

LA FORMATION DES "BAS NIVEAU"

Pour présenter les caractéristiques de la formation des “bas niveau”, cette partie traitera des éléments recueillis sur le terrain concernant :

- les publics “en difficulté” et les dispositifs de formation (les enjeux de la formation, les parcours de formation, les aspects financiers),
- l’organisme de formation et la sélection (contraintes institutionnelles et profil des candidats)

PROBLEMES DE FORMATION

De façon évidente, les formateurs sont confrontés au problème de la capacité à acquérir des connaissances dans un laps de temps toujours trop court. On ne peut pas et on ne doit pas “tout reprendre à zéro” dans une formation qui s’adresse à des adultes. Alors comment les savoirs acquis peuvent-ils être “réactivés” et favoriser de nouvelles acquisitions?

Pour tenter de résoudre le problème d’un point de vue pédagogique, deux voies complémentaires paraissent possibles et sont d’ailleurs l’objet de recherche en didactique: la première est centrée sur le contenu et la tâche, la seconde sur les compétences intellectuelles nécessaires à l’acquisition:

- 1) Faire un “inventaire” des acquis et des compétences du sujet et organiser une formation qui privilégie leur transfert aux nouvelles compétences à acquérir, déterminées par une analyse de la tâche ;
- 2) Faire un “inventaire” des capacités cognitives du sujet et organiser l’apprentissage des opérations de pensée et de réactivation ou d’actua-

lisation des structures psychologiques existantes, censées favoriser l'appropriation de connaissances.

Ni l'une ni l'autre n'est satisfaisante à elle seule. La première approche est caractérisée par un souci d'efficacité à court terme du type "adaptation", la seconde par un pari à plus long terme sur les possibilités d'acquisitions et de transformations du type "adaptabilité".

Remarque : Nous découvrirons sur le terrain de la formation qu'aucun de ces "inventaires" n'est mis en pratique (ou utilisé lorsqu'ils ont été faits) alors qu'en terme d'employabilité le taux de réussite des formations est d'environ 70% (10 à 12 personnes pour un groupe de 15). Cette observation liée aux pratiques implicites imposées par l'adaptation aux contraintes, que nous allons exposer, se révélera déterminante dans notre étude et nous semble avoir été la plus féconde.

La maîtrise des savoirs et savoir-faire, que privilégie une approche centrée sur la tâche, ne suffit pas. Les difficultés rencontrées dans l'exécution d'une tâche sont le plus souvent liées à une non-maîtrise des principes et des procédures qui régissent la tâche elle-même (M. Sorel 1987). Par exemple: la compréhension de certains principes de fonctionnement d'un ordinateur, pour acquérir la maîtrise d'un logiciel de traitement de texte.

Les mutations socio-professionnelles exigent que l'apprentissage ne soit pas seulement centré sur les performances et les réponses, mais aussi sur les procédures et les opérations de pensée. Elles visent "l'adaptabilité" intellectuelle nécessaire pour contourner l'impossibilité de doter à l'avance l'individu des compétences dont il aura besoin demain. Dans cette perspective, "apprendre à apprendre" est devenu un objectif de formation décisif. C'est le problème d'une intervention sur les processus de pensée des populations de jeunes adultes et d'adultes que pose M. Sorel (1989) en abordant les conséquences du constat de ce problème dans la formation.

On évitera que l'appropriation des connaissances délivrées soit seulement que l'accumulation de savoirs ou de savoir-faire, dont l'utilisation

sera limitée dans le temps. On privilégiera “une appropriation dynamique des connaissances et des habitudes opératoires nécessaires à l’analyse et à la réalisation des tâches et à la résolution des problèmes (définition d’objectifs, élaboration de stratégies performantes, capacité d’analyse et de synthèse, etc.)”.

Inversement, il s’avère à l’expérience qu’un travail centré sur les seules opérations cognitives “hors savoirs” améliore de façon notable les performances du sujet, mais ne semble pas toujours résoudre ses problèmes de formation à un emploi ou de transfert de ses compétences à des contenus particuliers dans le monde du travail. “Les performances sur un poste de travail ou dans une situation d’apprentissage ne sont pas uniquement tributaires des compétences cognitives du sujet.” (J. Pailhous G. Vergnaud 1989). La tâche et les contenus théoriques doivent aussi être les supports des situations visant le développement intellectuel.

Nous verrons, sur le terrain de la formation, comment les savoirs acquis peuvent être “réactivés” et favoriser de nouvelles acquisitions par des situations très contextualisées, pour l’acquisition des compétences professionnelles.

