



Chapitre V

La connaissance du français... Un défi à relever

Les constats opérés en Alsace sont observés sur d'autres territoires¹¹⁸ : des contextes en mutation ; des demandeurs aux profils variés ; des besoins d'apprentissage divers ; une catégorisation accrue de l'offre de formation ; un manque de moyens qui se traduit par un manque de place au regard des besoins pressentis. Il s'ensuit deux types de conséquences :

- Des interruptions permanentes de formation et une progression rendue difficile pour les publics concernés,
- Un sentiment « d'investissement à perte » pour les acteurs publics.

Devant ces constats, les acteurs impliqués dans la formation linguistique à destination des adultes migrants se mobilisent pour rechercher des modes d'intervention adaptés. Cette dernière partie vise à rendre compte de certains enjeux et questionnements pouvant être suscités par ces pistes de travail.

¹¹⁸ Profession Banlieue, Planète Publique, *Éléments de diagnostic qualitatif sur des questions d'alphabétisation et d'apprentissage du français en Seine-Saint-Denis – compte rendu du groupe de travail de mars 2009*, Saint-Denis, Profession Banlieue, septembre 2009, 23 p. - Téléchargeable sur : <http://www.professionbanlieue.org>



DISPOSER D'ÉLÉMENTS DE CONNAISSANCE



LA FORMATION LINGUISTIQUE : UN ENJEU D'OBSERVATION

Construire et mettre en œuvre une politique publique suppose de disposer d'éléments de diagnostic. Dans le cadre des politiques publiques de formation linguistique, il s'agit de disposer de connaissances sur :

- les caractéristiques des publics (niveaux de français, caractéristiques sociodémographiques), leurs attentes, leurs besoins et leurs difficultés pour l'accès à une formation ;
- la structuration de l'offre de formation (objectif, rythme, nombre de places, type de porteurs, financeurs) et sa répartition géographique ;

Ce besoin de connaissances répond notamment à deux enjeux :

- Un enjeu d'information : disposer d'une information claire, fiable, synthétique, appropriable par les professionnels mais aussi par le grand public, afin de contribuer à la lisibilité du paysage.
- Un enjeu de mise en œuvre de l'action publique : connaître les besoins sur un territoire afin de construire l'offre de formation la plus adaptée. L'adéquation, sur le territoire, entre offre et besoins est une préoccupation récurrente qui suppose de répondre à trois questions : Quels sont les besoins ? Quelle offre existe pour y répondre ? Est ce que l'offre existante correspond aux besoins repérés ?

Il semble que la mise en œuvre de démarche d'observation, qui s'appuie sur la récolte de différentes données quantitatives et qualitatives, pourrait constituer un atout sur le territoire alsacien et s'avérer pertinente afin de répondre à ces deux enjeux.

■ Une démarche d'observation

Elle se définit comme « une action de suivi attentif des phénomènes, sans volonté de les modifier (ou de les influencer), à l'aide d'enquêtes, d'études ou de données quantitatives. C'est une démarche qui permet de recueillir, de créer et de traiter des données quantitatives et qualitatives pour arriver à une meilleure connaissance du domaine, du sujet traité et aider à la prise de décision des pouvoirs publics. ».

Source : ORIV, Des territoires en mouvement... des outils pour observer : Guide de l'observation sociale territorialisée, Strasbourg, ORIV, 2008, 102 p.

De telles démarches permettent de suivre l'évolution d'un sujet dans l'espace et dans le temps. La collecte, le recueil et l'analyse de différentes données complémentaires, qualitatives et quantitatives, sur le long terme, s'avèrent utiles pour rendre compte de la complexité des territoires, sur la durée. Ils permettent d'avoir des éléments de diagnostic, de repérer les dysfonctionnements générés par l'action publique et d'y répondre par une réponse adaptée.

En Alsace, différentes initiatives, sans constituer à proprement parler des démarches d'observation¹¹⁹, ont néanmoins concouru à observer l'évolution de l'offre et des besoins sur le territoire alsacien. Entre 2005 et 2008, deux tendances ont pu être constatées en Alsace :

- Une multiplication de démarches aux dénominations diverses (états des lieux, bilans, diagnostics...) sur l'offre et les besoins des populations immigrées et étrangères en apprentissage du français. Lancées à l'initiative de différents acteurs et dans des cadres très variés, elles ont différé par les échelles des territoires observés (infra communal, communal, départemental, bassin d'emploi...), les périodes et les méthodes utilisées. Elles ont donné lieu à la production de documents aux statuts variables. Souvent considérés comme des outils de travail, ils n'ont pas fait l'objet de diffusion au-delà du cercle des professionnels concernés et n'avaient pas pour vocation d'être diffusés à un grand public.

¹¹⁹ Pour en savoir plus sur les enjeux, étapes et limites d'une démarche d'observation: ORIV, *Des territoires en mouvement... des outils pour observer : Guide de l'observation sociale territorialisée*, Strasbourg, ORIV, 2008, 102 p.

■ Une multiplication des groupes de travail

Différents groupes de travail se sont réunis au courant de l'année 2007 et 2008 en Alsace :

- certains inscrits dans des cadres définis par les politiques publiques, par exemple ceux formés pour l'écriture de la nouvelle version du Plan départemental d'accueil du Haut-Rhin ou l'élaboration du nouveau Plan régional pour l'accès aux compétences de base ;
- d'autres constitués en dehors de tels cadres, mais sur une volonté de construire des partenariats sur un territoire. Il s'agit des groupes de travail constitués sur les territoires de Strasbourg et Mulhouse (Cf. chap. 4).

Ces différents groupes ont mobilisé peu ou prou les mêmes acteurs : représentants des collectivités territoriales, des services déconcentrés de l'Etat, des agences spécialisées (ANAEM, devenu OFII, et ACSé).

Au-delà de leurs enjeux spécifiques, ils poursuivaient les mêmes objectifs que les démarches de diagnostic : mieux connaître les besoins existants et l'offre de formation sur le territoire alsacien. Il était question d'échanger et de mieux comprendre les contextes (politique, législatif et institutionnel) d'intervention de chaque acteur institutionnel, sa place, ses orientations (qui finance quoi, à quelle hauteur, avec quels objectifs ?) et les limites de l'action menée. Un des enjeux principaux était de partager les constats et les difficultés, d'identifier les marges de manœuvre pour adapter l'offre au plus près des besoins et des manques repérés.

Tout comme les documents produits dans le cadre des différentes démarches citées ci-dessus, les groupes de travail ont eu peu de visibilité au-delà des professionnels concernés. Cette absence de diffusion d'une information claire à un public plus large a pu participer au sentiment d'une situation complexe et peu lisible.

Ce foisonnement d'initiatives s'explique par les réformes successives du paysage institutionnel (Cf. chap. 3). Dans un contexte en mutation, les états des lieux et les données étant très rapidement obsolètes, les acteurs intervenant dans le champ de la formation linguistique ont ressenti la nécessité de régulièrement remettre à jour leurs connaissances. Au-delà de ces éléments de contexte, cette multiplication de démarches montre également le besoin de disposer de connaissances actualisées afin d'identifier les marges de manœuvre et décider de l'action publique à mettre en œuvre.

