les difficultés rencontrées par les formateurs lors de la formation des stagiaires primo-arrivants.

Comme il s'agissait d'un entretien semi-directif, d'autres questions ont été posées aux formateurs pour plus de précision. Pourtant, ces questions n'ont pas touché le fond de l'entretien car notre objectif était de mieux comprendre les problèmes que pose la formation de stagiaires primo-arrivants et leur intégration dans le reste du groupe.

Il faut noter que quelques formateurs (2) ont refusé de répondre aux questions proposées sous prétexte qu'ils n'ont pas assez de temps à nous accorder et qu'ils sont bien chargés de former les groupes!!

Ce questionnaire, nous l'avons considéré comme un complément d'enquête. Les résultats qui seront proposés concernent à la fois l'entretien et le questionnaire.

D'autres formateurs (1), et heureusement qu'ils sont rares, ont refusé même de jeter un œil sur le contenu du questionnaire qu'on a du passer par la suite pour recueillir plus d'informations. Leurs nombreuses occupations, comme ils l'indiquaient, leur empêchent de consacrer quelques minutes pour répondre à nos questions.

Le champ de l'entretien était élargi à douze personnes (formateurs et formatrices dans le préparatoire et la qualifiante). Deux formateurs n'ont pas eu le temps de répondre aux questionnaires ou nous consacrer quelques minutes pour l'entretien. De douze personnes on n'en a retenu que dix.

Comme il a été indiqué dans la présentation de l'entretien, le nombre d'hommes dans les formations concernées est plus important que celui de femmes (8 hommes contre 2 femmes). Les femmes sont chargées de tout ce qui est théorique

(consolidation de projet de formation CPF). Les hommes font à la fois théorie et pratique dans les ateliers et accompagnement pendant le stage pratique en entreprise.

➤ *L'ancienneté dans la formation :*

La plupart des formateurs ont entre 35 et 45 ans. Leur ancienneté dans la formation à (AM) va de 6 mois à plus de 12 ans.

- Ces deux facteurs d'âge et d'ancienneté peuvent-ils être déterminants dans le rapport formé/formateur ?
- Comment les novices et les expérimentés perçoivent-ils la formation des stagiaires primo-arrivants ?

Les données qu'on a pu recueillir nous montrent que parmi les formateurs interviewés, il y en a deux novices qui ont une ancienneté de 6 à 18 mois. Tandis que les 8 restants sont des expérimentés ayant une expérience qui va jusqu'à 12 ans.

➤ *Les rapports avec les stagiaires :*

Les résultats nous montrent que les formateurs perçoivent tous les stagiaires de la même manière sans prendre en compte leur origine. Mais ils nous affirment que les stagiaires primo-arrivants trouvent plus de difficultés à s'intégrer dans le groupe. Cette difficulté à s'intégrer s'explique par le fait que ces stagiaires ne maîtrisent pas bien la langue française. Selon les formateurs, cette difficulté se manifeste plutôt dans la théorie et l'exécution des exercices dont la consigne s'avère incompréhensible pour eux.

D'autres formateurs (20%) montrent que les stagiaires primo-arrivants rencontrent d'énormes difficultés en français. Ce sont des difficultés de compréhension et d'intégration de données et termes techniques ce qui leur posera par la suite des difficultés à trouver une PAE. Pour le moment (pendant la formation), ces formateurs ont su jouer le jeu. Ils évitent d'employer trop de mots



techniques, encouragent les stagiaires, les conseillent à ne pas hésiter à poser des questions de compréhension pendant les cours et surtout travailler sur l'attitude ou le comportement attendu par l'employeur.

Les formateurs disent que tous les stagiaires sont venus pour se former et avoir un diplôme qui leur permettra par la suite de retrouver un métier. Pour eux, le stagiaire, qu'il soit d'origine française ou étrangère, c'est son travail qui sera évalué et non sa personne. Cependant, le stagiaire qui ne maîtrise pas bien la langue française ne sera pas évalué comme celui qui la maîtrise assez. Si le stagiaire n'arrive pas à lire la consigne, il exécute mal l'exercice proposé et c'est tout à fait légitime qu'il sera mal évalué par eux et/ou par le psychologue par la suite.

Les formateurs affirment que les stagiaires n'apprennent pas à la même cadence et que le rythme varie selon plusieurs facteurs tels que l'origine du stagiaire et surtout sa maîtrise de la langue française. Alors, ils essaient de ne pas employer trop de termes techniques, d'encourager les stagiaires à ne pas hésiter à poser des questions de compréhension, d'essayer de parler un français correct pour qu'ils soient compris par le reste du groupe.

➤ *La maîtrise de la langue française :*

Les formateurs affirment que la plupart des stagiaires d'origine étrangère rencontrent des difficultés en langue française. Mais ce handicap ne concerne pas tous les stagiaires. Les primo-arrivants sont les plus à avoir ces difficultés. Ils ne maîtrisent pas bien la langue et rencontrent des difficultés à lire les consignes et/ou à exécuter les consignes orales. Ces stagiaires se contentent de discuter avec leurs compatriotes dans leur langue d'origine. Ils sont toujours avec eux (pendant la formation, dans l'atelier et même pendant la pose) et évitent de contacter les autres stagiaires d'origine française. Ce comportement contribue à la création de clans et ne permet pas à ces stagiaires de s'intégrer dans le reste du groupe et de bien maîtriser la langue dont ils auront besoin tout au long et surtout en dehors de la formation dans la recherche d'un emploi.

Cependant, les stagiaires primo-arrivants qui sont nés en France ou ceux qui y sont depuis longtemps (plus de 6-7 ans) s'expriment bien en français, n'ont pas de difficultés à s'intégrer, parlent et discutent avec tous les stagiaires et ils peuvent être parmi les meilleurs, surtout en ce qui concerne les travaux pratiques. Selon quelques formateurs, même si l'influence du milieu familial est toujours présente (parler sa langue chez lui), la personne doit apprendre à parler français car c'est la langue avec laquelle il « vit » en France. Un certain niveau en français est exigé pour entrer en formation. Mais un tel niveau ne peut être suffisant si la personne n'a pas la volonté d'apprendre. Pendant la formation, les mots techniques et le vocabulaire spécifique s'accumulent et si les stagiaires d'origine française ont parfois du mal à s'en sortir, que peut-on dire de ceux d'origine étrangère et surtout des primo-arrivants ?

Les formateurs disent qu'un niveau minimum en français est exigé pour accéder à une formation (AM). De cette façon, ils voient que les stagiaires qui éprouvent des difficultés à l'oral ou à l'écrit doivent, avant de venir en formation, contacter les organismes chargés de l'apprentissage du français FLE<sup>195</sup>. Certaines personnes ont commencé cette procédure dès qu'elles sont arrivées en France mais elles ont abandonné quand la formation à (AM) a commencé. Cet abandon s'explique par le fait que ces stagiaires n'arrivent pas à suivre ces cours de français et préfèrent faire une formation professionnelle pour avoir un diplôme qui leur permettra d'accéder au marché du travail.

➤ *l'abandon :*

Les formateurs affirment que dans leurs groupes qui vont de 7 à plus de 15 bénéficiaires de formation, il y a souvent presque 15% d'abandon soit entre 2 et 3 stagiaires par groupe. Cet abandon s'explique par plusieurs raisons. Certains stagiaires :

- n'arrivent pas à s'intégrer dans le groupe au cours de la formation ;
- se sentent qu'ils n'ont pas choisi la bonne formation ;

---

<sup>195</sup> Voir annexe : Apprendre le français en France.

- ont une autre représentation du métier ;
- ont trouvé un métier pendant la formation ;
- ont vu que passer à la formation qualifiante nécessite une attente qui dépasse parfois un an ou dans certains cas le lieu de formation est loin du domicile.

Les formateurs affirment que certains stagiaires perçoivent la formation comme une situation moins défavorable que le chômage. Elle permet d'améliorer leur connaissance, et ainsi, l'employabilité. Le stagiaire reste dans un processus de recherche d'emploi même pendant la formation. Et une fois le métier retrouvé, il abandonne la formation et ne donne pas suite. Ce mécanisme est plus fréquent chez les stagiaires dont la situation financière est perçue comme non convenable. Dans ce cas le stagiaire préfère choisir l'emploi et quitter la formation.

En outre, certains stagiaires rencontrent des difficultés d'intégration, surtout au début de la formation. Ce sont des difficultés liées à la situation personnelle du stagiaire et à ses fragilités propres (parfois renforcées par un accueil peu encourageant dans le stage ou dans le centre) le mettant en situation de « fuite ». D'autres stagiaires, et c'est souvent la cause de l'abandon, n'ont pas de projet professionnel. Ils n'adhèrent pas à la formation proposée. Ils ne se sentent pas disponibles pour la formation et manquent de motivation. Ces stagiaires ne se sentent pas comme « chez eux ». Ils ressentent un malaise par rapport au fonctionnement relationnel et au cadre de vie et finissent par abandonner la formation.

Les formateurs voient que certains stagiaires, surtout ceux qui ne maîtrisent pas bien la langue française, abandonnent la formation pour difficultés d'apprentissage. Ils n'arrivent pas à suivre le rythme qu'ils considèrent comme trop rapide et qu'avec leur niveau en français et les termes techniques qui s'accumulent, ils n'arrivent pas à s'en sortir.

Selon les formateurs, l'abandon peut tout aussi bien répondre à un motif conjoncturel comme des problèmes de santé, ou contraintes de vie privée. Dans ce cas, le stagiaire commence par s'absenter ou arriver en retard pour finir par abandonner la formation parfois sans donner suite. Les formateurs affirment que dans certains cas des stagiaires, qui sont bien intégrés dans le groupe, arrivent à

résoudre leurs problèmes même d'ordre privé en discutant avec le formateur ou le reste du groupe et en essayant d'en sortir. C'est le cas d'une stagiaire primo-arrivant qui vient en formation avec un « tas » de problèmes. Sa façon de s'exprimer et la cohésion du groupe lui ont permis de dépasser ses difficultés surtout économiques.

➤ *A la recherche d'une solution :*

La création d'un cours de français au sein de (AM) est une idée qui a été appréciée par la plupart des formateurs. Le problème qui se pose pour eux est que (AM) c'est la formation professionnelle et elle n'a rien à voir avec la formation initiale de la personne puisqu'un certain niveau en français est exigé pour accéder à une telle formation. Il serait alors plus pertinent de s'adresser à un organisme extérieur. Un organisme habilité qui pourrait être chargé de donner des cours de français à ces stagiaires.

□ *L'entretien avec les psychologues du travail :*

La plupart des psychologues du travail à (AM) ont un diplôme de 3<sup>ème</sup> cycle en psychologie ou en sciences du travail. Ce sont eux qui accueillent les premiers les demandeurs de formation, les entretiennent, les testent et les orientent par la suite vers la formation la plus adaptée à leurs attentes selon leur projet professionnel et de formation. Les psychologues du travail interviennent aussi au cours de la formation en essayent de consolider le projet professionnel des bénéficiaires de formation. Ce sont eux qui évaluent par la suite, avec les formateurs, le travail du stagiaire, son comportement, sa motivation pour la formation et qui l'orientent vers la formation qualifiante quand il s'agit d'un stagiaire en pré-qualification.

L'entretien a concerné le parcours de formation, le projet professionnel et a touché même les problèmes que rencontre le stagiaire que ce soit au cours de la formation ou dans sa vie privée.

Ce que j'ai pu constater lors de cet entretien, c'est que le psychologue de travail a de bons rapports avec les stagiaires. Il essaie de leur trouver ou proposer des

solutions pour quelques problèmes qu'ils rencontrent au cours de leur formation et leur aide à construire leur projet professionnel. Le psychologue de travail essaie, en outre, d'aider les stagiaires à dépasser les difficultés qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne. Il n'hésite pas à leur proposer des solutions pour dépasser leurs difficultés financières et leurs problèmes familiaux.

Les conseils que le psychologue de travail essaie de donner aux stagiaires primo-arrivants concernent l'apprentissage et la maîtrise de la langue française. Leur vie en France est un choix qu'il faut assumer. Ces stagiaires doivent essayer de lire des journaux français, regarder des informations télévisées en français et essayer, à la limite, d'éviter de regarder les chaînes en leur langue d'origine. Ces stagiaires doivent en plus, selon le psychologue de travail privilégier la communication avec les autres en parlant français. C'est la maîtrise de la langue française qui va leur permettre par la suite une bonne intégration dans la société française.

La mauvaise maîtrise de la langue française pose un gros problème pour l'évaluation de la formation des stagiaires primo-arrivants. Certains stagiaires primo-arrivants ont du mal à s'exprimer en français. Ils éprouvent des difficultés en lecture, écriture et en mathématique en ce qui concerne les opérations de base. Un stagiaire qui a du mal à exécuter une consigne, à lire un exercice proposé ne sera pas évalué de la même façon qu'un stagiaire qui sait le faire. Selon les psychologues de travail, ces stagiaires trouvent que les évaluateurs (les formateurs et les psychologues de travail) ne sont pas honnêtes dans leur évaluation et les considèrent comme « racistes ». Ce jugement n'est pas juste, selon les évaluateurs. Ce qu'ils évaluent c'est le travail du stagiaire et ce n'est pas la personne en elle-même.

Les psychologues du travail indiquent que certains stagiaires primo-arrivants sont arrivés en formation avec des difficultés en français. Leur désir d'apprendre, leur motivation pour la formation et leur volonté de décrocher un diplôme les ont poussés à apprendre le français en communiquant avec les autres stagiaires, en lisant des livres en français. Ces stagiaires sont arrivés enfin à avoir une bonne évaluation et bien sûr leur diplôme.

□ *L'entretien avec le formateur chargé de « la mission illettrisme »*

Le formateur chargé de la mission illettrisme à (AM) a parlé du déroulement d'une recherche action qui a eu lieu sur une année allant d'octobre 2003 jusqu'à septembre 2004. Cette action qui concerne la lutte contre l'illettrisme était considérée parmi les actions novatrices à (AM). Elle a concerné un public manifestant des difficultés en français. Cette action a pris en considération les deux secteurs de formation AEB (agent d'entretien en bâtiment) et le secteur soudage.

Le formateur affirme que cette action, même si elle est considérée comme novatrice, n'était pas la seule à (AM). En 2002, cet organisme a fait une enquête qui a concerné les 890 stagiaires en formation. Cette enquête avait pour objet de recenser le niveau des stagiaires en lecture et écriture. (AM) a constaté que :

- 13% des stagiaires enquêtés ne savent pas bien lire ou pas du tout.
- La pratique et la maîtrise du français n'empêchent pas les stagiaires d'accéder à une formation (AM).
- Ces stagiaires qui ne maîtrisent pas bien le français sont concentrés dans 7 ou 8 métiers à pratique gestuelle forte.
- La non maîtrise de la langue française n'empêche pas ces stagiaires à suivre la formation et réussir leur diplôme. Les formations dans cet organisme sont centrées sur l'apprentissage du métier et la partie technologique n'est qu'un plus. (30 heures d'atelier et 5h de salle de cours !)