Des méthodes de “développement intellectuel”, de “remédiation”, “d’éducabilité cognitive” servent de plus en plus souvent d’argument de compétence et d’efficacité dans les programmes et les projets de formation des organismes qui répondent aux appels d’offres de formations destinées au public dit “de bas niveau”. L’analyse transactionnelle (AT), la programmation neuro-linguistique (PNL), détournées de leur objectif (thérapeutique), ont même connu un certain engouement (ou le connaissent encore) sur le terrain de la formation. Dans le secteur industriel, notamment, un nouveau “marché” de formation apparaît et certaines méthodes sont en train d’y prendre une grande part. Elles sont introduites également dans certains établissements de l’Éducation nationale, de la Protection judiciaire de la jeunesse et du secteur sanitaire et social, où elles sont destinées plus particulièrement à des jeunes en difficulté.

Il s'agit en particulier des Ateliers de raisonnement logique (ARL), du Programme d'enrichissement instrumental (PEI), de Tanagra et de l'Entraînement mental.¹

Ces "outils" ont en commun l'objectif de développer des compétences dites "de base". Les formes de réponses qu'ils proposent aux problèmes des apprentissages visent plus l'éducation de l'intelligence et les "gestes" mentaux (logique, méthodologie, maîtrise du temps, de l'espace et des relations) que l'organisation didactique des situations d'acquisition de tel ou tel contenu.

Cependant, nous montrerons que ces méthodes, dites "d'éducabilité cognitive", sont construites autour d'un certain nombre de principes et de prescriptions pédagogiques mis en œuvre implicitement par les formateurs et qui peuvent être retenus comme conditions favorables à l'acquisition des compétences professionnelles chez les adultes peu qualifiés, en difficulté d'insertion.

Pour ce faire nous interrogerons ces méthodes sur les points suivants : quels sont leur objet, leurs fondements théoriques, les principes d'utilisation et d'évaluation qu'ils préconisent ? À quels publics s'adressent-ils ?

En outre, les réponses à ces questions permettraient aux formateurs d'opérer leur choix autrement que sous la pression des modes ou sur le seul témoignage de tel ou tel collègue qui pratique l'une de ces méthodes. Il n'existe pas à ce jour de présentation qui réponde à ce besoin d'information rigoureuse. Nous n'en voulons pour preuve que la demande d'étude faite à ce sujet par le ministère du Travail et de l'Emploi et de la Formation professionnelle, en juin 1989, à l'équipe du Centre de formation continue de l'université René Descartes (à laquelle nous avons contribué et fait allusion en citant le rapport initial de M. Sorel)², et les journées d'études organisées sur ce thème (par l'association "Développement et emploi" et le département de formation continue de l'Université Paris-Dauphine).

¹ Nous avons retenu les "outils" qui sont les plus couramment cités ou utilisés. Nous verrons plus loin que la mode n'est pas le seul critère qui justifie ce choix.

² De manière plus vaste, puisqu'il s'agit d'effectuer un recensement systématique des méthodes actuellement existantes et d'en faire l'analyse en termes d'objectifs, de référentiels théoriques, d'effets (rapport initial de M. Sorel p. 11, document ronéoté disponible au département de la Formation continue de Paris V).

L'intérêt de ces méthodes peut être justifié à partir du constat que la formation directement liée aux exigences du poste de travail se révèle rapidement obsolète. C'est le cas lorsqu'elle ne tient pas compte de l'évolution des qualifications et des besoins d'adaptabilité sollicitant des capacités intellectuelles que les sujets ne sont pas préparés à mobiliser. Il en est de même de la formation mise en place hors du contexte du monde du travail et de son besoin de qualification, et qui vise la seule mobilisation de compétences d'adaptation au risque de ne pas permettre l'insertion socio-professionnelle de l'individu.

On peut dépasser cette dichotomie en changeant de perspective et en observant les processus de formation plutôt que les produits. Il nous paraît plus pertinent, à cet égard, de rechercher ce qui est sollicité par les méthodes, les formateurs, les situations, les contenus, les sujets, et qui semble favoriser la réalisation des objectifs fixés. C'est-à-dire, pour nous, l'acquisition des compétences professionnelles, des capacités d'adaptation aux changements et l'«employabilité» (notion sur laquelle nous reviendrons).

Il existe certainement des modalités d'organisation de situations didactiques présentant des solutions médianes. C'est ce que nous tenterons d'élaborer à partir de l'analyse des méthodes et l'observation des pratiques des formateurs sur le terrain.