Dans cette perspective, il est intéressant de relever que dans une dynamique similaire, l'un des axes retenus pour la mise en œuvre du Plan régional pour l'accès aux compétences de base consiste à « *rassembler et restituer les connaissances pour permettre l'adaptation du plan* ». A travers cet axe, il s'agit « *d'actualiser et mutualiser toutes les productions pour une adaptation rapide aux nouvelles données. Les choix retenus sont de plusieurs ordres : analyser l'offre de formation linguistique en Alsace ; qualifier et analyser les demandes de formation ; mieux comprendre les itinéraires d'accès à la formation des personnes en difficulté de maîtrise des compétences de base.* »

Au-delà de la collecte et du suivi de données, une démarche d'observation constitue aussi un outil :

- de connaissance du territoire, de sa situation actuelle, de son évolution,
- d'aide à la décision pour la définition des politiques à mettre en œuvre,
- d'animation du territoire, en tant que support à une dynamique partenariale dans le cadre d'un diagnostic partagé,
- de prévention en détectant et en anticipant les évolutions.

Outre cette démarche qui resterait à construire, d'autres moyens de connaître l'offre de formation existent.

II CONNAITRE L'OFFRE...

L'offre de formation linguistique est très souvent abordée par une approche quantitative qui consiste à recenser les lieux de formation, le nombre de places dans chaque lieu de formation et dans chaque dispositif. D'autres indicateurs quantitatifs peuvent être mobilisés : le nombre de stagiaires reçus en formation et le volume d'heures reçues par l'ensemble des bénéficiaires pour une année.

Ce travail quantitatif sur l'offre est notamment mené par les Centres de positionnement linguistique. La collecte de l'offre de formation fait partie de leur « quotidien ». Les conseillers de positionnement doivent connaître de façon exhaustive les lieux de formation, les actions proposées, le nombre de places disponibles afin de pouvoir informer et conseiller les bénéficiaires d'un positionnement pour leur orientation. En Alsace, les deux Centres de positionnement font ce travail au niveau départemental et sont d'ailleurs repérés comme des lieux d'information sur l'offre de formation (Cf. chap. 1).

■ Quelques outils disponibles en Alsace... pour rendre compte de l'offre de formation

■ Jusqu'en 2005, le Crapt-Carrli publiait une version papier, réactualisée chaque année, de « l'Annuaire – Apprentissage du français et des savoirs de base ». Désormais disponible sur le site internet du Crapt-Carrli, ces objectifs sont de :

- recenser l'offre de formation de façon exhaustive,
- doter les prescripteurs d'un outil fiable d'information,
- rendre visible l'offre existante et les structures proposant des actions,
- mettre en réseau les professionnels et les bénévoles.

Source : Document téléchargeable sur le site du Crapt-Carrli : <http://crapt-carrli.gip-fcip-alsace.fr/>

■ En 2008, la Ville de Strasbourg a publié sur son site Internet une carte des lieux de formation et de socialisation par quartier. Elle a été réalisée à partir des informations recueillies auprès des différents acteurs (Centre de positionnement Escal, centre de ressources Crapt-Carrli, financeurs de dispositifs de formation linguistique) et permet de visualiser de façon plus précise l'offre de formation disponible sur le bassin d'emploi de Strasbourg.

Source : Document téléchargeable sur : www.strasbourg.eu/enseignement/apprentissage_francais_adultes/

■ En 2008, un outil a été développé par Papyrus : « Guide à destination des acteurs de l'insertion socioprofessionnelle – Maîtrise des compétences de base : comment repérer et orienter les publics vers un dispositif adapté ? » Cette publication a été développée à la demande de la Maison de l'emploi et de la formation du pays mulhousien et de la Direction régionale de l'ACSé.

L'objectif est « d'informer toutes les institutions, structures, organismes et associations en contact avec du public » de l'offre existante dans le département du Haut-Rhin. Ce document contient une carte détaillée et une liste des structures pour permettre de localiser rapidement le prestataire et son mode d'intervention.

Source : Document téléchargeable sur le site de la MEF du pays mulhousien : <http://www.mef-mulhouse.fr>

■ En 2009, le Plan régional pour l'accès aux compétences de base a recensé l'ensemble des lieux de formation à travers l'Alsace sur la base de données collectées par le Crapt-Carrli en 2008.

Source : Plan téléchargeable sur : http://crapt-carrli.gip-fcip-alsace.fr/images/brochure_signatures.pdf

S'ils rendent visible et informent sur l'offre de formation disponible, ces outils ne permettent cependant pas de savoir si l'offre proposée correspond aux besoins identifiés. Une telle démarche nécessite d'identifier les besoins présents, ce qui peut s'avérer un processus relativement complexe.

III EVALUER LES BESOINS SUR UN TERRITOIRE...

Evaluer et identifier les besoins sur un territoire est une question délicate. Il s'avère nécessaire, pour les connaître finement, de combiner une approche qualitative et quantitative.

La quantification des besoins en apprentissage du français s'avère sensible pour plusieurs raisons :

- Le besoin, de manière générale, est une notion qui pose des questions méthodologiques complexes. Quelle définition peut-on donner du « besoin en formation linguistique » ? Le besoin se définit comme une « exigence née de la nature, ou de la vie sociale »¹²⁰, mais qui définit cette exigence ? Par exemple, une personne qui maîtrise « moyennement » le français, mais qui travaille aura-t-elle besoin de cours de français ? Il faut faire la différence entre le besoin projeté par une norme, le besoin conscientisé, le besoin exprimé (la demande de la personne), le besoin langagier¹²¹ identifié dans un contexte précis...
- Si « observer les besoins sur un territoire » signifie « mieux appréhender et savoir de quelle formation une personne aurait besoin, pour quel objectif, sur quel territoire, à quel moment », une telle approche peut vite relever du « contrôle social » plus que de l'observation et de la mise en perspective d'une donnée dans le cadre de la mise en œuvre de politiques publiques.
- La relation entre offre et demande est toujours complexe, la création d'une offre peut avoir pour conséquence de créer une demande et de faire apparaître un besoin.
- Une approche quantitative suppose une approche chiffrée et le recours à des indicateurs. Or, un chiffre est toujours une construction et il n'a jamais de rapport simple avec la réalité. De manière générale, les données chiffrées ne peuvent jamais être exhaustives puisque les organismes qui les produisent ne les appréhendent qu'à partir de leurs dispositifs.

Parmi les données quantitatives les plus mobilisées pour faire état des besoins en formation linguistique des personnes étrangères et immigrées, on retrouve en particulier :

■ **Celles des centres de positionnement linguistiques**

En effet, dans le cadre de l'activité de positionnement linguistique, les organismes de prescription et d'évaluation linguistique récoltent des données sociodémographiques (sexe, nationalité, niveau scolaire dans le pays d'origine, activité professionnelle dans le pays d'origine, activités professionnelles exercées en France), mais également des données sur le profil linguistique des personnes (niveau en français à l'écrit et à l'oral).