Suite à cette enquête, (AM) a pensé à développer un projet qui vise la formation et la remise à niveau en français de ses stagiaires. Afin que les stagiaires puissent pendant la formation améliorer leur situation en cas où ils le souhaiteront, il est apparu évident l'intervention d'un organisme spécialisé.

L'intervention du laboratoire de recherche ERTE ECHILL de l'université de Paris V était en réponse à la demande de (AM). Une demande d'une étude pour quantifier le problème. Le problème concerne, en fait, les difficultés au niveau des savoirs de base chez les stagiaires en formation.

Suite aux résultats de l'enquête, (AM) a décidé d'associer la formation aux savoirs de base et la formation professionnelle en partenariat avec un organisme dont l'expertise est reconnue en matière d'illettrisme qui est l'atelier de pédagogie personnalisé (APP).

L'enquête n'a concerné que 24 stagiaires (12 en AEB et 12 en soudage). Le repérage AEB a été réalisé collectivement en novembre 2003 en amont de la formation en atelier. Le repérage soudage a été réalisé en juin 2004 en situation de formation à l'atelier en cabine individuelle en présence du formateur.

Les tests qui ont été passés aux stagiaires ont pris en compte les savoirs de base concernant le calcul (pour les deux groupes) et le français (pour le groupe AEB).

En calcul, les tests ont porté sur :

- les quatre opérations ;
- les conversions d'unité ;
- le raisonnement sur quelques problèmes professionnels.

En français, les tests ont porté sur :

- la compétence en lecture ;
- la compréhension globale ;
- la synthèse et la sélection d'informations ;
- l'expression écrite.

Cette enquête a été subventionnée par le Conseil Régional. (AM) a reçu de 130 000 euros pour financer cette enquête et monter le projet.

Le projet de formation a concerné 6 stagiaires manifestant des difficultés en français. La formation a duré 6 mois et elle a été évaluée par l'université Louis Pasteur de Strasbourg<sup>196</sup>.

---

<sup>196</sup> Pour en savoir plus, voir annexe : déroulement de la recherche action à (AM)

#### **4-3-3- Les résultats du questionnaire :**

##### **□ La passation du questionnaire :**

Après avoir contacté et observé les stagiaires dans les différents secteurs indiqués, il nous revenait de faire passer un questionnaire qui pourrait nous permettre de recueillir plus d'informations pouvant apporter plus d'éléments de réponse à notre problématique.

Vu le nombre réduit (des groupes restreints) dans les secteurs contactés (entre 15 et 20 stagiaires dans chaque secteur), il s'est agit d'élargir le champ de notre enquête en essayant de faire passer aussi le questionnaire à d'autres stagiaires dans d'autres secteurs tels que la peinture, le soudage ou la CPF (consolidation du projet professionnel).

On notera que le nombre de femmes n'était pas assez important vu la nature de la formation proposée dans les secteurs contactés (bâtiment et travaux publics) qui attirent plus d'hommes que de femmes.

##### **□ Présentation des stagiaires**

###### **➤ Age, sexe et origine :**

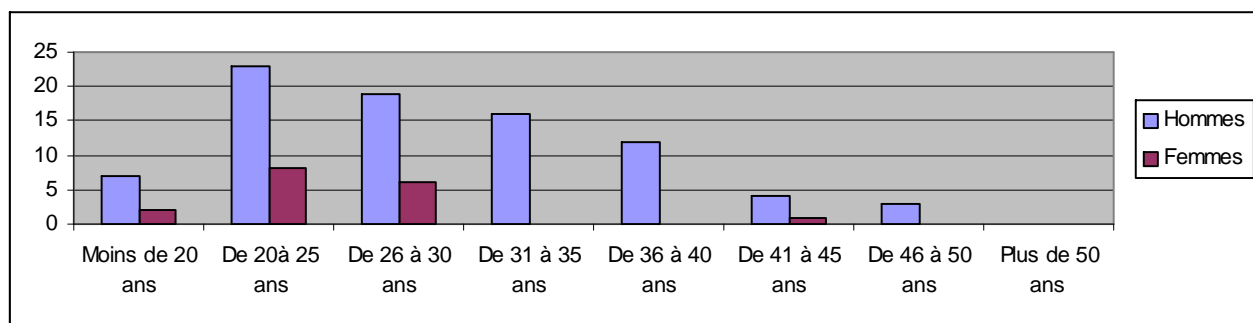
Le questionnaire a concerné 101 stagiaires qui sont répartis comme suit selon leur âge et leur sexe :

	<i>Moins de 20 ans</i>	<i>De 20 à 25</i>	<i>De 25 à 30</i>	<i>De 30 à 35</i>	<i>De 35 à 40</i>	<i>De 40 à 45</i>	<i>De 45 à 50</i>	<i>Plus de 50 ans</i>	<i>Total</i>
<i>Hommes</i>	7	23	19	16	12	4	3	0	84
<i>Femmes</i>	2	8	6	0	0	1	0	0	17
<i>Total</i>	9	31	25	16	12	5	3	0	101

Tableau n°25 : répartition des stagiaires selon leur âge et leur sexe :



Du tableau ci-dessus, on obtient le graphique suivant :



*Graphique n°10 : répartition des stagiaires selon leurs âge et sexe.*

Le tableau et le graphique suivants nous montrent que :

- Le nombre d'hommes est plus important que celui des femmes dans toutes les tranches d'âge.
- La plupart des bénéficiaires de formation (72%) ont moins de 30 ans. On notera aussi l'absence des stagiaires ayant plus de 50 ans, ce qui nous montre que la formation concerne de jeunes adultes.
- Les femmes affichent un pourcentage de 17% qui paraît plus important dans la tranche de 20/30 ans.
- Les femmes concernées par le questionnaire sont soit dans le secteur de la peinture (3) soit dans la CPF (consolidation de projet de formation). Ces femmes ont été contactées pour élargir le champ du questionnaire.

Le choix de ces secteurs de formation n'était pas arbitraire. C'est là où l'on trouve le plus de stagiaires primo-arrivants. A ce propos une question peut se poser sur la raison du choix des stagiaires primo-arrivants quant à ce type de formation plutôt que d'autres ?

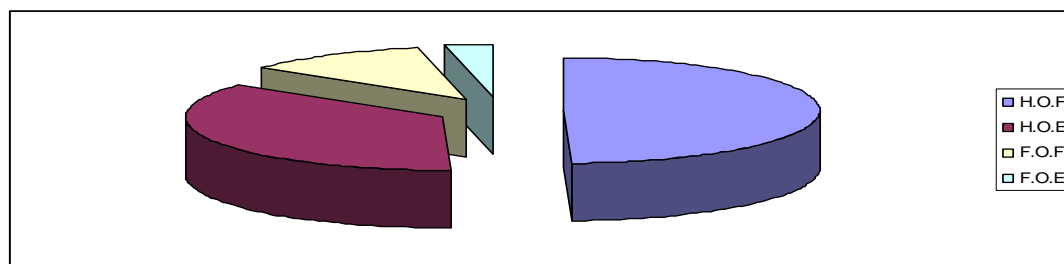
Les différentes informations données par les stagiaires peuvent nous fournir quelques éléments de réponse

Ainsi, le tableau suivant pourra nous donner une idée plus claire sur le sexe, les tranches d'âge et l'origine des stagiaires questionnés.

	origine	Moins de 20 ans	De 20 à 25	De 25 à 30	De 30 à 35	De 35 à 40	De 40 à 45	De 45 à 50	Plus de 50 ans	Total
Hommes		3	13	11	10	9	2	2	0	50
		4	12	8	6	3	2	1	0	36
Femmes		2	3	6	0	0	1	0	0	12
		0	3	0	0	0	0	0	0	3
Total		5	16	17	10	9	3	2	0	62
		4	15	8	6	3	2	1	0	39
Total T		9	31	25	16	12	5	3	0	101

*Tableau n°26 : répartition des stagiaires par origine, âge et sexe*

A partir de ce tableau, on voit bien que les stagiaires d'origine étrangère représentent plus d'un tiers de la population soit 39% de l'ensemble des stagiaires enquêtés. Le graphique suivant nous donne une répartition de ces stagiaires selon leurs origine et sexe.



H.O.F : hommes d'origine française. H.O.E : hommes d'origine étrangère.  
F.O.F : femmes d'origine française. F.O.E : femmes d'origine étrangère.

**Graphique n° 11 : Répartition des stagiaires par origine et sexe**

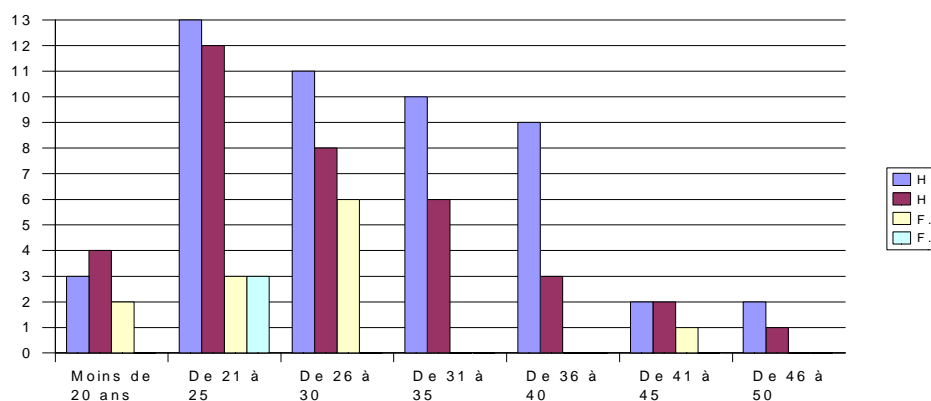
A regarder l'évolution du nombre de stagiaires chaque année, en quantité comme en qualité (de différentes origines) et l'influence d'autres facteurs comme l'immigration, on se rend compte que cette population (les stagiaires primo-arrivants) va, dans les années qui viennent, être plus importante que celle des stagiaires d'origine française. Et si pour le moment, elle apparaît comme plus importante dans les secteurs du bâtiment et travaux publics, elle touchera sans doute les autres secteurs.<sup>197</sup>

On notera, à partir des données recueillies, que les stagiaires primo-arrivants représentent 82 % de la population d'origine étrangère soit 32 stagiaires de l'ensemble des stagiaires enquêtés. De cette façon on peut dire que les stagiaires

<sup>197</sup> Pour en savoir plus, voir annexe : Les étrangers en Alsace.

d'origine étrangère suivant des formations professionnelles dans les secteurs contactés sont majoritairement des primo-arrivants.

Le graphique suivant pourra nous donner d'autres informations sur cette population dite émergente.



H.O.F : hommes d'origine française. H.O.E : hommes d'origine étrangère.  
F.O.F : femmes d'origine française. F.O.E : femmes d'origine étrangère.

Graphique n°12 : Répartition des stagiaires par origine

Le tableau et les graphiques précédents nous montrent que :

- Le nombre des stagiaires d'origine française est plus important que celui d'origine étrangère.
- Les hommes affichent un pourcentage plus important que les femmes dans toutes les tranches d'âge. Cela est expliqué par la nature des formations contactées et qui, comme nous l'avons déjà signalé, attirent plus d'hommes que de femmes.
- Les stagiaires primo-arrivants affichent un pourcentage important dans les tranches d'âge allant de moins 20 à 35 ans, ce qui signifie qu'ils sont tous des jeunes ou de jeunes adultes. Ce nombre pourrait être plus important si on tenait compte de quelques réponses par des stagiaires qui ont cru que la question portait sur la nationalité et ont mélangé nationalité et origine.
- Les femmes d'origine étrangère ne comptent que 3% ayant entre 20 et 25 ans et qui sont toutes dans la formation pré qualifiante ou dans la CPF (Consolidation de Projet de Formation).

➤ **PCS des parents :**

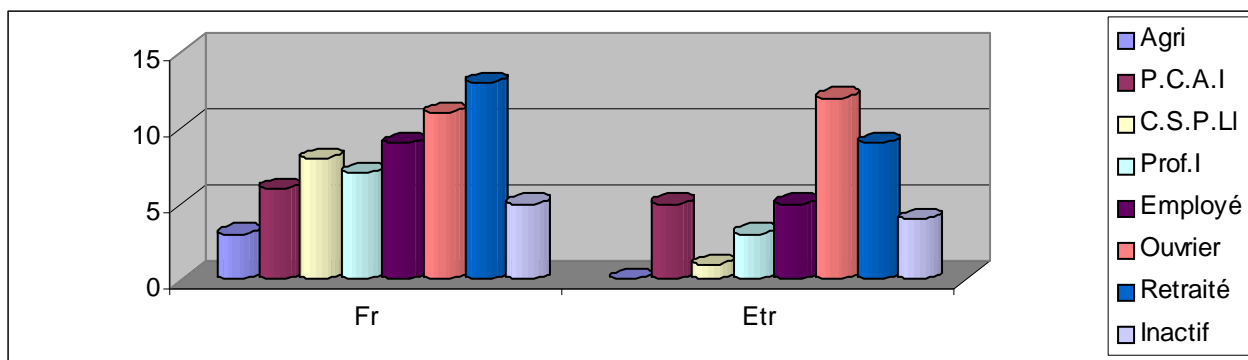
\* **PCS du père :**

	Agri	P.C.A.I	C.S.P.L	Prof.I	Employé	ouvrier	Retraité	inactif	Total
Français	3	6	8	7	9	11	13	4	62
Etranger	0	5	1	3	5	12	9	5	39
Total	3	11	9	10	14	23	22	9	101

*Tableau n°27 : PCS des parents (1-le père).*

Agri : agriculteur ; P.C.A.I : Patron, commerce, Artisan, Industrie ;  
C.S.P.L : Cadre Sup., Profession libérale ; Prof.I : Profession Intermédiaire

De ce tableau, on peut obtenir le graphique suivant qui pourrait être plus lisible et nous apporter plus d'informations sur la PCS du père :



Fr : origine française ; Etr : origine étrangère.

*Graphique n°13 : répartition des stagiaires par PCS*

A partir du tableau et du graphique précédents, on peut dire que :

- Nous pourrions affirmer que le choix de la formation bâtiment et travaux publics est une reproduction sociale. La plupart des parents des stagiaires sont ouvriers ou inactifs. Une approche historique nous montre que la plupart des parents de ces stagiaires, surtout ceux d'origine étrangère, étaient des ouvriers qui sont venus en France au début des années soixante pour travailler dans le bâtiment ou dans des usines comme Peugeot. Pourtant, il faut noter que l'entrée dans ces types de formation n'exige pas une bonne maîtrise de la langue française. On parle plutôt d'une obligation que d'un choix.
- Le taux des inactifs, qui est un peu élevé chez les stagiaires d'origine française comme chez ceux d'origine étrangère, s'explique par l'importance du nombre de stagiaire dont la tranche d'âge allant de 25 à 35 ans. Cependant, quelques renseignements fournis par ces stagiaires lors de l'observation nous montrent que la plupart des ces retraités ou inactifs étaient des ouvriers.