Avant d'étudier les méthodes auxquelles il est fait le plus souvent appel dans ce domaine, leurs fondements théoriques et les actions de formation sur le terrain, il est nécessaire de présenter l'essentiel de nos premières observations avec les formateurs de "Médiation", le cadre des dispositifs de formation et le public qui a été accueilli.

PUBLICS “EN DIFFICULTE” ET DISPOSITIFS DE FORMATION

Ce chapitre traitera des dispositifs de formation spécifiques à ce public et des finalités qui leurs sont assignées.

Les enjeux de la formation

Nous l’avons vu, la réussite des actions de formation à destination des publics “en difficulté” (chômeurs de longue durée, bénéficiaires du RMI, femmes isolées, handicapés) et de bas niveau de qualification représente un enjeu social important.

Mais l’enjeu pédagogique est également important. En effet, si l'on parvient à des résultats tangibles en matière de développement des compétences avec ce type de public, on devrait, a fortiori, pouvoir en tirer quelques principes valables pour toute formation s'adressant à un public de bas niveau de qualification.

C’est avec cette hypothèse et notre cadre de référence didactique que nous avons rencontré l’équipe de “Médiation”. Au début, nous avons évoqué le “décalage” entre l’approche des chercheurs et la réalité du terrain. Nos premières observations nous ont rapidement conduit à remettre en question la logique de notre approche.

Compte tenu de l’ambition des finalités d’insertion assignées à ce type de stage nous avons constaté que, pour des raisons évoquant principalement le bref laps de temps accordé à ces formations (de 3 à 5 mois), les formateurs semblaient attacher une importance secondaire aux contenus (en termes de savoirs disciplinaires). Il leur semblait impossible de concevoir une action centrée sur l'acquisition de contenus, en suivant les étapes classiques, telles que :

- l'identification d'un niveau de connaissance initial,
- la “mise à niveau” préalable des connaissances “générales”,
- l'acquisition de connaissances professionnelles théoriques/pratiques,
- la validation ou la reconnaissance sociale de la formation par un procédé de certification.

Pour eux, dans ce type de cursus, la multiplicité des objectifs à atteindre fait souvent perdre de vue le “pourquoi” de la formation.

Ainsi, il ressortait que les contraintes qui s'exercent sur la mise en oeuvre de ces formations avaient une influence déterminante sur la manière de les concevoir. Elles imposent que soient repensées les démarches classiques de formation.

De ce point de vue il apparaissait que, dans le champ de l'innovation pédagogique, les actions de formation à destination de ce public présentaient un certain "avantage" sur les actions de formation à visée exclusivement professionnelle: elles portent en elles-mêmes la nécessité d'élaborer des réponses plus novatrices. Abordée ici sous cet angle paradoxal, cette approche nous menait au cœur du problème. Nous allons nous attacher à en chercher les tenants et à en étudier les effets.

Le contexte d'élaboration de ces formations et les particularités de leur réalisation présentent un certain nombre d'aspects qui peuvent être caractérisées au niveau du temps, des enjeux et des moyens.

1) Le temps: c'est la notion d'urgence qui domine et opprime tous les acteurs, et en particulier le public concerné qui se trouve dans une grande précarité économique, sociale et psychologique.

2) Les enjeux: ils se situent dans la complexité des différents facteurs à l'oeuvre dans ce type de situation de formation. C'est-à-dire les difficultés d'apprentissage supposées du sujet, ses relations avec les formateurs, le cadre institutionnel et administratif dans lequel se déroule la formation, la nature des savoirs à acquérir, les divers référents sociaux et prescripteurs de formation (assistante sociale, éducateur, conseiller professionnel de l'ANPE, etc.) concernés par l'entrée en formation du sujet, bref, tous les éléments de la situation.

3) Les moyens: les difficultés de mise en oeuvre de telles actions sont considérables. Elles agissent sur le plan matériel (manque cruel de moyens et surtout de temps) et sur le plan humain (l'énergie demandée est colossale).

Contrairement à ce qu'on aurait pu attendre, c'est l'ampleur même de la tâche à accomplir associée à la multiplicité des contraintes, qui pour ce type d'actions, a favorisé l'émergence chez les formateurs de représentations assez exactes des buts essentiels à atteindre ainsi que des étapes permettant d'y parvenir. C'est ce que nous allons voir en rapportant comment se présente l'état de ces formations à "Médiation".