Si elles sont intéressantes, ces données sont cependant à manier avec prudence car elles ne concernent qu'une partie du public concerné. En effet, les centres de positionnement linguistique ne touchent pas l'ensemble du public immigré qui aurait besoin d'une formation linguistique sur un territoire, et ce pour plusieurs raisons :

- les publics, qui ont un haut niveau de qualification et une certaine aisance financière, pourront privilégier des structures telles que l'Université Populaire Européenne, ou des organismes de formation privés,
- les centres de positionnement linguistiques ne touchent pas forcément les publics installés en territoires ruraux,
- enfin, il peut y avoir une interaction entre l'existence d'une offre et le public fréquentant le centre de positionnement. En effet, une personne intéressée par une formation demandera un positionnement pour pouvoir entrer dans cette formation. Les centres de positionnement peuvent donc avoir une image « biaisée » du public.

Pour autant, les données disponibles par le biais des centres de positionnement sont précieuses car elles laissent entrevoir les « besoins avérés ». Pour procéder à une analyse des besoins sur un territoire, il semble cependant nécessaire de les compléter avec d'autres.

¹²⁰ Définition issue du *Petit Robert 1 - Dictionnaire de la langue française*, 1992, p. 178

¹²¹ Besoins à l'oral ou à l'écrit permettant à la personne de comprendre et de s'exprimer

- **Celles obtenues par le biais de l'OFIL**, anciennement ANAEM, grâce au travail de repérage des besoins fait sur la plate forme d'accueil lors du positionnement des primo-arrivants. Les étrangers primo-arrivants sont, in fine, le seul public, dont on peut repérer avec une certaine exhaustivité et finesse le niveau de connaissance en langue française. Mais deux questions peuvent se poser :
 - Les données disponibles concernent-elles « les besoins en formation linguistique » ou simplement « l'évaluation des connaissances en français » des personnes primo-arrivantes, généralement inférieures au niveau A1.1 ?
 - Parmi les primo-arrivants, les besoins ou le niveau des personnes dont le niveau de français est juste supérieur au niveau A1.1 ne sont pas connus alors qu'ils sont loin d'être inexistant.

Tout indicateur ou donnée chiffrée doit donc être interprété et complété par des données plus qualitatives pouvant être remontées par une multitude d'acteurs. Concernant les « besoins » en formation linguistique, une approche qualitative permettrait de répondre, de manière plus fine, à la question : quels sont les objectifs de l'apprenant ? Or, ces derniers sont hétérogènes et varient en fonction de l'âge, de la durée de présence en France, de la problématique d'apprentissage, des situations professionnelles... (Cf. chap. 1)

Une approche plus qualitative s'appuiera alors sur des entretiens (type récits de vie) avec des personnes immigrées pour connaître et comprendre très finement leurs parcours, leurs motivations (...). Elle reposera également sur le tissu des associations, organismes de formation, travailleurs sociaux (...). En effet, toutes les structures d'accueil, les associations de proximité, les professionnels de l'insertion et de la formation (conseiller de mission locale, conseiller ANPE), les travailleurs sociaux (assistants sociaux de secteur...) jouent un rôle de premier plan dans le repérage des difficultés liées à la maîtrise de la langue parmi les publics immigrés. Ce sont autant de lieux où les « besoins » en formation linguistique des différents publics peuvent être repérés et observés, tout comme les difficultés auxquelles ils sont confrontés : manque de places dans une formation, formation inadaptée aux besoins et objectifs de la personne... Ils peuvent également être des sources pour des données quantitatives sur les profils sociodémographiques des personnes rencontrées, les profils linguistiques (...).

Des organismes et des professionnels très variés sont donc en mesure de faire remonter différentes données à différentes échelles et sur différents publics et peuvent se révéler des sources d'information importantes et, in fine, des « lieux d'observation ». Si ces professionnels peuvent faire remonter leurs observations et leurs perceptions des besoins, ils n'ont cependant pas l'expertise et les compétences techniques des centres de positionnement linguistique pour les analyser de façon très fine. Ces derniers sont d'ailleurs en mesure d'apporter des éléments de diagnostic et d'analyse tout à fait significatifs dans le cadre d'une approche qui cherche à apprécier l'adéquation entre offre et besoins identifiés sur un territoire donné. En effet, ils sont en mesure de pouvoir vérifier, par leur expertise, si l'offre proposée aux bénéficiaires lors du positionnement linguistique correspond à ses besoins en fonction des critères suivants : niveau linguistique, objectifs et demande formulée par la personne, profil linguistique mais également fréquence hebdomadaire, lieu de formation (...). L'analyse de l'adéquation ou du décalage entre l'orientation effective du bénéficiaire et celle qui aurait été la plus adéquate ainsi que des raisons de ce décalage, permettent de formuler des préconisations sur l'offre de formation et les caractéristiques des cours à ouvrir sur un territoire¹²².

¹²² Escal, Centre de positionnement linguistique bas-rhinois, a ainsi mis en place une méthodologie de diagnostic idéale. Pour plus d'information, se reporter à son rapport d'activité 2006.



DEVELOPPER UNE LOGIQUE D'INTERVENTION CENTREE SUR LA NOTION DE PARCOURS LINGUISTIQUE

Lors des différents entretiens menés en 2008, une des pistes de travail envisagées, par les acteurs engagés dans le champ de la formation linguistique à destination des publics immigrés, était la mise en œuvre d'un « parcours linguistique ». Cette formalisation peut difficilement s'affranchir des réflexions plus globales menées sur la « sécurisation des parcours ».

■ Sécurisation des parcours professionnels

Cette notion est principalement utilisée par les acteurs professionnels intervenant dans les politiques publiques d'emploi et de formation professionnelle. Le concept de « sécurisation des parcours professionnels » désigne les processus qui ont pour objet de « *faciliter les transitions entre les différentes situations qu'un individu peut être amené à rencontrer tout au long de sa vie active : entre formation et emploi, entre deux emplois, entre emploi et chômage.* ». Il s'agit de concilier la mobilité croissante du marché de l'emploi et la sécurité des salariés, de « *permettre aux uns et aux autres d'avoir des parcours professionnels adaptés aux évolutions économiques, technologiques et sociales* ».

Le développement de ce concept, dans les politiques publiques de l'emploi, a répondu à des nouvelles nécessités et à un nouveau contexte : mondialisation, évolutions technologiques, mutations socioéconomiques, mobilité des salariés au sein ou à l'extérieur de l'entreprise, développement des concepts d'éducation et de formation tout au long de la vie, accroissement de l'incertitude professionnelle...