- La PCS (C.S.P.L) (Cadre Sup., Profession libérale) est plus présente chez les parents des stagiaires d'origine française (8%) que chez ceux d'origine étrangère (1%). Cette différence s'explique par des facteurs économiques (les parents d'origine étrangère n'avaient pas assez de moyens pour monter des entreprises et d'avoir des professions libérales) ou culturels (le niveau d'études de cette population ne lui permettait pas d'accéder à des professions pareilles ou être un cadre supérieur). Ces mêmes facteurs peuvent expliquer la PCS Employé (9% chez les parents d'origine française contre 5% chez les étrangers).

\* *PCS de la mère :*

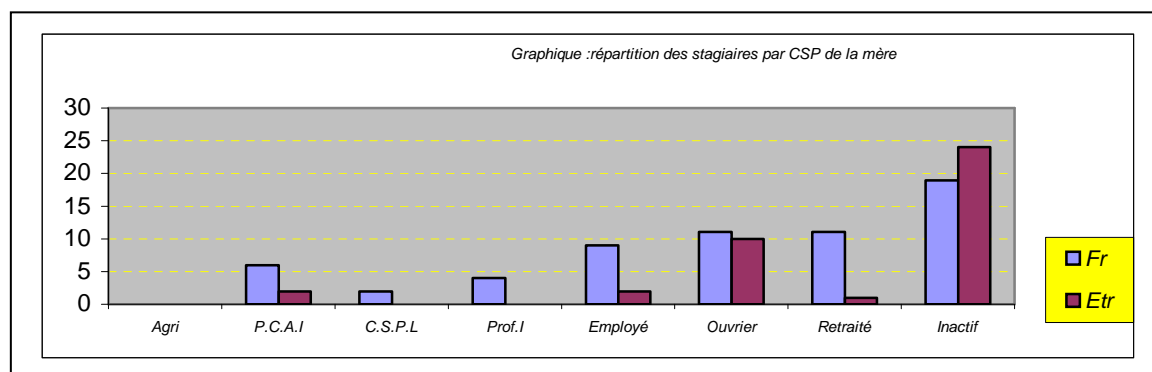
	<i>Agri</i>	<i>P.C.A.I</i>	<i>C.S.P.L</i>	<i>Prof.I</i>	<i>Employé</i>	<i>Ouvrier</i>	<i>Retraité</i>	<i>Inactif</i>	<i>Total</i>
<i>Fr</i>	0	6	2	4	9	11	11	19	62
<i>Etr</i>	0	2	0	0	2	10	1	24	39
<i>Total</i>	0	8	2	4	11	21	12	43	101

*Tableau n°28 : PCS des parents (2-la mère).*

*Fr* : origine française ; *Etr* : origine étrangère.

*N.B* : le nombre des inactifs (19) concerne les sans profession y compris les décédés (2).

A partir du tableau précédent, on peut obtenir le graphique suivant :



Les tableaux et les graphiques précédents nous montrent que :

- La majorité des femmes est inactive. Elle concerne souvent des femmes au foyer ou dans certains cas en chômage.
- Pour les femmes d'origine étrangère, 24% d'entre elles sont des femmes de foyer. D'après les stagiaires enquêtés, plusieurs facteurs peuvent intervenir pour justifier cette situation :
  - **Des facteurs culturels** : certaines femmes n'ont pas un niveau scolaire suffisant qui leur permet d'accéder au marché de travail. On remarque parfois l'absence totale de ce niveau scolaire. Certaines femmes ne sont jamais allées à l'école et ne maîtrisent pas assez la langue française et préfèrent s'occuper de

l'éducation de leurs enfants comme l'expliquent certains stagiaires lors de l'entretien. Certaines femmes refusent d'aller travailler et voient que la femme doit rester chez elle et s'occuper de son mari et ses enfants. Selon quelques stagiaires (des hommes) la sortie de la femme au travail est à l'origine de l'explosion de la famille avec toutes les conséquences qui en résultent.

- **Des facteurs sociaux** : certaines femmes sont venues en France avec des diplômes. Elles ont essayé de trouver du travail mais elles n'étaient pas acceptées.
- La PCS (P.C.A.I) (Patron, commerce, Artisan, Industrie) concerne plus les femmes d'origine française (6%) que celles d'origine étrangère (2%). Ces dernières sont plutôt dans le commerce mais elles ne sont pas commerçantes à part entière. Elles aident souvent leurs maris dans ce domaine.
- Les femmes d'origine étrangère comme celles d'origine française affichent presque le même pourcentage dans la PCS ouvrier (11% contre 10%). Ce qui a attiré notre attention lors du dépouillement c'est que la quasi totalité de ces femmes exercent le même métier (femme de ménage) ou « technicienne de surface » comme l'indiquent certains stagiaires Aucune des femmes d'origine étrangère n'exerce une profession libérale ou est un cadre supérieur. Pourtant, les femmes d'origine étrangère affichent un faible pourcentage de 2% dans cette PCS.
- La PCS employé concerne 9% des femmes d'origine française. Elles sont soit dans des entreprises soit dans le domaine du secrétariat ou de l'accueil (hôtesse d'accueil). Le faible pourcentage qu'affichent les femmes étrangères (2%) concerne les mères de quelques stagiaires dans la pré-qualifiante qui ont moins de 20 ans et qui ont pu aller à l'école, avoir des diplômes et accéder facilement au marché de travail.

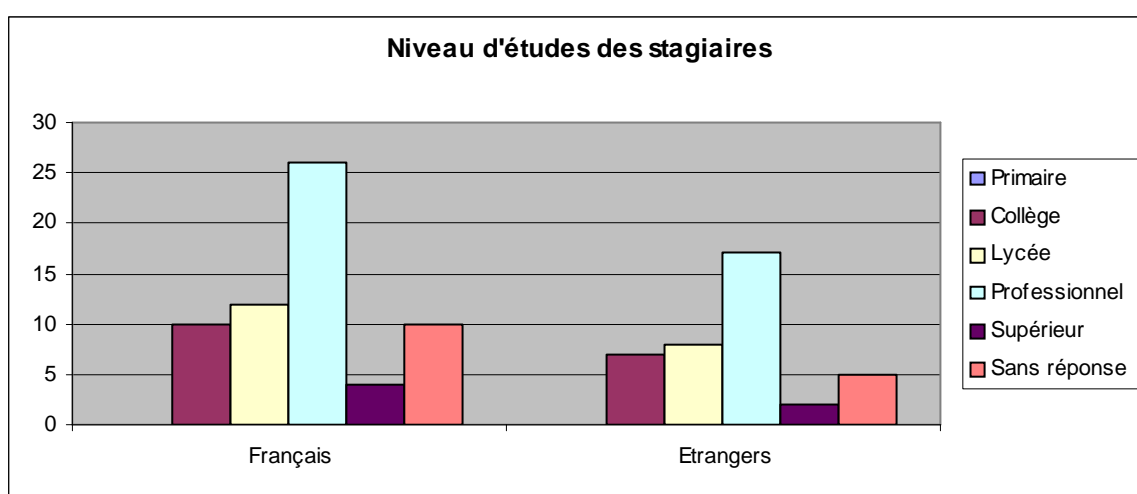
➤ ***Le niveau d'études :***

Les résultats de l'enquête nous montrent que tous les stagiaires ont arrêté leurs études scolaires pour des raisons diverses que nous allons essayer de présenter. Pour ce faire, il nous est apparu évident d'avoir une idée plus claire sur le niveau d'études et la durée de la période entre l'abandon et l'entrée en formation. Le tableau suivant nous affiche le niveau d'études des stagiaires enquêtés :

Les enseignements	Français	Etrangers	Total
Primaire	0	0	0
Collège	10	7	17
Lycée	12	8	20
Professionnel	26	17	43
Supérieur	4	2	6
Sans réponse	10	5	15
Total	62	39	101

*Tableau n°29 : le niveau d'études des stagiaires.*

Le graphique suivant nous donne une autre lecture du niveau scolaire des stagiaires enquêtés.



*Graphique n°14 : Niveau d'études des stagiaires.*

La plupart des stagiaires, qui sont depuis longtemps ou sont nés en France, ont choisi la voie professionnelle après le collège pour préparer des diplômes<sup>198</sup>.

Mais ce qui apparaît lors du dépouillement, c'est que la plupart de ces stagiaires qui ont suivi un enseignement professionnel n'ont pas pu avoir de diplôme et ont arrêté leurs études pour une raison ou une autre. Certains stagiaires disent qu'ils ne se sentaient pas bien, les cours ne leur plaisaient pas, se sentaient un peu écartés du reste du groupe d'élèves ou ont dû arrêter leurs études pour des raisons économiques ou familiales (arrêter les études pour chercher du travail).

Les « sans réponse » (15%) sont à 70% des stagiaires primo-arrivants qui ont refusé de répondre. Les stagiaires qui n'ont pas répondu à cette question peuvent être

<sup>198</sup> Voir liste des abréviations (les diplômes)

les nouveaux arrivants qui ont arrêté leurs études à l'étranger pour venir faire leur vie en France. Lors des séances d'observation j'ai pu contacter des stagiaires qui sont venus en France pour chercher du travail. Le niveau scolaire de ce public n'était pas assez élevé. Ces stagiaires ont quitté tôt l'école pour travailler ou aider leurs parents surtout dans le domaine de l'agriculture.

La question qu'on s'est posée portait sur les raisons qui poussent une personne ayant suivi un enseignement supérieur à choisir une formation dans le bâtiment et travaux publics.

Pour les stagiaires d'origine française la réponse était claire. Ce sont des personnes qui n'ont pas réussi leurs études supérieures et même avec leur bac ils n'ont pas trouvé du travail. Ils ont du choisir cette formation pour avoir un diplôme qui leur facilitera l'accès au marché du travail.

Les réponses concernant les stagiaires primo-arrivants nous montrent que certains d'entre eux (4%) ont des diplômes et un niveau scolaire satisfaisant, un français correct et une bonne éducation. Ces gens-là n'étaient pas acceptés pour travailler en France pour des raisons qu'ils ignorent. Ils sont allés chercher du travail dans les entreprises, mais faute de diplôme et d'expérience dans le domaine, ils n'étaient pas acceptés.

### ➤ *Les diplômes :*

Lors du dépouillement des questionnaires, nous avons pu constater que la plupart des stagiaires ont des diplômes. Certains stagiaires ont déjà leur bac et ont du arrêter leurs études pour des raisons diverses (voir les causes de l'abandon). Quelques stagiaires, et ils ne sont pas nombreux (1%) ont un bac+4 et ont déjà travaillé dans de différents domaines. Pour des raisons plutôt familiales comme ils l'affirment, ils ont du choisir cette formation car ils n'étaient pas acceptés dans le marché de travail. On a essayé d'avoir une idée plus claire sur les raisons qui ont poussé cette personne à choisir cette formation plutôt professionnelle après avoir fait des études pareilles. D'autres stagiaires ont des diplômes professionnels ou ont choisi un enseignement professionnel qui n'a pas abouti à un diplôme. Nombreux sont les stagiaires qui ont



un brevet de collègue (30%) et ceux qui ont un CAP ou un BEP mécanique auto ou mécanique général. D'autres stagiaires (10%) ont déjà eu l'occasion de faire une formation à (AM) et avoir un diplôme. D'après eux, ce diplôme ne leur a servi à rien car soit ils n'ont pas choisi la bonne formation, soit ils n'étaient pas bien accompagnés pendant la formation et n'ont pas pu consolider leur projet professionnel. Certains stagiaires affirment que la formation dans ce centre est « bonne » en général. Mais, si avec un diplôme on n'est pas accepté dans le marché de travail pour une raison ou autre, on peut dire qu'un diplôme ne servira à rien.

➤ *Les causes de l'abandon :*

Certains stagiaires disent qu'ils ont abandonné l'école pour faire autre chose car, selon eux, « ça n'a pas bien marché ». Leurs résultats scolaires étaient insatisfaisants et ils ont dû arrêter leurs études dans l'espoir de retrouver un travail qui leur permettrait de mieux vivre. Ces stagiaires affirment qu'ils avaient et ont encore des difficultés économiques, qu'ils ont essayé de trouver du travail mais ils étaient souvent refusés par les entreprises pour manque de diplôme et bien sûr d'expérience.

Ces mêmes stagiaires surtout d'origine française affirment leur regret de renoncer aux études. Par ce renoncement, ils ont perdu deux choses : leur possibilité d'avoir un diplôme et la vie étudiante.

D'autres stagiaires, surtout ceux qui ont un niveau supérieur au bac, n'hésitent pas à nous montrer que le marché du travail n'est qu'un système de filtrage. Même avec leur diplôme, ils n'ont pu rien faire. Cette idée de filtrage nous renvoie à la théorie d'Arrow(1973), théorie alternative au Capital Humain, que l'éducation n'a aucun rôle dans la productivité de l'individu et que cette éducation est considérée comme un moyen de donner un label à l'individu relevant ainsi qu'il possède un certain nombre d'aptitudes et de motivation. L'éducation ne fait que labelliser la productivité qui existe déjà chez l'individu. Vu que les employeurs ne vont accepter

de rémunérer que les individus ayant un niveau plus élevé, on voit bien que l'éducation ne fait qu'indiquer que l'individu doit être capable d'une efficacité dans son emploi. Elle n'ajoute pas de valeurs à l'individu. Elle ne fait que garantir pour le futur et sert donc à filtrer les individus susceptibles par la suite d'avoir une meilleure productivité. Ces stagiaires, surtout ceux d'origine étrangère, ne sont pas acceptés dans le marché de travail parce qu'ils n'ont pas le label.

Cette approche de la théorie d'Arrow et de la situation de ces stagiaires devant l'univers incertain du marché de travail, nous révèle l'existence de deux marchés de travail comme supposaient DEORINGER et PIORE (1971). Dans la mesure où certains individus pour des raisons diverses n'ont pas de diplôme nécessaire (pas de label ou carte visite) qui leur permettraient d'accéder aux emplois rémunérateurs, ces individus vont être condamnés à végéter dans le segment secondaire du marché du travail. Dans un segment d'emplois précaires sans perspective de formation interne. Seuls les diplômés auront l'espoir d'entrer dans le marché primaire.

➤ *Les organismes d'orientation :*

Tous les stagiaires affirment qu'ils connaissaient (AM) avant de venir en formation et qu'ils ont été orientés soit par d'autres organismes (voir précision ci-après)<sup>199</sup> soit en venant d'eux-mêmes chercher une formation après avoir entendu parler de cette association de formation professionnelle.

Les stagiaires ont été orientés vers cet organisme de formation par différents organismes tels que l'ANPE, l'APEC, le CIDFF et autres structures créées à l'initiative de collectivités locales

Suivre une formation professionnelle ne doit être qu'une réponse à un projet personnel ou professionnel. Avoir un projet est un facteur motivant dans le processus de formation. Qu'en pensent les stagiaires de(AM)?