Les parcours de formation

Les parcours de formation et les dispositifs de formation mis en place à destination des publics "en difficulté" sont nombreux. Ils ne s'inscrivent pas tous dans le contexte de la lutte contre l'exclusion sociale par la qualification professionnelle :

- de nombreuses actions ont pour but essentiel l'accueil, c'est-à-dire le bilan et l'orientation de ce public vers les différents dispositifs ;
- certaines, sous l'appellation de "formation générale", ont pour objectif l'alphabétisation ou la lutte contre l'illettrisme, la "mise à niveau", comme préalable à une autre action de formation souvent à visée professionnelle ;
- d'autres encore ont pour finalité d'exercer un certain accompagnement des personnes dans leur démarche vers l'insertion, avant ou après leur passage dans un des dispositifs ;
- enfin, certains stages privilégient un travail sur la personne, visant le développement de compétences sociales et la ré-appropriation de moyens de communication inter-individuels. Ces stages d'insertion sociale, souvent qualifiés à tort de stages "parkings" ou occupationnels ont actuellement mauvaise presse, comme si l'on refusait de reconnaître les difficultés spécifiques de certains publics.

Il est possible de construire des parcours de formation cumulant les différents types d'actions : un "crédit" d'heures de 1200 heures maximum (9 mois environ) peut être obtenu pour certains individus à condition de progresser d'un stage à l'autre, mais cela reste exceptionnel.

Les aspects financiers

Ils concernent en priorité les deux partenaires : la personne qui entre en formation et l'organisme de formation.

Le statut de la personne qui entre en formation est celui de “stagiaire de la formation professionnelle”.

Elle est donc rémunérée (avec des délais de paiement importants) selon ses antécédents professionnels et son sexe.

Pour les publics qui nous concernent, pratiquement tous “fin de droits” à l'ANPE ou bénéficiaires du RMI, nous devons signaler que, jusqu'en 1991, un homme qui ne pouvait justifier de plus de 6 mois de travail dans les 2 années qui précédaient son entrée en formation avait droit à moins de 2000F par mois. Par contre une femme, dans les mêmes conditions, avait droit à 3800F pour peu qu'elle soit ou ait été mère (son enfant étant élevé). L'instauration du RMI (dont le montant est de 2200F) a réparé cette disparité en considérant que toute personne faisant l'effort d'entrer en formation, quel que soit son passé professionnel, avait droit à un “plus” par rapport au RMI, et donc actuellement les rémunérations s'échelonnent entre 3000F et 4500F selon les cas.

Ces aspects financiers ont une incidence certaine sur le recrutement des stagiaires. Les hommes, plus nombreux au RMI que les femmes (60% contre 40%) ne représentaient que 35% des personnes en formation. Le changement de rémunération leur permet de se tourner vers la formation et de l'envisager comme palliatif. Leur profil change, c'est-à-dire que se présentent des gens pour qui l'entrée en stage permet d'échapper à la quête incessante de petits travaux au noir pour faire subsister leur famille.

L'autre pôle des aspects financiers est la rémunération des organismes de formation pour les actions qu'ils mettent en oeuvre. Elle s'établit dans une fourchette de 20 à 25F/heure/stagiaire³. Les groupes sont de 15/16 inscrits (au maximum). Les abandons et absences “injustifiées” ne sont pas payés à l'organisme.

³ Pour les cadres, de 2 à 5 fois plus.

On peut imaginer les effets pervers d'un tel système. En prenant en charge des personnes en difficulté sociale (mais auxquelles la formation peut apporter une solution), et en déclarant toutes les absences, l'organisme de formation peut perdre rapidement de l'argent, le financement ne couvrant plus, alors, les frais réels.

Pour faire un travail de qualité et offrir à leur public les meilleures chances de réussite, les organismes de formation sérieux rencontrent de grandes difficultés.

Quand s'ajoutent, à ces problèmes de financement, des délais de paiement démesurément longs (pour les actions déjà achevées), on comprend que les problèmes de trésorerie interfèrent dans les décisions de fonctionnement et les orientations pédagogiques des organismes.

Au bout du compte, on peut avoir l'impression que la lutte contre l'exclusion, si elle mobilise une importante masse financière au niveau du budget de l'État, s'est tellement atomisée à son arrivée sur le terrain, qu'elle réclame encore une bonne dose d'imagination, voire d'abnégation, de la part des formateurs pour être efficace.