Le concept de « parcours » est, de manière générale, de plus en plus invoqué comme un mode d'intervention dans différents domaines de l'action publique : parcours professionnel, parcours de formation, parcours de professionnalisation, parcours linguistique, parcours d'insertion, parcours d'intégration... Mais ce sont les « politiques publiques de sécurisation des parcours professionnels » qui ont jusqu'à présent fait l'objet des plus nombreuses analyses. Les réflexions sur ce que pourrait être une politique publique de sécurisation des parcours professionnels donnent des clefs pour comprendre ce que pourrait être un mode d'intervention public centré sur la notion de parcours, ses atouts mais également ses difficultés. Cette partie du document vise à mettre en exergue certains de ces aspects.



DES GENERALITES SUR LA NOTION DE PARCOURS...

1. Une absence de définition

Si la notion de parcours est de plus en plus présente, elle se caractérise par une absence de définition juridique précise quel que soit le domaine concerné : insertion, emploi, formation professionnelle... Le plus souvent à travers cette notion, il s'agit de rendre compte des éléments constitutifs suivants : une « *dynamique permettant de coordonner l'ensemble des trajectoires d'un individu, prévisibles ou non, formelles ou informelles, composée des différentes activités professionnelles, personnelles, bénévoles et prenant compte du parcours tout au long de la vie* »¹²³. Les différents acteurs s'accordent sur les objectifs généraux : garantir une continuité quelque soit le niveau de qualification et le statut de l'individu ; trouver une cohérence entre les différentes périodes rencontrées tout au long de la vie active.

Définir un parcours et un contenu pour ce parcours supposerait de répondre aux questions suivantes :

- Quand commence le parcours ? Quand s'achève-t-il ?
- Y a-t-il un ou plusieurs types de parcours ? Sur quels critères sont-ils définis ?
- Quelles sont les conditions de réussite d'un parcours ? Quels sont les critères permettant d'apprécier cette réussite ?

¹²³ Référence : Journée d'échange du réseau TNet France, Juin 2009, « Sécurisation des parcours professionnels : quels défis pour la formation professionnelle ? »

Une telle définition aurait pour effet de s'accompagner de la création de droits et de garanties collectives pour les individus (accompagnement, rémunération, protection sociale...), mais également de devoirs (engagement...). « *Construire, sécuriser un parcours, c'est ainsi apporter des réponses collectives à des besoins et attentes très diversifiées des individus dans leur relation au travail : insertion, promotion, gestion des aléas, anticipation des mutations, développement en continu des compétences...* »¹²⁴. Dès lors qu'il s'agit de définir le parcours, il est généralement mise en exergue une difficulté majeure : le fait qu'il n'existe pas un « parcours type », mais des parcours qui prennent des formes multiples dans une trajectoire personnelle et singulière.

2. Des modalités de mise en oeuvre à construire

Pour la majorité des observateurs, il n'existe actuellement pas d'accord sur ce que pourrait être les modalités concrètes d'une politique publique de sécurisation des parcours professionnels. Néanmoins, à travers l'ensemble des réflexions et des préconisations émanant de différents acteurs, des principes généraux d'intervention tendent à se dégager :

- **Renforcer la qualité des services d'information, d'orientation et de conseil**
- **Mettre en place un suivi personnalisé qui s'appuie sur la reconnaissance et la professionnalisation de la fonction d'accompagnement**

Quel que soit le domaine concerné, le constat est le suivant : « *l'accompagnement est un facteur clef de la sécurisation. Dans les expériences réussies, la personne en transition professionnelle, ou en préparation de cette transition, n'est jamais laissée seule face à une offre de formation et d'emploi. (...) En tout état de cause, la qualité de cet accompagnement est cruciale.* »¹²⁵ Mais « *cette fonction est souvent mal identifiée, peu outillée, peu valorisée alors qu'elle est essentielle à la structuration du parcours et le développement d'un sentiment de sécurité pour les acteurs* ». Il s'agit alors de « *mieux la définir, de la doter de moyens et de compétences adéquates.* »¹²⁶

- **Développer une ingénierie de coordination**¹²⁷

Sécuriser les parcours, cela consiste à rendre visibles les différentes étapes du parcours aux différents partenaires impliqués et à les rendre accessibles au bénéficiaire. Pour cela, il s'avère nécessaire de :

- partager les informations entre tous les acteurs qui interviennent sur les différents aspects de la construction et de la gestion du parcours ;
- maîtriser, dans la mesure du possible, la complexité des dispositifs et des différentes politiques publiques afin de coordonner les actions des uns et des autres.

Cette vision globale et ce partage d'informations permettent, en effet, de « révéler » et de mettre en perspective des aspects du parcours qui, pris isolément, ne font pas sens mais qui, cumulés, ouvrent des perspectives nouvelles d'intervention. Elles reposent aussi sur une coordination étroite, un dialogue concerté et une qualité des relations entre les différents intervenants. Pour le Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie, il s'agit de développer une « ingénierie de coordination des parcours » qui nécessite de clarifier les niveaux de coordination pertinents, leurs rôles et le temps requis pour cette fonction.

II

... AUX ENJEUX « SPECIFIQUES » DU PARCOURS LINGUISTIQUE

Tous ces questionnements sur la définition, le contenu et les modalités de mise en oeuvre se retrouvent pour la mise en oeuvre du parcours linguistique.

La notion de parcours linguistique, lors des différents entretiens menés au courant de l'année 2008 auprès de différents acteurs, quoique récurrente, demeure encore floue. Le constat suivant était cependant partagé par l'ensemble des acteurs : le « parcours » est encore largement virtuel et s'avère souvent être le fruit du hasard pour l'apprenant, la personne trouvant ses propres solutions pour enchaîner les formations. La formalisation du parcours permettrait, selon eux, de répondre à deux enjeux principaux :

¹²⁴ Crefor Haute-Normandie, Le concept de sécurisation des parcours professionnels, in *Sécurisation des parcours professionnels : des réalités diverses* – Dossier documentaire – journée emploi-formation du 16/12/08, Rouen, Crefor Haute-Normandie, 2008, 77 p.

¹²⁵ Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie, *La sécurisation des parcours professionnels par la formation*, Paris, CNFPTLV, février 2008, p. 4

¹²⁶ Crefor Haute-Normandie, *op. cit.* p. 29

¹²⁷ Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie, *op. cit.* p. 6 - 7

- Éviter les parcours hachés et les pertes de savoirs suite à des interruptions permanentes de formation,
- Optimiser l'utilisation des fonds publics.

S'il n'existe pas de définition commune du parcours linguistique, deux aspects ont été généralement mis en exergue :

- Un parcours se constitue de différentes étapes et s'appuie sur la mise en place, au préalable, de jalons par les acteurs publics. Cela signifie notamment de donner à l'apprenant la possibilité d'enchaîner des formations pour aboutir à son objectif, et par conséquent, de lui proposer des offres qui puissent être diverses et complémentaires.
- La mise en place d'un suivi personnalisé avec l'idée sous-jacente de proposer un parcours « sur mesure » à chaque personne. Ce qui suppose de donner une place centrale à un accompagnement qui s'inscrive dans la durée.

1. Développer une structuration partenariale de l'offre de formation

La mise en oeuvre du parcours linguistique peut être abordée par un travail sur la structuration de l'offre publique et la complémentarité des dispositifs. En effet, la notion de parcours est sous-tendue par l'idée suivante : chaque formation devrait permettre à la personne de franchir une étape dans son projet personnel et/ou professionnel, l'objectif étant de favoriser les passages entre ces formations.