---

<sup>199</sup> Pour en savoir plus, voir annexe : La complémentarité ANPE/(AM)

➤ ***Le projet professionnel :***

Le mot projet professionnel figurant dans le questionnaire n'a pas été bien compris par la plupart des stagiaires. Selon les réponses, la plupart des stagiaires ont déjà un projet qu'ils essaient de réaliser au cours de la formation (projet à court terme). Ce projet consiste à décrocher un diplôme ou à passer à la formation qualifiante pour les stagiaires en préparatoire. Les quelques stagiaires qui ont bien compris l'expression « projet professionnel » sont venus en formation avec un projet dans la tête, un projet bien fixé avec des objectifs plus ou moins clairs. Ils essaient pendant la formation de bien le cerner en discutant avec les autres, d'échanger des idées, en savoir plus sur le fonctionnement du marché de travail.

Pour certains stagiaires, construire son projet professionnel est une démarche exigeante, un peu plus difficile que de se laisser porter par la vague ou de se positionner en simple « consommateur de travail ». Quelques stagiaires pensent monter une entreprise et travailler à leur compte. Ils considèrent le projet professionnel comme la clé ouvrant la voie de la réussite et... de l'épanouissement ! Avoir un projet professionnel suppose avoir une vision claire de ses acquis tant professionnels que personnels.

Ce qu'on a pu remarquer aussi lors des séances d'observation c'est que seuls les stagiaires qui ont un projet professionnel précis arrivent à continuer la formation avec ses deux phases (préparatoire et qualifiante), ont de bons rapports avec les formateurs, s'intègrent bien dans le reste du groupe, et ne présentent pas d'énormes difficultés d'apprentissage. Si cette constatation concerne plus les stagiaires primo-arrivants elle est aussi présente chez ceux d'origine française. Certains stagiaires se sentent perturbés par la formation. Ce sentiment concerne surtout les stagiaires qui ont suivi des formations (AM), plus précisément ceux qui ont déjà passé une formation et qui n'ont pas eu l'occasion de la poursuivre. Ceux qui ont déjà leur diplôme ont ce sentiment de déception. Ce sentiment est le résultat naturel, selon eux, d'avoir un diplôme et ne pouvoir rien faire avec. Ceux qui ont arrêté la formation avant de décrocher un diplôme, soit ils regrettent ce comportement car ils ont raté l'occasion d'avoir un diplôme, soit ils reprochent à (AM) le manque

d'accompagnement au cours de la formation et qu'il faut repenser les formations et les méthodes d'enseignement par les formateurs.

➤ *La formation et les méthodes :*

La plupart des stagiaires enquêtés (70%) préfèrent travailler en groupe. 12% disent que travailler seul serait mieux. 50% affirment que travailler seul ou en groupe dépend tout d'abord de la nature du travail demandé par les formateurs.

En justifiant leur choix de travailler seul ou en groupe, les stagiaires affirment que :

- **Travailler en groupe** : les stagiaires préférant travailler en groupe justifient leur choix par le fait qu'en travaillant ensemble on apprend mieux, on peut discuter et échanger des idées sur le travail et sur d'autres sujets. Bref, selon l'expression d'un stagiaire, c'est « l'union qui fait la force ». Le travail en groupe, selon ces stagiaires, leur permet en outre de mieux intégrer la dynamique de groupe et par cela de réussir leur formation.
- **Le travail en solitaire** est mal vu par certains stagiaires surtout ceux d'origine française. C'est vrai qu'on doit apprendre l'autonomie et faire seul son travail mais on est toujours dépendant de l'autre. C'est l'idée de l'interdépendance qui doit être repensée dans toutes les formations. Quelques stagiaires primo-arrivants préfèrent travailler tout seul. Ce sont des « évitants<sup>200</sup> ». Ce sont les personnes contactées pendant les séances d'observation. On peut classer ces personnes-là dans la catégorie de « grand(e)s timides » qui se caractérisent par une hypersensibilité qui se manifeste par la crainte d'être critiqué et la peur d'être regardé. Ces stagiaires préfèrent travailler seuls, se cacher et éviter les autres, tout contact avec les autres. Ce sont des personnes qui se caractérisent par la fuite des relations sociales surtout avec des gens inconnus par peur d'être rejetés et préfèrent avoir des relations restreintes. Ils évitent les situations où ils risquent d'être blessés ou embarrassés. Ils ne veulent pas prendre la parole en public. Ces gens-là ont une image de soi dégradée, dévalorisée. Ils sous-estiment leurs capacités, ont toujours peur d'être critiqués et de commettre des

---

<sup>200</sup> LELORD. F & ANDRE. C, *Comment gérer les personnalités difficiles*, Editions Odile Jacob, Paris 1996.

erreurs. Cette peur d'échouer les conduit à un rôle effacé<sup>201</sup>. Quelques formateurs ne tiennent pas compte de ces difficultés que peuvent rencontrer des stagiaires pareils.

A partir des résultats de l'enquête, on constate donc que les stagiaires primo-arrivants rencontrent d'énormes difficultés à s'intégrer dans le groupe de formation et à accéder au marché du travail. Ces difficultés sont fonction d'une mauvaise maîtrise de la langue française.

---

<sup>201</sup> LELORD.F & ANDRE.C, *op.cit.* (p : 265, 275).

## **TROISIEME PARTIE**

### **RESULTATS DE RECHERCHE ET CONCLUSION**

#### **CHAPITRE VI**

##### LES RESULTATS DE LA RECHERCHE:

INTRODUCTION : .....	231
1- LES INFORMATIONS RECUEILLIES AUPRES DES ORGANISMES D'ACCUEIL : .....	231
2- LES INFORMATIONS RECUEILLIES AUPRES DES ORGANISMES DE FORMATION:.....	237
3-LES INFORMATIONS RECUEILLIES AUPRES DES ORGANISMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE : .....	239

#### **CHAPITRE VII**

EN GUISE DE CONCLUSION .....	245
------------------------------	-----

## **CHAPITRE VI**

### **LES RESULTATS DE LA RECHERCHE**

#### ***Introduction :***

Le projet de notre recherche a été orienté vers l'analyse des conditions d'insertion des primo-arrivants. Pour ce faire, il nous est apparu pertinent d'aller retrouver ces conditions dans les lieux les plus touchés par ce public ; les organismes chargés de la formation professionnelle.

La présentation des résultats de recherche sera structurée en trois parties. La première partie concernera les différentes informations concernant la situation des primo-arrivants, celles recueillies auprès des organismes d'accueil.

L'analyse des données chiffrées, lors d'une première consultation des dossiers de ce public dans les chargés de la formation FLE, nous a permis d'avancer dans la connaissance de la situation sociale et économique des personnes primo-arrivantes. Les résultats de cette première analyse fera l'objet de la deuxième partie et ouvrira la porte pour une autre analyse plus fine des besoins de ce public dans les différents secteurs de formation visités. Cette analyse prendra en compte la nature des différents rapports liant les acteurs de la scène de formation à savoir les stagiaires, les formateurs, les évaluateurs et les psychologues du travail.

Les résultats des tests empiriques vont nous permettre de réinterroger les entrées et les sorties de cette formation. Cette réinterrogation concernera plutôt le processus d'évaluation tout au long de la formation et nous permettra de questionner les méthodes de formation et d'animation d'un groupe en formation. Tel sera l'objet de la troisième partie.

#### ***1- Les informations recueillies auprès des organismes d'accueil :***

Ces informations portent à la fois sur le fonctionnement de la structure, les différents dispositifs mis en œuvre pour répondre aux « besoins » et aux attentes des primo-arrivants. Cependant, Ces différentes interventions ont montré leurs limites tant qu'elles ne visent pas des besoins réels, des besoins qui se manifestent dans la nécessité d'accompagnement personnalisé tout au long de la formation.

Les organismes d'accueil sont organisés pour répondre aux besoins d'information, de documentation et d'insertion du public "jeunes" de l'agglomération mulhousienne. De ce fait, ces organismes d'accueil pourraient représenter une structure originale qui regroupe des secteurs d'activité adaptés et complémentaires qui permettent aux primo-arrivants de s'informer (l'Espace Info Jeunes), de rechercher un emploi adapté à leur profil (l'Espace Emploi), de se former après avoir quitté le système scolaire (l'Ecole de la 2ème Chance), de mettre à jour leurs connaissances et de se familiariser avec les nouvelles technologies (l'Espace Multimédia) et enfin d'avoir des informations sur l'hygiène et la santé (l'Espace Santé Jeunes).

Les informations recueillies démontrent l'importance du public primo-arrivant en nombre (plus de 70 000 jeunes chaque année) et en qualité (des personnes provenant de différents pays, dans la plupart des cas non-francophones, plus de 2/3 de ces personnes sont des hommes ayant entre 25 et 35 ans)

Dans le processus apprentissage-formation-emploi, les organismes d'accueil ne font que préparer le public primo-arrivant à l'emploi, dans la perspective de répondre aux besoins du marché du travail. Cette préparation au marché du travail se réalise essentiellement dans l'accès de ce public à une bonne maîtrise de la langue française, et ce, en les mettant en contact avec des organismes compétents tel que PPR, AFTIE et Kedi Formation. Ces organismes sont en effet chargés de donner des cours de français langue étrangère (FLE).

Lors de cette étape, les personnes concernées sont invitées à passer des tests concernant la compréhension et l'expression orale ainsi que l'aisance en communication, l'expression et compréhension écrite. Suite aux résultats des tests, ces personnes sont orientées vers les organismes compétents, ceux qui seront chargés de la formation FLE.

Les personnes qui maîtrisent la langue française seront orientées par ces organismes d'accueil (SMP dans notre cas), vers la formation professionnelle en tenant compte de leurs attentes et besoins. La personne qui ne maîtrise pas assez le français ne peut pas avoir accès à la formation dans certains cas. Ceci étant, le critère de maîtrise linguistique disparaît pour certaines formations à visée professionnelle, seule la régularité du séjour en France rentre en ligne de compte : il suffit donc d'avoir un titre de séjour valable pour être accepté.



Dans une seconde étape, et dans le même volet d'orientation, la personne primo-arrivante va passer à la formation qualifiante ou pré-qualifiante selon les tests et les entretiens qu'assurent les professionnels de SMP.

Dans certains cas, il ne suffit pas d'avoir un diplôme pour pouvoir accéder au marché du travail. C'est pour cette raison, que certains organismes d'accueil se chargent d'aider les jeunes à accéder rapidement à un emploi selon les formations reçues et les besoins du marché du travail.

Les efforts déployés par les organismes d'accueil sont importants. Les différents dispositifs mis en place démontrent le souci permanent de répondre aux besoins d'un public dit en difficultés. Il s'agit d'un accompagnement continu qui commence par aider la personne à dépasser les difficultés linguistiques et en lui facilitant, par la suite, l'accès à la formation et à l'emploi.

- La maîtrise de la langue et l'accès à la formation :

Nous avons pu apprendre, lors des entretiens avec les différents responsables de ces organismes d'accueil, que certaines personnes primo-arrivantes ne parviennent pas à bien maîtriser la langue française ce qui les empêche d'accéder à la formation professionnelle et à l'emploi. C'est le cas de quelques personnes des communautés turque et portugaise et quelques pays asiatiques. Ces personnes sont parfois obligées de venir accompagner d'un interprète lors de l'entretien !

Ainsi, et c'est une évidence que de l'affirmer, le public primo-arrivant est loin d'être un public homogène. Cette caractéristique « historique » fait parfois oublier que les individus sont tous différents, et qu'ils portent en eux à la fois leur histoire personnelle, celle de leur famille, et celle de leur pays. Les origines géographiques sont également des indices de différenciation importants, de même que plus intimement, leurs intentions, les motifs des départs, et les projets. Les personnes accueillies dans la Région d'Alsace sont originaires de 43 pays différents. Le flux des personnes venues d'Algérie est presque constant mais reste majoritaire. Les personnes provenant de L'Algérie, ancienne colonie française, n'éprouvent pas de grandes difficultés en français que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Par contre, le problème de la maîtrise de la langue se pose pour la grande majorité des personnes arrivées de Turquie et des pays de l'Est.

Notons également que la majorité de ces gens n'ont pas, parfois, du mal à comprendre un langage courant, énoncé lentement et distinctement. Pourtant, un rythme d'élocution trop rapide et des accents différents peuvent leur poser problème et gêner leur compréhension. Suite aux résultats des tests, ces personnes sont orientées vers les organismes compétents, ceux qui seront chargés de la formation FLE.

L'apprentissage et surtout la maîtrise de la langue du pays d'accueil sont primordiaux dans l'accès à la formation professionnelle, à l'intégration dans la société d'accueil et à l'accès au marché du travail.

L'accès au marché du travail serait, bien sûr, plus facile pour une personne maîtrisant la langue du pays d'accueil. Cette donnée est aussi bien confirmée par la personne immigrée que par l'employeur. Dans le cas de la personne concernée, la langue est un moyen de communication qui lui permet de communiquer avec les autres, avec son employeur et surtout avec les clients dans le cas des emplois nécessitant un contact relationnel habituel. Quant à l'employeur, son choix pour une embauche se portera sur une personne qui maîtrise la langue plutôt qu'une personne qui a des difficultés à parler et à écrire. Pourtant, il semblerait que pour certains employeurs, le problème de la maîtrise de la langue française ne se soit pas posé. Chez les turcs, par exemple, la maîtrise de la langue française n'est pas exigée car, dans la plupart des cas, les employeurs et les employés sont de la même origine et ne maîtrisent pas tous la langue du pays d'accueil. Une ou deux personnes maîtrisant la langue pourrait suffire pour garder le contact avec le patron et les partenaires.

Ceci étant, pour répondre aux besoins des primo-arrivants en matière de formation linguistique, les formations FLE ont connu une nouvelle organisation dès le début 2005. Ainsi, deux types de formations ont été mis en place ; des formations FLE sans alternance (CREAFOP) et des formations avec alternance (Kedi, CISEP, INTEGRA Langues).

Les informations prescriptives qui président à la mise en place de cette nouvelle organisation affichent que son objectif était d'offrir aux personnes relevant du FLE, un parcours adapté et cohérent. En plus, avant chaque orientation en formation FLE, un positionnement, réalisé par le centre de positionnement linguistique et une évaluation sommative à l'issue de chaque action sont désormais obligatoires.

Nous avons pu constater que certains primo-arrivants, après avoir commencé par suivre des cours dans des centres sociaux, ont intégré une formation FLE sans alternance pour

acquérir un français de base leur permettant par la suite de suivre une formation FLE avec alternance. D'autres ont directement accédé aux formations en alternance car ils en avaient le niveau (c'est le cas des ressortissants de quelques pays francophones et anciennes colonies françaises)

Cependant, malgré tous les dispositifs mis en place pour répondre aux besoins du public primo-arrivant, la situation s'avère difficile d'où la nécessité de repenser la formation de ce public à partir d'une étude approfondie des besoins et des attentes réels de ces personnes dont la situation est difficile dès leur arrivée en France.