L'organisme de formation et la sélection

Les contraintes institutionnelles

La sélection des candidats à un stage de formation obéit en premier lieu à des critères administratifs. En effet, il existe un ensemble complexe de dispositifs plus ou moins spécifiques à des types de publics répondant à certains critères (durée du chômage, sexe, âge, etc.) variant selon les "financeurs" institutionnels.

Lors d'un entretien préalable ces conditions administratives sont vérifiées en même temps que les informations concernant la situation personnelle.

De très brèves épreuves de type "français-calcul" sont proposées afin de repérer : soit les candidats trop forts pour une formation de niveau V, soit ceux relevant d'autres actions (alphabétisation, acquisition du français langue étrangère).

À certains une “prescription” de prise en charge psychologique pour alcoolisme, toxicomanie ou troubles du comportement sera proposée. Dans d’autres cas, les contraintes administratives obligent à ne retenir qu’un candidat sur trois, ce qui signifie, en fait, qu’il n’y a pas de réelles possibilités de sélection de la part de l’organisme de formation. La motivation des candidats pour la formation, qui aurait pu être retenue comme critère, devient ainsi secondaire par rapport aux critères de recrutement imposés.

De plus, l’organisme dispose de très peu de temps entre le moment du recrutement et le début du stage. Il existe un réel problème de diffusion de l’information concernant les offres de stages. Problème d’autant plus aigu que le public est “désinséré” et fréquente peu les lieux d’information comme l’ANPE. Seules les assistantes sociales sont des relais efficaces, mais elles sont submergées de travail (et d’informations).

Les groupes souvent incomplets au début sont, en plus, susceptibles d’être modifiés (abandons, dossier administratif rejeté, inscriptions multiples). Ceci ne facilite pas la mise en route de la formation et la création du groupe, et impose une démarche pédagogique très souple.

Au-delà de ces problèmes d’organisation rappelons que la finalité assignée à ces actions de formation est l’insertion professionnelle des personnes, que l’organisme de formation sera évalué et les actions qu’il mène reconduites, en fonction des résultats obtenus en termes de retour à l’emploi. En conséquence, plus le taux de placement des stagiaires à l’issue de la formation est élevé, plus l’organisme de formation aura de possibilités de pérenniser ses actions. Ce qui peut encourager l’innovation mais également, à terme, lui être préjudiciable.

Le profil des candidats

Il apparaît qu’au moment de la sélection, les formateurs se trouvent au croisement de deux logiques contradictoires :

- vouloir lutter contre l’exclusion sociale et donc ne pas accepter de devenir producteurs d’exclusion, par exemple en “interdisant” l’entrée en formation aux personnes les plus fragilisées,

- vouloir favoriser la réussite de leur formation et légitimer alors des critères de sélection forcément injustes puisqu'ils privilégieront les personnes les plus proches de l'accès à l'emploi.

L'hétérogénéité des publics (déjà évoquée) se cumule avec la diversité et la complexité des situations personnelles et exclut dès le départ toute idée de "profil" et de comparaison entre les personnes. De cette contrainte supplémentaire, naît une approche différente des individus candidats à l'entrée en formation. Ce n'est plus l'adéquation entre les connaissances acquises et les contenus de la formation à acquérir qui va être visée.

En effet, c'est entre la prise en charge "thérapeutique" et l'aide à l'accession à l'emploi que les formateurs trouvent un espace, pour construire une démarche pédagogique tenant compte des difficultés des personnes tout en maintenant le cap sur l'emploi. Pour cela, il faut d'abord changer de point de vue sur le sujet exclu. Trop souvent, il est perçu et se maintient dans une position de "victime", ce qui le rend moins autonome car plus dépendant d'une "assistance". Il est, alors, nécessaire de l'établir dans un statut de partenaire et de travailler avec lui, considéré comme adulte responsable de ses choix, à l'élaboration des moyens qui permettront la transformation de sa situation professionnelle.

Dans ces conditions, pour organiser des situations de formation, en particulier au moment du bilan initial, il faut nécessairement tenir compte des progressions des apprentissages individuels et abandonner le recours à l'évaluation des acquis, en termes de contenus identiques pour tous. Il importe alors de permettre à chaque sujet de mettre en évidence sa capacité à se transformer, en même temps qu'il prendra conscience des moyens dont il dispose, pour changer et acquérir de nouvelles compétences.

La démarche pédagogique qui guide la mise en place des actions de formation à "Médiation" a été élaborée pour répondre à ces exigences. Elle repose aussi sur une bonne connaissance des caractéristiques de ce public "en difficulté". C'est ce que nous allons examiner maintenant.