Actuellement, les parcours de formation linguistique peuvent exister « de facto », mais ils sont généralement « bricolés » par les apprenants en fonction des opportunités. Si les différentes offres de formation peuvent paraître complémentaires et propices à la construction de parcours, cette complémentarité apparaît a posteriori. Or la construction du parcours pourrait être facilitée par une structuration et une mise en cohérence de l'offre en amont. Il s'agit alors de renforcer le dialogue et le partenariat entre acteurs publics puisque qu'aucun financeur, au regard de son champ de compétences, ne peut financer à lui seul toutes les étapes d'un parcours qui réponde à la multiplicité des besoins et aille de la sensibilisation à l'autonomie communicative.

Ces différents aspects étaient soulignés, dès 2007, dans un diagnostic consacré à la situation mulhousienne réalisé par Papyrus. « *Aucun dispositif n'est calibré pour assurer la progression d'un apprenant d'une communication impossible à l'autonomie communicative à l'oral comme à l'écrit. En outre les besoins des apprenants sont divers, ils sont fonction de la typologie linguistique dont ils relèvent comme des objectifs qu'ils assignent à la formation. Par conséquent, seule la pluralité des offres et leur complémentarité réfléchie garantirait la construction des parcours et donc l'optimisation des fonds dédiés (...). Si chacun a sa cible (en terme de public et d'objectifs), sans concertation et recherche d'une complémentarité, chaque dispositif perd une partie de son efficacité. (...) Un dialogue entre les divers financeurs s'avère donc primordial à l'établissement d'une politique territorialisée. Ce dialogue pourrait permettre de penser la complémentarité des dispositifs et des financements préalablement à la mise en place d'actions, et au-delà de l'utopique « tous les besoins doivent être satisfaits » de faire des choix concertés en cohérence avec la structure globale de l'offre.* »

Sur cet aspect, l'année 2008 avait été marquée par différentes avancées sur le territoire alsacien :

- L'offre de proximité a été reconnue comme un palier et une étape à part entière dans la structuration de l'offre publique de formation.
- La recherche de complémentarité et d'articulation entre dispositifs a fait partie des objets de travail dans les différents groupes de travail institutionnel constitués sur le territoire alsacien (Cf. p. 71). Dans une dynamique similaire, une des actions mises en oeuvre dans le cadre du Plan régional pour l'accès aux compétences de base consiste d'ailleurs à renforcer la concertation inter partenariale relative à l'adaptation de l'offre de formation afin d'optimiser cette dernière voire de la compléter. L'objectif poursuivi est bien la sécurisation des parcours de formation dont l'effectivité « dépendra [entre autres] de la coordination et de la complémentarité entre dispositifs »¹²⁸.

¹²⁸ Collectif, *Plan régional pour l'accès aux compétences de base 2009-2010*, Strasbourg, Crapt-Carli, 2009, 37 p. Fiche action n° 20

2. Proposer un suivi personnalisé

Dans le cadre de la formation linguistique, même si l'enchaînement des formations est facilité, construire un parcours de formation suppose d'identifier les ponts entre les formations, de choisir la formation la plus adaptée... Un suivi personnalisé, sous la forme d'un accompagnement s'inscrivant dans la durée, apparaît alors comme un deuxième élément clef pour la réussite du parcours. Cette fonction d'accompagnement devrait alors faire l'objet d'une reconnaissance et d'un consensus par tous les acteurs impliqués dans la formation linguistique des personnes migrantes, afin de pouvoir en définir les modalités concrètes. Dans le cadre d'une logique de parcours, elle aurait pour objectif de :

- Faciliter à la personne l'accès aux informations pertinentes.
- Permettre une orientation adéquate tenant compte de la personne dans sa globalité, afin de proposer une formation adaptée à ses besoins et à sa demande.
- Garantir le bon déroulement du parcours en repérant les freins et les difficultés rencontrés et en y remédiant par une réponse adaptée.
- Faciliter les transitions par l'instauration de relations de confiance avec la personne mais également entre les différents intervenants et partenaires institutionnels.

A travers ces quelques pistes, deux dimensions de cette fonction d'accompagnement pourraient faire consensus.

- Elle apparaît avant tout comme une fonction de relais : elle suppose de faire le lien et de faire circuler les informations pertinentes entre les différents acteurs impliqués dans le parcours linguistique (acteurs institutionnels, porteurs d'actions, prescripteurs*, centres de positionnement et, avant tout, l'apprenant qui est au cœur du parcours).
- Elle demande une connaissance très fine des publics, de l'offre de formation, des partenaires, des contextes institutionnels et des politiques publiques.

La dynamique de parcours s'inscrit en tension entre deux logiques, celle d'un accompagnement personnalisé et celle d'une mobilisation collective. En effet, elle vise à instaurer une relation particulière entre la personne et un accompagnant référent, relation qui s'inscrit néanmoins dans le cadre d'une mobilisation collective permettant de s'appuyer sur le réseau des acteurs et leurs compétences.

Cet accompagnement pourrait prendre des formes diverses :

- Il peut être assuré dans le cadre d'un portage collectif et pluri institutionnel sur l'exemple du dispositif mis en place dans le cadre du programme de réussite éducative. Différents professionnels sont mobilisés autour d'une situation, mais l'accompagnement personnalisé se traduit par la désignation d'un accompagnant référent qui devient l'interlocuteur privilégié des intervenants potentiels.
- Il peut également être porté par un acteur spécifique, par exemple les organismes d'évaluation et de prescription linguistiques dans le prolongement de leur activité de positionnement. Ils ont effectivement, par leur fonction d'information et d'évaluation, une connaissance fine, à la fois, des publics et de l'offre de formation.

Mais si « un accompagnateur référent » est identifié par l'intermédiaire d'une structure et peut ainsi construire une relation privilégiée avec l'apprenant, cette structure devra travailler en étroite coordination avec les autres intervenants potentiels et acteurs impliqués. Cependant, et quelque soit le porteur choisi, cet accompagnement personnalisé constitue un élargissement des missions initiales et nécessiterait un mandat clair ainsi que des moyens financiers renforcés.

Quelque soit l'option choisie, elle demande un investissement en temps de coordination et en termes financiers.

3. Valoriser les acquis

La mise en place d'un parcours suppose, d'une part, de valoriser, voir de valider, les différentes étapes de l'apprentissage et d'autre part, de capitaliser les informations relatives au parcours et, si possible, en garder trace. Une des pistes, régulièrement mise en avant par les acteurs, est la mise en œuvre d'un « portfolio de langue »¹²⁹, c'est à dire d'un document où la personne consignerait les différentes étapes de son apprentissage en français. Un portfolio, avant d'être un outil de validation, constitue un moyen pour la

¹²⁹ Les dénominations peuvent varier : livret du stagiaire, portfolio...

personne de marquer les grandes étapes de son parcours. Il peut aussi avoir pour fonction de faire le lien entre les différents acteurs et intervenants potentiels.