- Une situation difficile dès le départ :

Comme nous le constatons précédemment, les individus en présence ne renvoient pas dans leurs caractéristiques identitaires, et au regard de la loi sur le séjour, à un public homogène. La consultation des dossiers nous a permis de savoir comment et pourquoi ces personnes sont arrivées en France. Nous avons pu constater que si la plupart des arrivants sont considérés habituellement comme ayant quitté leurs pays d'origine pour venir s'installer en France pour des raisons purement économiques et dans le désir d'améliorer leur condition de vie, les conditions de départ étaient assez différentes :

La répartition se fait à peu près également entre les personnes arrivées par regroupement familial (23%), celles venues retrouver un conjoint français (28%), celles étant de nationalité française (24%), et ayant décidé de venir tenter leur chance en métropole, ou des personnes venues en demandeurs d'asile et attendant le statut de réfugiés politiques

Quant à l'évolution des répartitions depuis les 10 dernières années, nous avons pu remarquer que les proportions des personnes arrivées par regroupement familial, même si elles sont importantes (22%), s'orientent vers la baisse. Cette diminution concerne aussi ceux de nationalité française (-7%). Par contre, on constate une forte hausse dans les proportions des conjoints français (+11%). Les pourcentages des réfugiés, comme ceux des personnes originaires de la CEE et les admissions exceptionnelles restent stables.

A propos des couples qui se retrouvent, il est important de ne pas confondre conjoint français et conjoint d'origine française. Le conjoint pourrait être français par naturalisation et continue à parler dans sa langue d'origine avec la personne primo-arrivante. Même si cela

peut faciliter la communication dans le couple, et aider la nouvelle ou le nouvel arrivant(e) à s'habituer autre vie dans les premiers temps de son installation, cette démarche peut poser un problème d'intégration et de communication avec la société d'accueil.

La plupart des personnes accueillies (plus de 70%) ont moins de deux ans sur le territoire français. Nous avons pu constater que 60% de ces personnes sont arrivées en France depuis moins d'un an, ce qui montre que le bassin de Mulhouse attire de plus en plus d'étrangers cherchant un emploi. La présence des zones industrielles en demande permanente de main d'œuvre pourrait justifier ce choix.

Il est à noter que 10% des personnes arrivant en France ne se présentent pas à SMP et que la situation de ces personnes reste inconnue. D'autre part, le non raffermissement des tranches complémentaires du Programme Régional de Formation, notamment pour les actions FLE a laissé un nombre important de personnes sans solution.

De ce fait, il n'est pas étonnant que la plupart des personnes en suivi soient des demandeurs d'emploi (plus de 60% du public concerné) contre une minorité (20%) de demandeurs de formation. On peut expliquer cette situation par le fait que la plupart des personnes arrivant en France n'ont pas de qualification suffisante leur permettant d'accéder au marché du travail et qu'elles ne peuvent parfois même pas obtenir de rentrer dans une formation vu leur niveau en français « *insatisfaisant* ».

Et c'est pour ces raisons que l'année 2005 a été marquée par le renforcement du dispositif « *Primo-Arrivant* ». Un dispositif doté d'un conseiller généraliste et d'un référent CIVIS (Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale). Il s'agit d'un programme d'accompagnement personnalisé et renforcé pour les jeunes sans qualification en vue d'apporter les réponses les plus adaptées possibles aux problématiques décelées.

Nous l'avons déjà mentionné, la situation des primo-arrivants est très difficile sur tous les plans. Une mauvaise, voire une absence de maîtrise de la langue française qui se traduit parfois, par l'incapacité de la personne à s'exprimer. D'autre part, la mise en place du FIPJ (Fond d'Insertion Professionnelle pour les Jeunes), qui permet de financer des actions complémentaires à l'accompagnement sous la forme d'aides indirectes ou directes (bons alimentaires, transport, hygiène, vêtements...), démontre bien une situation économique relevant également de la précarité.

Lors des entretiens avec les responsables des organismes d'accueil, nous avons constaté que le public primo-arrivant est important en nombre. Cette importance s'impose d'une année à une autre avec un accroissement constant. Pourtant, cette importance n'est pas entièrement prise en considération.

En effet, de nombreuses personnes sont restées sans solutions possibles, vu que le Programme Régional de Formation retarde ou n'arrive pas au raffermisssement des tranches complémentaires notamment pour les actions FLE. Il est à noter que sans formation FLE pour ces personnes, il leur est très difficile d'accéder à une formation professionnelle et par la suite au marché du travail.

Cette situation s'aggrave vu que la typologie du public ne correspond pas aux profils actuellement recherchés par les employeurs, ce qui rend le bassin de Mulhouse le plus touché par le chômage en Alsace.

## ***2- Les informations recueillies auprès des organismes de formation FLE :***

Il était donc indispensable, eu égard au contexte énoncé plus haut, d'avoir une perception plus fine de l'identité et des positions occupées par les publics primo-arrivants. Nous avons décidé de nous rendre chez les organismes chargés de la formation linguistique. K. F. M. est l'un de ces organismes chargés de donner aux primo-arrivants des formations FLE. Il s'agit d'une formation qui concerne un public spécifique. Son objectif est de développer l'autonomie générale de la personne surtout en ce qui concerne la maîtrise de la langue française, et l'organisme propose cette formation à ceux qui manifestent des difficultés en français et ont un besoin réel d'améliorer leur capacités de communication écrite et orale dans le cadre professionnel. Le public le plus touché par cette formation est celui des primo-arrivants.

La plupart de ces personnes sont orientés par PPR. (centre de positionnement linguistique) suite à des résultats insatisfaisants aux tests d'évaluation qui ont concerné leur compréhension et expression orale, leur aisance en communication, leur expression ainsi que leur compréhension écrite.

La grande majorité des personnes en formation FLE a été déjà scolarisée dans leur pays d'origine. Quelques personnes, surtout celles qui viennent des pays du Maghreb ont suivi des formations en français, mais les résultats des tests affichent des formations insuffisantes.

Alors, pour améliorer leur niveau en français, ces personnes sont obligées de suivre des formations FLE. Des formations qui vont leur permettre, par la suite, d'accéder à des formations professionnelles qui leur faciliteront, enfin, l'accès au marché du travail.

Nous ne devons pas ignorer que cette formation est un passage obligatoire pour le marché du travail. Un passage qui ouvre des horizons pour améliorer des conditions de vie précaires et fragilisantes. Il s'agit d'un manque à gagner, un « *coût d'opportunité* » qui oblige la personne à accepter une situation actuelle plus que difficile. Cette difficulté se manifeste dans l'absence de ressources financières pour certains. Si nous pouvons affirmer que tous les stagiaires suivant une formation FLE ont fait une demande d'indemnisation auprès de l'ASSEDIC, nous ne devons pas ignorer que cette demande n'a pas donné lieu, dans certains cas, à une suite favorable. Certaines personnes primo arrivantes ne justifiaient pas d'une durée d'affiliation ou de travail suffisante. Il est à noter que, pour obtenir le versement d'éventuelles allocations, ces personnes doivent justifier au moins de 182 jours d'affiliation ou de 910 heures de travail.

- *La maîtrise de la langue française :*

Les entretiens que nous avons menés auprès des formateurs ont montré que la plupart des personnes suivant une formation FLE sont capables d'écrire des mots simples qui leur sont familiers et parviennent à remplir les différentes rubriques d'un questionnaire d'identité sommaire.

Parmi ces publics, certaines personnes ont un niveau en français qui reste faible, même après avoir déjà suivi des formations FLE avant de venir la faire à KFM. Dans certains cas elles n'arrivent qu'à réussir un exercice relatif à la sélection d'informations dans un document très simple issu de la vie courante comme la recherche d'éléments pratiques dans un billet de train.

D'autres personnes ont des acquis qui leur permettent de communiquer aisément avec les formateurs, même si elles éprouvent des difficultés à adapter leur discours à leur interlocuteur, elles arrivent à comprendre un langage courant dans des situations de communication diverses comme un entretien de face à face ou encore moins en scène

impliquant deux interlocuteurs. A l'écrit, ces personnes arrivent à saisir le sens d'écrits variés tels qu'une brochure publicitaire ou un article de presse. Leur production écrite compréhensible reflète une disposition de structures grammaticales et d'un vocabulaire permettant, dans certains cas, la rédaction d'un écrit autonome. Mais ces acquis restent à consolider pour pouvoir formuler et développer leurs idées. La plupart de ces personnes ont quitté récemment le système scolaire et leur niveau d'études est un peu avancé par rapport au reste du groupe en formation (niveau équivalent au bac ou plus de 12 ans de scolarité).

Il semble donc évident *à priori* que la formation FLE est bénéfique pour la plupart des stagiaires, même pour ceux qui ont suivi des formations antérieures. Ceci dit, même si les tests d'évaluation affichent la présence de quelques bases en français, dans la grande majorité des cas, la maîtrise du français reste faible, et s'ajoute à cette difficulté un manque d'expérience et une méconnaissance du monde de travail avec un projet professionnel flou. Tous ces handicaps ne permettent pas aux personnes primo-arrivantes de se lancer dans un parcours qualifiant.

### ***3- Les informations recueillies auprès des organismes de formation professionnelle :***

Après avoir pu obtenir des informations sur les postures occupées des personnes primo-arrivantes au regard de la pratique et de la compréhension du français, à l'intérieur des formations FLE, nous avons décidé d'aller voir leur situation dans le lieu d'un passage obligatoire, lui aussi, et plus important, celui de la formation professionnelle.

Après avoir discuté avec les responsables de ces organismes et recueilli les informations susceptibles de nous aider dans notre recherche (nombre du public en formation, les formations les plus « choisies » par les primo-arrivants...), nous avons décidé de nous rendre dans les formations pré-qualifiante et qualifiante en BTP, soudure et peinture. Le choix d'aller voir les primo-arrivants dans ces lieux n'est pas arbitraire. C'est là où le nombre de notre public est le plus important.

- *Le choix de la formation :*

Notons tout d'abord que le choix de la formation n'est pas dans tous les cas une reproduction sociale, ou la continuation logique d'une situation d'emploi ou de qualification dans le pays de départ. Lors de notre enquête, nous avons appris que si la personne immigrée choisit des emplois précaires c'est parce qu'elle n'arrive pas à valider les diplômes qu'elle

avait obtenus dans son pays d'origine. Ce « choix » devient une obligation dans certaines formations quand la maîtrise de la langue française n'est pas exigée. En arrivant dans le pays d'accueil, la plupart des personnes se trouvent obligées de travailler pour satisfaire leurs besoins quotidiens premiers urgents (nourriture et hébergement). Il faut ajouter que pour suivre une formation qualifiante et pré-qualifiante, la personne primo arrivante doit subir tout ce qui résulte d'un délai d'attente qui pourrait dans certains cas dépasser une année.

De plus, l'accès au marché du travail est très lié à la maîtrise de la langue française. Ceux qui maîtrisent bien la langue n'ont pas de difficulté à trouver un emploi que ce soit en rapport direct avec les clients ou un emploi qui nécessite des mécanismes gestuels. Par ailleurs, la situation au regard de l'emploi s'inverse pour les personnes qui ne maîtrisent pas bien la langue, que ce soit dans le domaine professionnel qui exige une formation préalable ou dans celui des relations quotidiennes. Néanmoins, et ceci renvoie au constat déjà posé plus haut, ce problème n'est pas posé pour les primo-arrivants de nationalité turque ou ceux qui viennent pour travailler avec des proches. Les primo-arrivants de nationalité turque trouvent du travail dès leur arrivée en France. Leur installation sur le territoire français est facilitée par des proches (famille résidante déjà en France ou anciens voisins). Ces gens vont donc travailler avec des personnes appartenant à leur communauté et ils n'ont pas besoin d'apprendre la langue française. Et cette situation se rencontre également dans le cas des primo-arrivants qui trouvent du travail avec des employeurs de leur communauté.

Autre constat, dans tous les types de formations, nous avons pu nous rendre compte en interrogeant les organismes, que l'expérience professionnelle antérieurement acquise par la personne primo-arrivante n'est pas prise en considération. L'absence de la validation des acquis d'expérience (VAE) ne permet donc pas de légitimer une position de stagiaire plus affirmée et « *d'officialiser un niveau de compétence atteint par sa pratique professionnelle et surtout pour éviter la rupture entre l'apprentissage individuel et l'apprentissage organisationnel* »<sup>202</sup>

---

<sup>202</sup> Pour reprendre l'expression de Michel SONNTAG in « *la formation mutilée. Analyse des ruptures entre apprentissage individuel et apprentissage organisationnel* » in Formation et compétitivité économique. Perspectives internationales. Ouvrage collectif sous la direction de Diane-Gabrielle TREMBLAY, Editions Saint-Martin, ISBN 2-89035-310-9, Montréal 1997



La plupart des personnes primo arrivantes (72%) qui bénéficient de la formation sont jeunes (moins de 30 ans). La plupart voire la totalité de ces personnes sont des garçons (92% contre 8% pour les femmes). La majorité de ce public vient des pays non francophones ce qui pose un grand problème de maîtrise du français. Ces gens rencontrent d'énormes difficultés ; des difficultés d'insertion sociale, des difficultés en langue française (à l'oral comme à l'écrit), des difficultés à avoir un projet personnel et professionnel.

Lors des différents stages que nous avons pu effectuer dans les différents organismes de formation dans le bassin de Mulhouse, nous avons essayé de chercher des éléments de réponse aux différentes questions que nous nous posions à propos des problèmes rencontrés, leurs origines, et les différentes solutions que proposent ces organismes de formation.

- *Les méthodes de formation :*

Lors des différentes séances d'observation auxquelles nous avons pu assister, nous avons appris que la plupart des formateurs ont recours à des méthodes classiques dont le cours magistral, des méthodes qui n'attirent pas trop l'attention des stagiaires et ne suscitent pas dans la plupart des cas leur motivation. En outre, certains formateurs ne prennent pas en considération l'importance du travail en groupe et invitent les stagiaires à travailler seuls. Il est à noter que ces formateurs, après avoir parlé avec eux, ont l'idée d'inviter les stagiaires à construire leur apprentissage tout seuls en les laissant découvrir eux-mêmes les erreurs qu'ils commettent pour pouvoir recourir à une évaluation formatrice, la seule capable de permettre à l'apprenant de s'améliorer. Autre information obtenue, et qui regarde plus particulièrement l'efficacité de l'apprentissage, le niveau des stagiaires en français est bien supérieur quand ils travaillent à plusieurs. L'apprentissage coopératif<sup>203</sup> permet aux stagiaires d'échanger des idées et de transférer leurs connaissances dans des situations diversifiées. En outre, le travail en groupe permet mieux la construction de l'apprentissage et la maîtrise de la langue française par le biais de la communication avec l'autre. Cette façon de faire permet de faire participer tous les membres du groupe, les impliquer et les responsabiliser.

Dans les séances d'observation que nous avons menées, nous avons pu nous rendre compte également que ce sont toujours les mêmes personnes qui participent et qui prennent la

---

<sup>203</sup> Voir annexe : le travail collectif.

parole. Ce sont les stagiaires qui ont déjà suivi des formations antérieures qui sont les plus à participer. Pourtant, quelques stagiaires continuent à rester à l'écart comme simples consommateurs passifs. Certains formateurs ne se soucient pas de la manière de répartir les interventions de façon à faire participer tous les apprenants surtout les engourdis, ceux qui ne veulent pas participer et se contentent d'être présents pour être rémunérés. Or, pour ces personnes, il serait plutôt bénéfique de les faire tout autant participer que les autres, de les amener à s'exprimer, repérer les erreurs qu'ils commettent, exploiter ces erreurs et recourir à un travail de renforcement si la situation l'exige. Il est aussi préférable de recourir à une Co-évaluation des travaux réalisés afin de permettre au sujet de s'auto évaluer et de se mirer dans le regard de l'autre.