■ Exemples d'outils pour rendre compte d'un parcours...

■ Le portfolio européen des langues...

Le Portfolio Européen des Langues (PEL) est issu d'une initiative du Conseil de l'Europe. Il s'agit d'un document dans lequel toute personne qui apprend ou a appris une langue – que ce soit à l'école ou en dehors – peut consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles. Le portfolio européen des langues est avant tout la propriété de l'apprenant. Il n'est pas uniquement utilisé pour les formations des adultes immigrés mais peut être mis en place pour différents publics d'apprenants et pour tous les âges.

Il est composé de trois parties :

- Le passeport des langues, régulièrement mis à jour, dans lequel les apprenants peuvent rendre compte brièvement de leur identité linguistique et culturelle, de leurs compétences en langue, de leurs expériences dans la pratique d'autres langues et de leurs contacts avec d'autres cultures. C'est un bilan des savoir-faire, des certifications et des diplômes ainsi que des expériences vécues dans différentes langues par le porteur.
- La biographie langagière qui consigne les expériences faites dans diverses langues. Elle permet au porteur de faire un état des lieux de ses compétences linguistiques à un moment donné de son apprentissage et de se fixer des objectifs à court, moyen ou long terme. Elle constitue une aide pour évaluer régulièrement ses progrès.
- Le dossier qui rassemble des travaux personnels et l'ensemble des certifications et des diplômes officiellement obtenus. Il permet d'attester du niveau atteint quand le porteur ne dispose pas d'attestations officielles.

Le PEL poursuit deux buts principaux :

- Un but pédagogique, qui consiste à motiver les apprenants en reconnaissant leurs efforts, en valorisant leurs apprentissages et leurs acquis. La validation de chaque étape, la traduction en termes abstraits des acquis ainsi que l'autoévaluation permettent de travailler sur le parcours et le projet de la personne.
- Un but de présentation puisqu'il est conçu pour rendre le processus d'apprentissage linguistique plus transparent. Les instruments que contient le PEL visent à documenter les niveaux de compétence atteints de manière complète, concrète et fiable pour pouvoir informer autrui de façon détaillée et comparable à un niveau international.

Ainsi, le PEL s'adresse avant tout aux apprenants mais peut s'avérer utile aux formateurs, aux prescripteurs, aux employeurs, à toute personne à qui l'apprenant veut attester de son niveau en langue. Le PEL est un outil qui permet de « garder trace » et de faire le lien entre les différents intervenants potentiels.

Source : www.coe.int/portfolio

■ Le livret Vivre le Français

Dans cette même optique, le Ministère de l'Immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire, a lancé une réflexion sur la mise en œuvre d'un carnet personnel pouvant être utilisé par les personnes immigrées* pour valoriser leur parcours d'apprentissage : le livret « vivre le français ». Il est destiné aux personnes primo-arrivantes ainsi qu'aux personnes installées depuis plusieurs années en France. Il est remis par l'organisme d'évaluation et de prescription linguistique lors de l'entretien d'évaluation au moment de la signature du contrat d'accueil et d'intégration sur la plateforme d'accueil (Cf. chap 3). Il est proposé à l'intéressé qui l'accepte sur la base du volontariat.

Ce document permet de consigner, étape après étape, la progression dans la connaissance et la pratique de la langue française. Il mentionne trois types d'informations :- des informations personnelles sur le détenteur, à savoir son identité, son adresse et son niveau de connaissances du français ou d'autres langues,

- l'ensemble des formations d'apprentissage du français qu'il a reçues et le niveau de français atteint à l'issue de ces formations,

- quelques données générales sur l'apprentissage du français.

Le livret « Vivre le français » n'est pas obligatoire, mais il peut constituer l'un des éléments permettant d'apprécier la connaissance de la langue française du porteur dans le cadre de la procédure de délivrance d'une première carte de résident.

Source : Ministère de l'Immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire, *Promouvoir l'intégration des immigrés légaux - L'essentiel sur l'intégration*, 2009, 38 p.
Document téléchargeable sur le site du ministère.

4. Eviter la « tyrannie » du parcours

Le parcours linguistique pourrait s'avérer un mode d'intervention adapté. Toutefois il s'avère nécessaire de porter une attention à certains aspects. En effet, le risque existe de s'inscrire dans une « tyrannie » du parcours avec les effets suivants :

■ Une vision figée du parcours

Il serait préjudiciable de supposer que toute personne aurait besoin d'un parcours en formation linguistique et que celui-ci doit suivre un schéma pré-établi et progressif sur le modèle suivant : offre de proximité / offre intermédiaire / offre à visée professionnelle. Une telle conception risque de figer le parcours et de ne pas prendre en compte les trajectoires individuelles des personnes qui travaillent, progressent en dehors des formations, suivent une formation spécifique, l'interrompent pour différentes raisons (contrat de travail, grossesse...). Le parcours linguistique n'est pas un kit clef en main, il doit être construit avec les personnes et réactualisé en permanence. En effet, il peut exister autant de parcours que d'individus même si ces parcours peuvent entrer dans des logiques collectives.

■ Le parcours linguistique comme préalable à l'emploi ou à l'entrée en formation professionnelle

Développer des modes d'intervention centrés sur la notion de parcours dans les différents domaines de l'action publique pourrait avoir pour conséquence d'envisager, parcours professionnel, parcours de formation, parcours linguistique de façon « hermétique » et « déconnectée » les uns par rapport aux autres. Or, chacun peut être considéré comme une dimension potentielle de la trajectoire d'une personne. Envisager le parcours linguistique comme une entité à part peut avoir pour effet d'en faire un préalable pour que le migrant puisse entrer dans un parcours professionnalisant (en faisant des compétences linguistiques un pré-requis à l'emploi ou à l'entrée en formation professionnelle) et, par conséquent, créer un frein supplémentaire pour l'accès à l'emploi.

■ L'atteinte à l'équité

Vouloir proposer des parcours linguistiques (ce qui implique de travailler sur du « sur-mesure ») à moyens constants, peut avoir pour conséquence de promouvoir une logique d'intervention privilégiant certains publics qui pourront de ce fait avoir un parcours cohérent. L'idée serait alors de suivre une cohorte de personnes aux profils ciblés (par exemple les moins de 26 ans, femmes d'un quartier...) afin qu'ils puissent enchaîner les formations pour être constamment en immersion et progresser réellement.

Mais une telle idée pose le problème du choix des personnes pouvant ou non continuer leur parcours : quelles personnes « privilégier » ? Selon quel critère ? Qui serait en charge d'appliquer ces critères ? C'est alors la question de l'équité des politiques publiques qui pourrait être en jeu. Car, la formalisation d'une logique de parcours, si elle peut permettre d'optimiser les fonds publics, nécessiterait, malgré tout, des moyens financiers renforcés.



DEVELOPPER LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

La sécurisation des parcours est liée à un autre mode d'intervention, également évoqué de façon récurrente par les acteurs : le développement de la formation tout au long de la vie. Car sécuriser les parcours (professionnel, linguistique, formation...), c'est aussi pouvoir garantir un accès à la formation. Les actions de formation linguistique en direction des adultes migrants s'inscrivent dans le cadre de deux droits étroitement corrélés qu'il s'agit de reconnaître pour rendre cet accès effectif :

- le droit à la langue (Cf. chap 1), c'est-à-dire celui d'accéder à une formation de qualité,
- le droit à la formation tout au long de la vie, c'est-à-dire celui de développer ses compétences quel que soit son âge, son statut social, la fonction occupée ou le bagage scolaire.



LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE : UNE NOTION POLYSEMIQUE

1. D'un projet éducatif global...

La notion de « formation tout au long de la vie » a été introduite en France sous l'influence des institutions internationales, en particulier de l'Union Européenne, et suscite de nombreux débats, tant sur le plan terminologique que sur le fond¹³⁰. Elle a tendance à supplanter des notions plus anciennes telles qu'éducation permanente, formation continue, éducation récurrente, apprentissage tout au long la vie, auto formation permanente ...

Au-delà des mots propres à chaque époque, la « formation tout au long de la vie » est un projet relativement ancien qui repose sur l'idée du développement et de l'émancipation des individus à travers l'accès à la connaissance. Il s'agit de permettre à chacun d'apprendre selon ses besoins et durant toute sa vie, de faire de chacun un citoyen actif « capable de s'adapter aux changements et d'y contribuer activement avec les autres » pour le développement d'une démocratie participative où chacun trouve sa place. Dans ce sens, la formation tout au long de la vie renoue avec les projets d'éducation permanente, d'éducation populaire, d'auto-formation... Dans ce cadre, la « formation tout au long de la vie » peut alors aussi désigner les « multiples activités de formation à destination culturelle mises en place par le secteur associatif ou les collectivités territoriales, depuis l'alphabétisation des étrangers jusqu'à la formation des élus politiques, ou pratiquées en auto-formation. »¹³¹.

Au-delà de cette dimension constitutive, le projet de formation tout au long de la vie trouve aujourd'hui d'autres fondements. Il semble, en effet, qu'il prenne encore plus d'acuité dans les sociétés actuelles, qualifiées de « sociétés de la connaissance ».

■ **Société apprenante, société de la connaissance**

Les termes « société apprenante », « société de la connaissance » désignent des sociétés caractérisées par une forte diffusion des informations et par la mise en avant du savoir, de l'expertise, de l'innovation, de la connaissance. Elles sont généralement portées par un développement technique et sont marquées par la généralisation des technologies numériques de l'information et de la communication.

Ces caractéristiques des « sociétés de la connaissance », associées aux mutations du monde du travail (évolution des métiers vers une plus grande polyvalence et une plus grande autonomie, la recherche de normes de qualité...) jouent dans le même sens : l'accroissement des exigences en matière de compétences de base, notamment les compétences linguistiques orales et écrites (Cf. chap. 1). La maîtrise des compétences clefs, et parmi elles, des compétences linguistiques, apparaît donc comme un objectif essentiel et un facteur déterminant de l'insertion sociale, culturelle et professionnelle. La volonté de l'Union européenne

¹³⁰ Pour plus d'information : Site du Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : <http://www.wcfel.org/>

¹³¹ DUBAR Claude, *La formation professionnelle continue*, Paris, La Découverte, 2004, 122 p. (Repères)

de construire un « espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie » répond à ces préoccupations. La formation tout au long de la vie constitue, selon les institutions européennes, une « *mesure essentielle* » pour répondre « à la mondialisation et à l'évolution vers des économies basées sur la connaissance ». Dans une recommandation de 2006, le Parlement Européen souligne le fait que « *chaque citoyen devra avoir à son actif un large éventail de compétences clés pour s'adapter avec souplesse à un monde évoluant rapidement et caractérisé par un degré d'interconnexion élevé.* » Ainsi, dans une société « de la connaissance », une meilleure maîtrise de la langue du pays d'accueil pour les personnes immigrées (orale et / ou écrite) s'inscrit dans celui plus global de l'accès aux compétences clés pour chaque citoyen.

Pour les institutions internationales, la formation tout au long de la vie couvre alors « *la vie entière de l'individu, depuis la période préscolaire jusqu'à l'âge de la retraite* ». A travers cette notion, il s'agit de promouvoir un projet éducatif global, une « *conception globale de l'éducation qui vise à regrouper dans un même processus dynamique l'éducation familiale, la formation initiale et tous les systèmes de formation continue d'adultes, extrascolaire, professionnelle, générale et culturelle. Elle inclut non seulement l'éducation formelle mais aussi l'éducation dite non formelle et informelle, ainsi que la formation par l'action et les expériences professionnelles et civiques. La question centrale qui se pose est de savoir comment relier toutes ces séquences éducatives, sachant que dans la société de la connaissance tout peut être une occasion d'apprendre.* » La formation tout au long de la vie « *traduit le sentiment diffus dans nos sociétés que l'appropriation des connaissances et la formation de l'esprit ne sauraient être seulement réservées au moment de la scolarité et des études universitaires.* »¹³² Il s'agit alors pour les Etats de développer un système d'éducation et de formation cohérent et élaboré permettant d'assurer que chaque citoyen soit « *en mesure de développer et d'actualiser leurs compétences clés tout au long de leur vie* » avec une attention particulière pour les publics les plus fragiles « *ayant besoin d'être particulièrement soutenus pour réaliser leur potentiel d'apprentissage.* »¹³³ En France, l'expression « formation tout au long de la vie » peut alors également désigner le système de la formation professionnelle continue.

2... Au système de formation professionnelle continue

Le système de la formation professionnelle continue, désigne, de manière plus restrictive, l'ensemble des normes et acteurs qui encadrent la formation des adultes en France. Il vise notamment à garantir un droit à la formation pour les travailleurs et s'appuie sur le droit du travail et un système d'acteurs relativement complexes : acteurs publics (Etat, collectivités), partenaires sociaux (organisations patronales, syndicats) et acteurs privés (employeurs, salariés, organisme de formations...). Instauré en France en 1971, il a été remanié à plusieurs reprises. Si, depuis cette époque, la volonté est d'inscrire la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente, « *ce cadre n'existe que sur le papier* »¹³⁴. En effet, la formation professionnelle continue « *relève d'une autre conception [que celle du projet d'éducation permanente] privilégiant le droit du travail sur le code de l'éducation, la coupure statutaire entre « élève » (ou étudiant) et « travailleur » (ou salarié) sur la continuité des apprentissages pendant tout le cycle de vie (...)* Elle constitue un univers éclaté, directement ancré dans les réalités professionnelles, largement dépendant de l'évolution de l'emploi »¹³⁵.