Nous avons pu entrer en contact avec les stagiaires à la pause ou à la fin de la phase de formation. Certains d'entre eux nous ont confié qu'ils ne veulent pas participer par peur d'être jugés négativement par le formateur ou par les autres. Dans certains cas, ils ont du mal à comprendre la consigne. Certains formateurs se contentent de présenter la consigne écrite et inviter les stagiaires à la réalisation de l'exercice sans tenir compte de la diversité du groupe et des différents niveaux co-existants. Dans tous les cas, le formateur est appelé à présenter la consigne écrite, la lire, l'expliquer et surtout la concrétiser pour permettre aux auditifs et aux visuels une meilleure compréhension. Dans certains cas, il est préférable d'inviter les stagiaires à produire des consignes pour des exercices déjà corrigés et présentés sans consigne.

Si nous estimons que tous les stagiaires n'ont pas le même niveau et qu'ils ne peuvent pas apprendre à la même cadence, ne faut-il pas penser à une formation différenciée ?

- *Le rapport formé/formateur :*

Les séances d'observation et les différents entretiens que nous avons réalisés avec certains stagiaires ont montré que le rapport avec le formateur dépend de sa méthode d'animer le cours, sa façon de parler avec les stagiaires, des travaux qu'ils propose lors de la séance de formation et surtout de sa façon d'expliquer le cours et le rendre compréhensible et accessible. Certains stagiaires, quand il s'agit d'un problème personnel, préfèrent en parler avec un formateur plutôt qu'un autre. C'est le cas de quelques stagiaires qui ne maîtrisent pas la langue française et préfèrent parler avec le formateur qui maîtrise leur langue maternelle (le cas de quelques stagiaires arabes et turcs).

En outre, les séances d'observation nous ont permis de constater que quelques stagiaires préfèrent s'asseoir à côté d'un ami ou une personne qui parle la même langue maternelle. Même pendant les pauses, ces petits groupes continuent à exister. Mais au fur et à mesure que la formation avance, on constate que d'autres liens commencent à se nouer entre les stagiaires surtout pendant les pauses. Cependant, quelques clans continuent à exister. Il s'agit des personnes habitant le même quartier et ayant la même langue d'origine. Lors des pauses, ils continuent à discuter de différents sujets concernant des problèmes familiaux ou d'un bon plan pour le week-end. Ces personnes continuent à parler leur langue maternelle avec quelques mots en français, parfois très mal prononcés. Pour ces personnes, un travail de renforcement de la phonétique française doit être envisagé lors des séances de formation.

Même dans la formation professionnelle, les difficultés en français persistent. Si nous pouvons affirmer que la grande majorité des personnes primo-arrivantes ont suivi des formations FLE ou ont, au moins, un niveau leur permettant l'accès à une telle formation, nous ne devons pas ignorer que la plupart des stagiaires rencontrés et/ou enquêtés éprouvent d'énormes difficultés en français. Ces difficultés se manifestent surtout lors des séances de communication orale (lors des séances d'observation), ou lors des entretiens réalisés quand la réponse nécessite la production d'une phrase simple. Les résultats des questionnaires ont, en outre, montré que la non maîtrise de la langue française concerne aussi la production écrite. Nous l'avons déjà mentionné, nous avons constaté également que la plupart des stagiaires communiquent rarement en français. L'emploi de la langue ne se fait que dans les situations de contact direct avec des français (lors de la formation, au supermarché, rarement dans la rue pour demander un renseignement). La plupart des stagiaires parlent leur langue d'origine chez eux, avec leurs parents ou membres de famille, avec des amis du quartier pendant les jeux collectifs.

Enfin, et ceci vient confirmer ce que nous disions plus haut, pour certains stagiaires, la maîtrise de la langue ne s'avère pas obligatoire tandis qu'ils vont être recrutés par la suite par des employeurs qui parlent la même langue qu'eux (le cas de quelques turcs et arabes). Certains d'entre eux ont déjà exercé des métiers différents avec des employeurs et la maîtrise du français en tant que langue n'était pas exigée. Ces personnes suivent des formations FLE ou autres qualifiantes ou pré qualifiante pour changer d'emploi ou simplement être rémunérés pendant la formation. Pour certains d'entre eux « c'est mieux que le chômage ».

- *Discrimination ou mauvaise intégration ? :*

Notre entretien avec les stagiaires nous a permis de constater que la plupart d'entre eux n'arrivent pas à avoir de bons métiers et être bien payés à cause du problème de la discrimination rencontré avec quelques employeurs. Selon ces stagiaires, surtout ceux qui ont travaillé avant de venir suivre une formation à visée professionnelle, ces employeurs préfèrent recruter des personnes d'origine française et évitent les étrangers pour la simple raison que ces derniers ne maîtrisent pas la langue française et de ce fait, ils ont du mal à s'intégrer dans la société d'accueil. Enfin, au dire de certains formateurs, la formation les met parfois en présence de quelques stagiaires qui vivent passivement la formation parce qu'ils n'arrivent pas à bien s'intégrer dans la société d'accueil. Cette mauvaise intégration les empêche de chercher les bons emplois et ils se contentent d'avoir n'importe quel emploi avec un employeur parlant leur langue d'origine. Ces individus vont être condamnés à végéter dans le segment fragilisé du marché du travail avec des emplois précaires sans perspective de formation.

## **CHAPITRE VII**

### **EN GUISE DE CONCLUSION**

Notre recherche s'est organisée à partir d'une envie et d'un désir, celle et celui de connaître ce qui pouvait se traduire par « besoin » dans la trajectoire des primo-arrivants en France. Il s'agissait donc de définir ces besoins, du moins les plus essentiels, ou les plus repérables. Pour ce faire, il nous a semblé pertinent d'orienter notre projet de recherche sur l'analyse des conditions d'insertion, et nous avons estimé intéressant de retrouver ces conditions dans un lieu souvent considéré comme passage obligé, ou invoqué comme problématique, celui de la formation professionnelle.

Nous avons commencé, pour avoir une idée sur « notre public », en allant chercher des informations les concernant auprès des organismes d'accueil. Ces informations n'avaient la plupart du temps qu'une valeur indicative, mais elles nous étaient nécessaires pour avancer dans notre propos et notre questionnement, comme premières données de cadrage et de référencement.

Les données chiffrées que nous avons pu recueillir ont pu nous donner une image de l'importance de ce public en quantité (évolution significative du nombre d'une année à une autre) et aussi en qualité (public venant de différents pays, dans certains cas, non francophones).

Cette première approche nous a permis en outre de commencer à nous familiariser avec les services fournis par un organisme d'accueil et le travail en partenariat réalisé, avec les différents structures de formation que ce soit dans l'apprentissage et maîtrise de la langue française (FLE), l'orientation, la professionnalisation et le passage à la formation qualifiante ou pré qualifiante selon les tests et les entretiens qu'assurent les professionnels. Une autre information obtenue, celle qui nous a permis de mesurer, grossièrement tout d'abord puis de façon plus fine au fur et à mesure de la progression de nos observations, les différentes façons et méthodes employées pour accompagner et venir

en aide à des jeunes dans l'accès à un emploi en fonction de deux paramètres premiers, les formations reçues et les besoins du marché du travail.

Parmi les constats que nous avons pu faire, deux méritent d'être repris, ils vont en effet nous permettre d'aller plus avant dans l'hypothèse formulée au départ de la recherche :

- D'une part, la typologie du public ne correspond pas aux profils actuellement recherchés par les employeurs ce qui en soi devrait aggraver encore la situation d'un bassin d'emploi, celui de Mulhouse, le plus touché par le chômage en Alsace.
- D'autre part, ce public dit immigré manifeste une grande méconnaissance du monde du travail, ce qui engendre de sa part une forte appréhension. Les tests et les entretiens qu'assurent les responsables d'un des organismes dans lequel nous avons mené notre recherche ont montré que le manque de pratique en langue française ne permet pas de consolider des acquis avérés juste à la fin de la formation : Nous serions donc devant une nouvelle forme d'illettrisme, « frappant » des adultes ou des jeunes, non plus en situation scolaire, mais en contexte de formation professionnelle, puisqu'ils ne peuvent se servir des mots et des phrases, des modèles et des syntagmes appris et connus, par impossibilité de les utiliser dans des lieux pouvant les demander et les reconnaître, emploi et insertion sociale. Cet illettrisme reproduit de façon tout à fait étonnante, le premier, post- scolaire, dont on dit qu'il vient d'un oubli progressif des schémas d'explicitation et de compréhension des messages, par manque d'entraînement, et par distance entre les acquis et l'utile, le reconnaissable et le reconnu.

En effet, les différents contacts et les observations réalisées dans le quotidien des structures chargées de l'accueil de ce public permettent de mettre en évidence la plupart du temps les efforts déployés par les organismes d'accueil, qui démontrent un réel souci d'améliorer la situation des primo-arrivants. La mise en place de différents dispositifs ayant pour but de développer des techniques de recherche d'emploi spécifique et le travail en partenariat avec les différentes structures de formation ont permis de préparer ces jeunes à la vie active et à l'accès au marché du travail, tout en valorisant et consolidant les acquis linguistiques.

Or, malgré les efforts des organismes d'accueil et des différents partenaires, le travail d'intégration mené par chacun des primo arrivants n'est pas assez valorisé ce qui instaure chez la personne immigré une perte de confiance en soi et renforce son isolement.

On pourrait alors imaginer que puissent être mis en place des groupes de paroles comme tentative possible entre autres, pour favoriser la prise de confiance par l'expression de soi, de ses attentes et de ses projets, des résultats obtenus dans des situations de confrontation avec l'autre, étranger derrière une vitre ou un bureau... pour une meilleure insertion.

Après avoir progressé dans l'approche de notre population –cible, comme public accueilli par des structures d'orientation et d'insertion, et nous être fait une première idée des situations vécues par ce public dans sa trajectoire d'insertion, nous avons décidé d'approfondir notre recherche auprès des organismes chargés de sa formation. Le premier contact a concerné les formateurs dans différents organismes de formation FLE (Français Langue Etrangère), il nous a permis de compléter les informations reçues, sur les caractéristiques identitaires au regard de l'emploi, et de la qualification (linguistique au premier chef), et sur les postures des individus dans les contextes d'insertion et d'intégration.

La grande majorité des stagiaires suivant des formations FLE sont orientés par les centres de positionnement linguistique suite à un exercice d'évaluation de leur niveau en français (oral et écrit). Les tests concernent la compréhension et expression orale ainsi que l'aisance en communication, l'expression et compréhension écrite.

La consultation des dossiers a permis de savoir que la plupart des stagiaires qui sont en formation FLE ont déjà été scolarisés dans leur pays d'origine. Quelques personnes ont suivi des formations en français, mais les tests affichent une certaine insuffisance que ce soit à l'oral, à l'écrit ou les deux. Ces tests ont montré que la plupart des personnes primo-arrivantes arrivent à comprendre un langage courant, énoncé lentement et distinctement. Un rythme d'élocution trop rapide et des accents différents peuvent leur poser problème et gêner leur compréhension.

En outre, nous avons pu constater que tous les stagiaires suivant une formation FLE sont affiliés au régime général de la caisse primaire de maladie.

Hormis cette assurance santé, les conditions de vie restent précaires, et fragilisantes :

- En effet, la demande d'indemnisation faite éventuellement auprès de l'ASSEDIC, n'a généralement pas été suivie d'une suite favorable, eu égard à la durée d'affiliation ou de travail considérée comme insuffisante.
- Ils ne sont donc pas bénéficiaires du RMI, sans emploi, et sans allocation, ce qui rend leur situation plus difficile. Une fois la durée d'affiliation à l'ASSEDIC considérée comme suffisante (182 jours d'affiliation ou 910 heures de travail), l'attente (primes) peut dépasser 12 mois et dans certains cas plus de 2 ans (24 mois).
- Il est à noter, alors, que le stage de ces personnes est financé par la Région d'Alsace.
- La plupart de ces personnes n'ont pas travaillé depuis leur arrivée en France. Ils sont toujours des demandeurs d'emploi tant qu'ils se sont inscrits à l'ANPE depuis une période qui va de six mois jusqu'à plus d'un an, parfois, sans avoir de réponse.
- Enfin ces personnes n'ont rien touché depuis leur arrivée en France et sont logés et nourris chez des parents ou des amis (le cas de jeunes stagiaires célibataires) ou en famille (le cas des personnes venues par regroupement familial).

Cette seconde approche nous a ainsi permis de constater que les personnes primo arrivantes sont en situation très difficile dans bien des situations : une mauvaise maîtrise de la langue française qui ne leur permet pas de bien communiquer que ce soit oralement ou par écrit avec les autres personnes, ce qui est un grand obstacle à leur intégration dans la société française. Une situation économique difficile tant que la personne n'arrive pas à satisfaire convenablement ses besoins quotidiens urgents (logement et nourriture). Un projet professionnel encore flou, un manque d'expérience et une méconnaissance du monde de travail ne leur permettant pas de se lancer dans un parcours qualifiant. Et l'absence de réponse aux demandes d'emploi engendre chez la personne une image de soi de plus en plus dégradée.

Ainsi, les questionnaires que nous avons pu faire passer aux stagiaires primo-arrivants dans les différents organismes de formation ont montré que la plupart d'entre eux éprouvent d'énormes difficultés à répondre aux questions nécessitant la production d'une phrase simple. Même si ce n'est pas le cas pour les personnes originaires des pays de Maghreb et les anciennes colonies françaises, la plupart des ressortissants de l'Europe de l'est n'arrivent pas à répondre à ces questions même s'ils arrivent à comprendre la consigne. Nous avons pu constater, par la suite, que la plupart de ces stagiaires ont quitté tôt le système scolaire sans pouvoir dans certains cas décrocher un diplôme.



Autres résultats de la recherche, ceux qui montrent que la formation FLE reste toujours insuffisante, ou considérée comme telle par les principaux intéressés, tant qu'elle ne répond pas aux attentes des employeurs et au profil d'employé recherché. La personne est parfois obligée de changer d'organisme de formation pour refaire le même type de formation. De cette façon, on peut interroger la valeur de la formation dispensée et le degré de sa validation.

L'absence de validation dans les formations FLE pose en effet un problème majeur, et ce, depuis longtemps. Car, dans tous les cas, il ne suffit pas de suivre une formation, il faut la valider, et pour cela, qu'elle soit validable, reconnue, située quelque part sur l'échelle de qualifications. Les personnes qui sont chargées de l'évaluation préalable et de la sélection à l'entrée, doivent/devraient aussi penser à la validation de la formation à la fin du parcours.