En 2004, une réforme importante est intervenue dans le champ de la formation linguistique et de la formation professionnelle continue : la loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social a intégré les actions de lutte contre l'illettrisme et l'apprentissage de la langue française dans les actions de formation entrant dans le champ de la formation professionnelle continue. Cette reconnaissance est intervenue dans le cadre d'une rénovation plus globale du champ de la formation professionnelle rendue nécessaire par l'évolution du contexte socio-économique (mondialisation, émergence des nouvelles technologies d'information et de communication, complexification du monde du travail, demande nouvelle d'éducation et de formation...) et sous l'influence des réflexions européennes sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. Il faut noter que la loi française votée en 2004 utilise la notion

¹³² MERLE Vincent, *Apprendre tout au long de la vie : pourquoi, comment ?* Texte de l'audition publique trimestrielle du 27 avril 2006 – Unesco — Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, 12 p.

¹³³ Recommandation (2006/962/CE) du Parlement Européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

¹³⁴ Dubar Claude, *op. cit.* p. 6

¹³⁵ Dubar Claude, *op. cit.* p. 7

de formation « *professionnelle* » tout au long de la vie. Il s'agit, pour le législateur français, de circonscrire la reconnaissance de la formation tout au long de la vie au champ des relations professionnelles.

■ **Article L900-6 du code du travail**

Les actions de lutte contre l'illettrisme et l'apprentissage de la langue française font partie de la formation professionnelle tout au long de la vie. L'Etat, les collectivités territoriales, les établissements publics, les établissements d'enseignement publics et privés, les associations, les organisations professionnelles, syndicales et familiales, ainsi que les entreprises y concourent chacun pour leur part. Ces actions sont des actions de formation, au sens de l'article L. 900-2. Les coûts de ces actions sont imputables au titre de l'obligation de participation au financement de la formation professionnelle prévue à l'article L. 950-1 dans les conditions prévues au présent livre.

II

LES ACTIONS LINGUISTIQUES AU SEIN DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE : UNE AVANCEE IMPORTANTE

L'inscription des actions d'apprentissage de la langue dans le champ de la formation professionnelle continue répond aux objectifs suivants : faire prendre conscience aux acteurs économiques de la nécessité de considérer les problématiques linguistiques rencontrées par leurs salariés comme un véritable enjeu de formation et un facteur d'amélioration de leur compétitivité ; inciter les branches professionnelles à considérer ces actions comme des objectifs prioritaires.

Cette inscription des actions de formation linguistique au sein de la formation professionnelle continue en entreprise a eu un effet principal : faire entrer les actions de formation linguistique dans le droit commun de la formation professionnelle qui s'applique à tout salarié (qu'il soit étranger ou non). Cette reconnaissance apparaît ainsi comme un des leviers pour améliorer les compétences de tous les salariés, levier dont les publics immigrés et étrangers pourront bénéficier. Les conséquences sont nombreuses :

- Les personnes salariées, qui suivent une formation linguistique pour améliorer leurs compétences linguistiques à l'oral ou à l'écrit dans le cadre de la formation professionnelle, bénéficient du statut de stagiaire ;
- Ces actions peuvent être développées au titre du plan de formation d'une entreprise ou être suivies par un salarié dans le cadre de son droit individuel à la formation ;
- Ces actions peuvent être financées dans le cadre des contributions obligatoires versées par les entreprises au titre du développement de la formation professionnelle continue ; les entreprises pouvant être financièrement aidées par les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA)¹³⁶ pour le financement de telles actions.

Pour autant, le développement de la formation linguistique au titre de la formation professionnelle continue en entreprise, tout en ouvrant de nouvelles pistes, pose un certain nombre d'enjeux. De manière générale, elle suppose de développer des nouvelles modalités d'intervention (par exemple, informer salariés, employeurs, mais également intermédiaires à l'emploi des possibilités de formation, faire émerger les demandes et les besoins, démystifier les représentations sur la durée des formations pour l'acquisition du français...) et des nouvelles pédagogies plus adaptées au monde de l'entreprise (ancrer les apprentissages dans les pratiques professionnelles, sortir des logiques scolaires et proposer des contenus de formation qui répondent à des besoins circonstanciés et adaptés aux postes de travail ...)

De manière plus spécifique, concernant les publics migrants, il s'agit également de « *changer de regard* ». En effet, il ressort d'une étude¹³⁷ menée en 2005 que la maîtrise de la langue française était encore « *fortement*

¹³⁶ Les Opca sont des institutions paritaires chargées de collecter les fonds de la formation continue, en particulier la formation des entreprises. Les Opca financent les actions de formation. Pour exercer ces activités, ils doivent recevoir un agrément de l'Etat.

¹³⁷ DE FERRARI Mariela, Développer la formation linguistique au titre de la formation professionnelle continue en entreprise, in Migrations études, n° 133, janvier 2006, 12 p.

perçue comme une compétence sociale et personnelle » relevant des acteurs de l'insertion, et que les amalgames sont persistants entre « *migrants, illettrisme et bas niveau de qualification du fait d'une maîtrise insuffisante de la langue française.* »¹³⁸ Quelle que soit le niveau de qualification initiale, les migrants occupent souvent des postes peu qualifiés. Une des raisons principales est notamment le fait de ne pouvoir faire valoir leurs diplômes et leurs expériences professionnelles, dû à leurs difficultés à comprendre et s'exprimer en français. « *L'absence de maîtrise de la langue française masque ainsi les compétences réelles des salariés* »¹³⁹. L'étude tend ainsi à clarifier la problématique rencontrée par les publics étrangers : il s'agit pour ceux, ne maîtrisant pas la langue, de « *développer des compétences dans une langue étrangère –ou deuxième, ou seconde, en tout cas, non maternelle- où le développement de la compétence orale s'avère essentiel pour le fonctionnement dans la plupart des espaces professionnels et pour l'acquisition de la compétence écrite.* »¹⁴⁰ L'objectif est alors de repérer les compétences des migrants et les compléter par les compétences langagières adaptées à la mission. Selon cette étude, il s'agit de passer du « français compétence sociale » au « français compétence professionnelle », une meilleure connaissance de la langue devenant un moyen et non plus un objectif. Cette étude rend ainsi attentif au fait de ne pas amalgamer « *besoins langagiers relatifs à l'acquisition d'une langue autre que la langue maternelle à des difficultés d'ordre cognitif ou social, voire scolaire.* »¹⁴¹ et de poser un autre regard sur les migrants « *qui sont, par nature et expérience, en situation d'adaptabilité permanente* »¹⁴².

Observation des territoires, parcours linguistique, formation tout au long de la vie font ici l'objet d'analyses distinctes. Mais ces trois pistes de travail sont, à l'instar de poupées gigognes, fortement complémentaires et interdépendantes. Elles offrent ainsi des perspectives intéressantes aux acteurs qui demanderaient néanmoins à être consolidées et développées sur les territoires.

¹³⁸ *Ibid.* p. 3

¹³⁹ *Ibid.* p. 4

¹⁴⁰ *Ibid.* p. 3

¹⁴¹ *Ibid.* p. 3

¹⁴² CLP, La maîtrise de la langue en milieu professionnel : enjeux et opportunités pour l'entreprise, Power point présentation, 2005