Ainsi, l'absence de maîtrise de la langue française après une formation dans ce domaine pourrait être expliquée par la qualité des rapports entretenus avec les différents membres du groupe en formation et aussi, et surtout, avec le formateur. Au cours des séances d'observation, nous avons pu constater que, lorsqu'il s'agit d'une incompréhension concernant une activité de l'oral ou de l'écrit, la plupart des stagiaires préfèrent s'adresser à la personne chargée de la formation pour lui demander des explications. Ayant presque le même niveau en français, ces personnes n'ont pas le choix de faire autrement car le formateur est la seule personne à pouvoir leur donner explication. Certains formateurs parlent plus d'une langue et maîtrisent parfois la langue d'origine du stagiaire demandant l'explication. Même si avoir une réponse et une explication dans sa langue d'origine peut satisfaire le stagiaire *a priori*, et le conforter dans un savoir qu'il possède et qui est reconnu, cette méthode n'est pas toujours encouragée dans l'apprentissage d'une nouvelle langue et met en question les méthodes de formation employées par les formateurs.

Autre question qui fait débat, et que nous aimerions pouvoir intégrer dans un possible et futur investissement pédagogique, celle de l'auto-formation et celle se rapportant au groupe-apprenant [J.M. Labelle]. C'est une évidence - mais il existe des évidences qui ont tendance à disparaître derrière les urgences et les contraintes institutionnelles - la formation ne doit en aucun cas se limiter à la rédaction d'un CV ou au remplissage d'une notice individuelle. D'autre part, il faut que la personne ait le goût de se former. C'est pour cette raison que les formateurs sont invités à revoir leur méthode de formation et à

bien se former dans les méthodes d'animation de groupe tout en sachant différencier la pédagogie de l'andragogie. Car le formateur, en tant que principal émetteur du message, ne doit pas ignorer la capacité et aussi l'incapacité du récepteur à décoder le message. Il faut que le formateur ait une connaissance préalable des différents membres du groupe en formation, de leur profil et de leurs situations de vie, pour pouvoir planifier une formation différenciée. En outre, le formateur est invité à prévoir des tests de sociométrie lui permettant d'avoir une idée plus claire sur les différents rapports entre les membres du groupe en formation.

La formation sera plus efficace si le formateur est plus conscient de ce qu'il demande, s'il tente de favoriser la réflexion personnelle et surtout d'inviter les différents membres du groupe en formation au travail collectif.

Nous pouvons avancer dans cette reprise conclusive en proposant quelques pistes réflexives en guise d'ouverture et de perspectives :

- Le stagiaire primo-arrivant suivant une formation professionnelle ne peut arriver à s'intégrer dans le groupe si le formateur ne se rend pas compte du rôle que pourrait jouer le travail collectif dans l'intégration de la personne. Le groupe en formation pourrait en effet être considéré comme la première cellule d'intégration avant de s'aventurer dans la société. Le travail collectif va permettre l'échange des idées et des points de vue avec les autres membres du groupe. Lors de ces échanges, le stagiaire primo-arrivant serait obligé de parler en français.
- Le formateur ne peut pas faire cavalier seul, il a besoin d'échanger avec ses collègues d'où l'importance de l'équipe pédagogique, de la concertation et des échanges dans l'établissement et dans les séances de formation et d'autoformation.

Lors des séances formation, le formateur doit mettre les apprenants dans une situation suscitant leur intérêt tout en mettant en évidence l'intérêt du nouvel apprentissage et en favorisant l'activation des pré-requis. Il ne s'agit pas d'accumuler des connaissances (une tête bien faite vaut mieux qu'une tête *bien* pleine, dirait Montaigne). De ce fait un travail de métacognition sera encouragé tout au long de la formation. Le formateur est appelé à inviter les formés à réfléchir sur leur démarche personnelle en vue d'y repérer les dysfonctionnements, à initier les formés à exprimer les étapes de la démarche utilisée dans la structuration de leurs connaissances tout en les orientant à la recherche de l'information pertinente et à traiter les informations puisées dans de différentes ressources.

- Il semblerait que le problème qui se pose pour ces personnes soit plutôt la difficulté d'expression. Ils n'arrivent pas à exprimer oralement et par écrit les idées qu'ils ont. Comme le disait Guy de MAUPASSANT<sup>204</sup> « *ce n'est pas étonnant, étant donné que je n'ai jamais écrit. Il faut de la pratique pour ça comme pour tout. Je m'y ferai bien vite, j'en suis sûr, mais pour débiter, je ne sais pas comment m'y prendre. J'ai bien les idées, et je ne parviens pas à les exprimer* ».

La personne qui n'arrive pas à maîtriser la langue française ne tire donc aucun bénéfice d'une formation à visée professionnelle. Les travaux proposés, dans ce type de formation, s'articulent autour de mises en situation professionnelle représentatives du métier visé. Ces mises en situations constituent l'élément central auquel se rattache la culture générale, les mathématiques, l'éducation physique, l'expression et la communication.

- Même si nous pouvons admettre que la dimension professionnelle est renforcée par les périodes de stage en formation qualifiante, nous pensons que cette formation reste insuffisante si elle néglige de prendre en compte certains aspects éducatifs et sociaux. Il ne suffit pas en effet de permettre aux apprenants d'accumuler des savoirs et des savoir-faire pour répondre aux attentes des entreprises et satisfaire aux demandes du marché du travail. Il faut que cette formation, afin qu'elle soit plus efficace, prenne en considération le savoir-être et le savoir vivre dans une société choisie pour une installation définitive.
- Parler du choix de la formation à suivre pour un stagiaire primo-arrivant ne rend pas compte de la situation devant laquelle se trouvent les individus. Il serait nécessaire de faire référence à un autre terme, et parler d'obligation. D'une part, pour accéder à certaines formations, il suffit de papiers valables. C'est le cas par exemple des formations en bâtiment, travaux publics et peinture. Ces formations sont en effet occupées par un nombre important de stagiaires primo-arrivants, au contraire d'autres, qui n'en comptent que très peu. Alors, il n'est pas étonnant que les stagiaires primo-arrivants représentent plus de la moitié des stagiaires d'origine française dans ces formations et que leur proportion serait plus importante encore si nous prenions en compte la formation pré qualifiante. De ce fait, le « *choix* » de la formation ne peut en aucun cas coïncider avec

---

<sup>204</sup> Guy DE MAUPASSANT, *BEL-AMI*, Editions Maxi-Livres, Paris, 2002. PP : 44, 45.

une dynamique d'enfermement et de reproduction sociale. Il s'agit plutôt d'une « *obligation situationnelle* ».

- Il n'est pas, non plus, étonnant que la plupart des stagiaires enquêtés éprouvent d'énormes difficultés à remplir le questionnaire et que la plupart d'entre eux préfèrent *garder leur coin* en parlant leur langue d'origine et ne manifestent aucun intérêt à s'intégrer dans le reste du groupe. Ce phénomène a été constaté pendant des pauses et lors des travaux en atelier nécessitant des groupes restreints.
  
- Nombreuses sont les personnes qui se contentent de suivre la formation et ne pas s'absenter. Elles considèrent la formation comme un passage obligatoire pour accéder à une autre formation (qualifiante) et/ou au marché du travail. Mais, surtout, ils considèrent que la formation ne répond pas à leurs attentes et disent alors qu'ils auraient dû en choisir une autre. Cette représentation mène parfois à l'abandon au cours de la formation. Avec une motivation fluctuante, certains stagiaires préfèrent arriver en retard ou s'absenter sans motif légitime. De ce fait, la formation n'est pas perçue comme un moyen d'améliorer les connaissances ni même une facilitation vers l'employabilité. Elle serait plutôt un *passer-temps*.
  
- Les personnes suivant des formations à visée professionnelle éprouvent, elles aussi, des difficultés en français. Ce sont des difficultés de compréhension et d'intégration de données et termes techniques. Pour leur faciliter la tâche, les formateurs sont invités à éviter d'employer trop de mots techniques, encouragent les stagiaires, les conseillent à ne pas hésiter à poser des questions de compréhension pendant les cours et surtout à travailler sur l'attitude ou le comportement attendu par l'employeur.
  
- L'évaluation du parcours de formation dépend de plusieurs facteurs tels que la maîtrise de la langue française. Il est tout à fait normal que le stagiaire qui ne maîtrise pas bien la langue française ne soit pas évalué comme celui qui la maîtrise assez et que le stagiaire qui n'arrive pas à lire la consigne exécute mal l'exercice proposé et qu'il se retrouve avec une évaluation négative. Mais serait-il possible de revoir les contenus de la formation et penser à adapter la formation à la personne ? Le nombre de stagiaires primo-arrivants s'accroît d'une année à l'autre sous l'influence des vagues d'immigration et de l'élargissement de l'Union Européenne par l'entrée de nouveaux membres, n'est-il pas

temps que les formateurs soient formés à la pédagogie, ou plutôt, l'andragogie différenciée ?

- En ce qui les regarde, les stagiaires primo-arrivants doivent fournir plus d'effort à s'intégrer dans la société française. Il leur faut bien assumer le choix de vivre en France. Ces personnes doivent essayer de lire des journaux français, regarder des informations télévisées en français et essayer, à la limite, d'éviter de trop regarder les chaînes en leur langue d'origine. Ces stagiaires doivent, en plus, privilégier la communication avec les autres en parlant français. C'est la maîtrise de la langue française qui va leur permettre par la suite une bonne intégration dans la société française.
  
- Il a été constaté que les efforts déployés par certains organismes de formation pour lutter contre l'illettrisme sont considérables. Le programme développé par certains organismes de formation démontre le souci accordé aux primo-arrivants en vue de leur permettre une meilleure maîtrise de la langue française. Pourtant, il aurait été préférable que l'enquête, menée par les différents experts intervenants, parte d'une base interrogative plus large et prenne en compte les besoins des primo-arrivants dans les différents secteurs de formation. Si cette enquête a pu montrer que nombreux sont les stagiaires qui ne savent pas bien lire ou pas du tout, n'est-il pas temps que les organismes de formations revoient les procédures d'entrée en formation pour en tenir compte lors de l'évaluation de fin de formation ?
  
- Enfin, dans certains secteurs de formation, la non maîtrise du français n'empêche pas les stagiaires d'accéder à une formation professionnelle et surtout de réussir leur diplôme car les différentes formations dans les secteurs concernés (bâtiment et soudure) sont centrées sur l'apprentissage du métier (30 heures d'atelier et 5h de salle de cours).  
Le budget alloué aux enquêtes de recherche et aux projets de formation est très important mais le nombre des stagiaires concernés et l'absence du suivi du projet de formation le rendent inefficace. (130 000 euro pour 6 personnes !)

Cette approche n'est qu'une réponse, entre autres, à un besoin réel d'accompagnement auquel tous les organismes de formation pourraient répondre par une formation plus adaptée aux besoins des primo-arrivants.

Nous pouvons maintenant reprendre quelques éléments constitutifs de notre travail, comme marqueurs essentiels de ce que nous avons pu constater à partir des enquêtes et des observations effectuées, en vérification de notre hypothèse de départ. Comment la formation pourrait être considérée comme une instance de socialisation et comment la maîtrise de la langue du pays d'accueil pourrait être un facteur déterminant dans l'intégration dans le groupe en formation, dans l'insertion sociale et dans l'accès au marché du travail.

Notre enquête sur le terrain nous a permis de constater que la maîtrise de la langue française est un facteur déterminant dans l'intégration du stagiaire primo-arrivant dans le groupe. Un stagiaire qui ne maîtrise pas bien la langue française a du mal à communiquer avec les autres stagiaires, à échanger avec eux des idées et des points de vue qui lui seront utiles dans son parcours personnel ainsi que professionnel. La maîtrise de la langue française est ainsi déterminante dans la continuation de la formation, dans l'évaluation de la formation et surtout dans l'accès au marché du travail.

Cependant, tout au long du processus de formation, d'autres facteurs peuvent intervenir. Les rapports interindividuels pourraient en être un. En effet, ce que nous disent les enquêtés est assez clair : les rapports avec les formateurs et les autres stagiaires, membres du groupe, peuvent, dans certains cas, motiver ou démotiver un stagiaire primo-arrivant. Celui-ci n'attend pas en effet de la formation qu'un certain nombre de bénéfices immédiats, des savoirs et des savoir-faire nouveaux. La formation permet, également, et ce n'est pas le moindre de ses mérites, de bénéficier d'un nouveau réseau de relations sociales.

Même si cette approche par la formation adaptée aux besoins des primo-arrivants ne répond pour le moment qu'à un besoin local représenté par le bassin de Mulhouse. Le champ de son application pourrait, voire devrait, être par la suite élargi de sorte que puissent être pris en considération tous les stagiaires primo-arrivants qui manifestent ce type de handicap dans tous les organismes de formation en France.

Adapter la personne à la formation ne peut pas suffire dans la grande majorité des cas. Répondre aux besoins du marché du travail doit passer par l'adaptation de la formation à la personne. La personne sera plus motivée et plus disponible, cognitivement parlant, à/dans une formation qui répond à ses besoins surtout à des besoins urgents qui seront

déterminants dans son intégration dans la société et dans leur accès au marché du travail. Sinon, ces individus vont être condamnés à végéter dans le segment fragilisé du marché du travail, et à se contenter d'emplois précaires sans perspective de formation.

C'est aussi la maîtrise de la langue française qui va permettre à la personne d'accéder à des emplois qui lui étaient quasiment interdits. Des emplois qui nécessitent la bonne maîtrise de la langue française par le fait, par exemple, du contact direct avec le client.

Le suivi, l'évaluation et la validation de la formation en langue française va permettre à la personne une bonne maîtrise de la langue et va surtout éviter aux employeurs et demandeurs d'emploi de s'échanger des accusations réciproques. Les employeurs ne pourront plus se servir d'un alibi linguistique, et invoquer ce prétexte de la non maîtrise de la langue et de la mauvaise intégration de la personne étrangère dans la société française. Les demandeurs d'emploi d'origine étrangère ne pourront plus parler d'une discrimination dans les emplois.

Les intérêts que représente cette formation pour les primo-arrivants, les entreprises et la société rendent secondaires les coûts d'aménagement. Des intérêts qui invitent tous les organismes de formation à repenser la formation professionnelle des adultes et à repenser surtout la place de la personne dans tout ce cursus. La personne qui est motivée pour se former, travailler et s'intégrer dans la société et qui ne présente qu'un seul handicap qui est...la non maîtrise de la langue française.

## Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M, en coll. avec Louis Porcher, *Éducation et communication interculturelle*, - Paris, PUF, L'Éducateur, Paris, 2001
- BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*, PUF, Paris, 1999.
- BANDURA. A, *L'apprentissage social*, Editions P.Mardaga, Paris, 1980.
- BARBIER.R, *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*, ANTHROPOS, Paris, 1997.
- BERBAUM. J. *Apprentissage et formation*, PUF, Paris, 1984.
- BERDER. G, cité par CHEVENIER.J, in *À propos d'éducation permanente*, Éducation permanente n° :1, Paris, 1969.
- BERNOUX. PH, *La sociologie des organisations*, Editions du Seuil .Paris, 1985.
- BOURDIEU.P, *La Distinction Critique sociale du jugement*, Editons de Minuit, Paris. 1979.
- BOURGEOIS. E & NIZET. J, *Apprentissage et formation des adultes*, PUF, Paris, 1997.
- BOURRIEAU.J, *L'éducation populaire réinterrogée*, Editions L'Harmattan, Paris 2001.
- BREHM. J.W. *A theory of Psychological Reactance*, Academic Press, New York, 1966.
- CACERES. B, *Histoire de l'éducation populaire*, Collection du Seuil, Paris, 1964.
- CACOUAULT.M & OEUVRARD.F *Sociologie de l'éducation Editions La Découverte, Paris 1995.*
- CHAIZE. J, *La porte du changement s'ouvre de l'intérieur*, PUF, Paris, 1992.
- DE LA GARANDERIE. A, *les profils pédagogiques*, Editions Centurion, Paris, 1996.
- DE LA GARANDERIE. A, *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, PUF, Paris 1984.
- DE LANDSHEERE.GI, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, Paris 1978.
- DE MAUPASSANT. G, *BEL-AMI*, Editions Maxi-Livres, Paris, 2002.
- ENRIQUEZ. E, *De la horde à l'Etat*, Editions Gallimard, Paris 1983.
- ENRIQUEZ. E, *Imaginaire social, refoulement et répression dans les organisations*, Connexions, n°3, Paris, 1972.
- FREUD. S, *Psychologie des foules et Analyse du moi* in *Essais de psychologie*, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1981.
- FREUD. S, *Pour introduire le narcissisme*, in *La vie sexuelle*, Paris, PUF. 1969.
- GUIBERT.J et JUMEL. G, *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*, Editions Armand Colin, Paris, 1997.
- HENRI. J & LAURAIN. J, *L'éducation populaire ou la vraie révolution*, Editions de Correspondance Municipale, 1977.
- JOHNSON.L & BANY. M, *Conduite et animation de la classe*, Paris Editions DUNOD, Paris, 1974.
- KERVELLA.B, *Histoire et évolution des mouvements d'éducation populaire*, Université d'été 2004.
- LAURAIN .J, *L'éducation populaire ou la vraie révolution : l'expérience des Maisons des Jeunes et de la Culture*, Éditions de correspondance municipale, ADELS, 1977.
- LELORD. F & ANDRE. C, *Comment gérer les personnalités difficiles*, Editions Odile Jacob, Paris 1996.
- LESNE. M, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF L'Éducateur, Paris, 1977.
- LHOTELLIER. A, *Tenir conseil*, Editions SELI ARSLAN, Paris, 2001.
- LINDEMANN. G, *The meaning of Adult Education*, cité par KNOWLES.J in *L'adulte apprenant*, Éditions d'Organisation, Paris. 1990.
- MARTIN. J.P & SAVARY. E, *Formateur d'adultes, se professionnaliser, exercer au quotidien*. Chronique social, Nantes, 1996.



- PASTRÉ. P, *Formation et professionnalisation : le point de vue de la didactique professionnelle*, in : Sorel Maryvonne (coord.), Wittorski Richard (coord.).- *La professionnalisation en actes et en questions*.- Paris : L'Harmattan, 2005. (Coll. Action et savoir).
- POUJOL G., tiré de l'article *L'éducation populaire*, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan, Paris, 1994.
- REBOUL.O, *Les valeurs de l'éducation*, Editions PUF, Paris 1992.
- REBOUL.O, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Editions PUF, Paris 1983.
- RIVIERE, J. Ph, *Illettrisme, La France cachée*, Editions Gallimard, Paris 2001.
- ROCHER.G, *Introduction à la sociologie générale*, T1 : l'action sociale, Editions HMH, Paris, 1970.
- ROGERS.R, *Liberté pour apprendre*, Editions DUNOD, Paris, 1976.
- SAINSAULIEU. R, *L'identité au travail*, PFNSP, Paris, 2001.
- SAINSAULIEU. R, *Les relations de travail à l'usine*, Editions l'organisation, Paris, 1972.
- SCHWARTZ, (B), *Pour une éducation permanente*, Éducation permanente n° : 1, Paris , 1969.
- SONNTAG.M, *La formation mutilée. Analyse des ruptures entre apprentissage individuel et apprentissage organisationnel* in Formation et compétitivité économique. Perspectives internationales. Ouvrage collectif sous la direction de Diane-Gabrielle TREMBLAY, Editions Saint-Martin, Montréal 1997.
- SYLVIE P-A, *Vers une version de la communication interne des organisations comme média de la culture d'entreprise* .Communication, CIFSIC, BUCAREST 2003.
- T. HALL .E, *La dimension cachée*, Editions du Seuil, Paris, 1971
- T. HALL. E, *The Silent Language*, Editions Doubleday & Company, 1959.
- VARRO .G, *Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants* CNRS LADISIS, Paris, 2000.
- VIALAT. J, *Profession formateur*, Editions THOT, Grenoble 1997.
- WATZLAWICK. P & WEAKLAND. J & R.FISCH. R, *Changements*, Editions du Seuil, Paris, 1975.
- WEILL-FASSINA. A, PASTRÉ. P, *Les compétences professionnelles et leur développement*, in : Falzon Pierre (dir.).- *Ergonomie*.- Paris : Puf, 2004..
- ZAKHARTCHOUK. J.M, *Comprendre les énoncés et les consignes*, cahiers pédagogiques, CRDP d'Amiens, 1999.

#### Articles et divers :

- Article : AFP : Immigrés en France : des différences qui s'atténuent lentement [AFP, jeudi 22 septembre 2005]
- Article : *L'intégration par les femmes*, L'Express du 20 janvier 2004.
- Article : *L'intégration par les femmes* L'Express du 20 janvier 2004.
- Article : *Emploi : les dessous du racisme*, DNA du 30 octobre 2004.
- Article. L. 930-1 du Code du travail.
- BOUDON. R ET BOURRICAUD. F, *Dictionnaire critique de la sociologie* art : culture, PUF, Paris. 1982.
- BOURDIEU. P, *Avenir de classe et causalité du probable*, Revue française de sociologie, XV, Paris 1974.
- CONDORCET : *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique par le marquis de Condorcet* (20 et 21 avril 1792).
- Colloque de l'A.R.I.C., *L'individu et ses cultures*, textes réunis par F.TANON et G.VERNES, ENS FONTENY St Cloud, Ed L'Harmattan, Paris, 1994.

- Commission de terminologie et de néologie du domaine social, Min. de l'Emploi et de la Solidarité. « *Les mots de l'immigration et de l'intégration* »
- Droit des Associations – Dalloz.
- Echanges des jeunes : Rencontre des responsables gouvernementaux et non gouvernementaux des programmes d'échanges de jeunes : compte rendu, Rome, Italie, 22-26 juin 1987.
- *Education Scientifique*, revue semestrielle éditée par l'Association des Professeurs de Sciences Naturelles du Sénégal (A.P.S.N.S.). Vol n° :1, Septembre 1997. France-echos, 16-03-2005.
- Encarta 2006. Microsoft Corporation.
- France- Presse du 02-04-1998.
- GUEHENNO.J - Le Figaro - 2 Mai 1952.
- HAMZAOUIM & KRZESLO.E, *Rapport d'évaluation final*, Projet FSE, Insertion socioprofessionnelle des primo-arrivants, Université Libre de Bruxelles, Bruxelles 2007 ;
- HERSKOVITS , *Les Noirs du Nouveau monde*, sujet de recherche africaniste in Journal des Africanistes 1938.
- INSEE Alsace, Chiffres pour l'Alsace Revue n°4, Septembre 2001.
- INSEE, enquête emploi de 2003 et 2004.
- SÉNAT, *Session ordinaire de 2005-2006, Annexe au procès-verbal de la séance du 18 mai 2006*, Proposition de loi relative au droit de formation à la langue nationale de l'État d'accueil.
- SÉNAT, *Session ordinaire de 2005-2006, article 1<sup>er</sup>*.

Sites Internet :

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Acculturation>

[www.France-echos.com/actualite.php?cle=3924](http://www.France-echos.com/actualite.php?cle=3924)

[www.afnor.fr](http://www.afnor.fr)

[www.afnor.fr](http://www.afnor.fr)

[www.SMP.fr](http://www.SMP.fr)

[www.3ct.com/ridf/construire/professionaliser/](http://www.3ct.com/ridf/construire/professionaliser/)

<http://annouarayachi.wifeo.fr>

## **Liste des tableaux**

<i>Tableau n°1: Répartition des immigrés et des non-immigrés selon le diplôme en 2004 en %</i>	35
<i>Tableau comparatif n° :2 d'une approche pédagogique (traditionnelle) et andragogique, d'après KNOWLES.....</i>	81
<i>Tableau n°: 3 : Evolution de la population étrangère en France depuis le début du siècle</i>	128
<i>Tableau n° 4 : modes d'arrivée en France des personnes reçues par Sémaphore en 2005</i>	146
<i>Tableau n° 5 : temps de présence sur le territoire français au moment du premier accueil</i>	147
<i>Tableau n° 6 : Présentation des stagiaires enquêtés : les classes d'âge.</i>	165
<i>Tableau n° 7 : Ancienneté dans le territoire français.</i>	167
<i>Tableau n°8 : la PCS de la mère</i>	168
<i>Tableau n°9 : le niveau d'instruction des stagiaires enquêtés.</i>	169
<i>Tableau n°10: le niveau scolaire des stagiaires en formations FLE à KEDI</i>	170
<i>Tableau n°11 : formation en français des stagiaires enquêtés.</i>	171
<i>Tableau n°12 : le choix de la formation</i>	171
<i>Tableau n°13 : le travail exercé avant la formation.</i>	172
<i>Tableau n°14 : les stagiaires en formation : rapport formé/formateur</i>	173
<i>Tableau n°15 : les stagiaires en formation : réaction du formateur.</i>	173

<i>Tableau n°16: la communication dans le groupe de formation.</i>	174
<i>Tableau récapitulatif n°17 des comportements des formateurs et des formés lors d'une situation de formation.</i>	180
<i>Tableau récapitulatif n°18 des comportements des formateurs lors d'une séance de formation.</i>	183
<i>Tableau n°19 : effectif de la pré-pro industrie</i>	189
<i>Tableau n°20 : Evolution du nombre de stagiaires en Pré-Pro Bâtiment</i>	190
<i>Tableau n°21 : Tableau comparatif : Français et étrangers en formation (Industrie)</i>	192
<i>Tableau n°22 : Tableau comparatif : Français et étrangers en formation (Bâtiment et Industrie Niveau V)</i>	192
<i>Tableau n°23 : Nombre et pourcentage des stagiaires en CPVR</i>	197
<i>Tableau n°24 : la répartition d'hommes et de femmes concernés par l'entretien.</i>	204
<i>Tableau n°25 : répartition des stagiaires selon leur âge et leur sexe :</i>	214
<i>Tableau n°26 : répartition des stagiaires par origine, âge et sexe</i>	217
<i>Tableau n°27 : PCS des parents (1-le père).</i>	218
<i>Tableau n°28 : PCS des parents (2-la mère).</i>	219
<i>Tableau n°29 : le niveau d'études des stagiaires.</i>	221

## **Liste des graphiques**

<i>Graphique 1 : nombre et situation des personnes en suivi au 31 décembre 2005</i> .....	148
<i>Graphique n°2 : La PCS du père</i> .....	170
<i>Graphique n°3 : le climat relationnel en formation.</i> .....	176
<i>Graphique n°4 : Evolution du nombre de stagiaires : pré pro Industrie</i> .....	192
<i>Graphique n°5 : Evolution du nombre de stagiaires en Pré-Pro Bâtiment</i> .....	193
<i>Graphique n°6: Evolution du nombre de stagiaires en Pré-Pro Bâtiment (courbe)</i> .....	194
<i>Graphique n°7: Evolution du nombre de stagiaires (les métiers de l'industrie).</i> .....	194
<i>Graphique n°8 : Evolution du nombre de stagiaires (Bâtiment et Industrie Niveau V).</i> .....	195
<i>Graphique n°9 : Pourcentage des stagiaires en CPVR</i> .....	200
<i>Graphique n°10 : répartition des stagiaires selon leurs âge et sexe.</i> .....	217
<i>Graphique n° 11 : Répartition des stagiaires par origine et sexe</i> .....	218
<i>Graphique n°12 : Répartition des stagiaires par origine</i> .....	219
<i>Graphique n°13 : répartition des stagiaires par PCS</i> .....	220
<i>Graphique n°14 : Niveau d'études des stagiaires.</i> .....	223

## **Résumé**

*Ce travail s'intéresse à la formation proposée aux adultes primo-arrivants. Une analyse des contenus et des effets de cette formation va permettre une autre perception des espaces et territoires occupés tant par ceux qui organisent cette formation que par ceux qui y participent. Lors de cette analyse, nous avons essayé de montrer la distance existante entre les présupposés et les attendus d'une part, et les résultats d'autre part, aussi bien dans les acquis de formation que dans les ouvertures, de type insertion par exemple, qu'elle permet ou qu'elle induit.*

*En outre, ce travail réinterroge également les contenus de formation en ce qu'ils répondent ou pas à des besoins particuliers, ceux des primo-arrivants, qui s'inscrivent dans des lieux de fragilité et de demande très forte d'accompagnement. Les exemples des organismes de formation proposés sont instructifs à plus d'un titre, et les enquêtes réalisées montrent comment le temps de la formation est géré par l'organisation qui se réfère à une autre logique que celle de laquelle s'inspire les publics, auxquels on demande de s'adapter d'abord et qui souvent résistent et s'adaptent mal à ces injonctions. Il a été constaté, lors des différents stages effectués dans ces centres de formation, que l'intérêt est porté sur des savoirs et plus encore sur des savoir-faire pour répondre aux demandes des entreprises qui exigent une main d'œuvre qualifiée, sans accorder une importance réelle au rôle que pourrait jouer le savoir être et le savoir vivre avec, dont témoignent ces personnes qui ont choisi la France pour une installation définitive.*

**Mots clés :** *immigré, primo-arrivant, formation, socialisation, acculturation, intégration, groupe, insertion, marché du travail.*

## **Summary**

*This work is interested in the formation proposed to the adults firstly new-comers. An analysis of the contents and the effects of this formation is going to allow another perception of spaces and occupied territories so much by those who organize this formation that by those who participate in it.*

*During this analysis, we tried to show the existing distance between the presuppositions and the reasons adduced on one hand, and the results on the other hand, as well in the experiences of formation as in the openings, for type insertion for example, which she allows or which she leads.*

*Besides, this work also re-questions the contents of formation in what they answer or not particular needs, those firstly new-comers, who join places of fragility and very strong demand of accompaniment*

*The examples of the proposed bodies of formation are instructive in many respects, and the realized inquiries show how the time of the formation is managed by the organization which refers to another logic than the one by which is inspired the public, to whom we ask to adapt itself at first and which often resist and adapt themselves badly to these orders.*

*It was noticed, during the various training courses made in these training centers, that the interest is concerned knowledges and more still know-how to answer the demands of the companies which require a hand of qualified work, without granting a real importance for the role that the knowledge could play to be and know how to him live with, of whom show these persons who chose France as a definitive installation.*

**Keywords:** *immigrant, firstly new-comer, formation, socialisation, acculturation, integration, group, insertion, labor market.*