

Extraits :

« La mise en place, en 1975-1976 de stages de préformation en faveur de jeunes enfants d'immigrés, incitée par Paul GRANET, s'inscrit dans le cadre de l'évolution de la politique d'immigration, au milieu des années 1970.

Elle s'inscrit également dans le contexte de la naissance du système de formation professionnelle continue français.

En effet, après les évènements de mai 1968, différents chantiers de négociations furent ouverts, dont celui de la formation professionnelle continue. Le 6^{ème} point des Accords de Grenelle indiquait « le CNPF et les confédérations syndicales ont convenu d'étudier les moyens d'assurer, avec le concours de l'Etat, la formation et le perfectionnement professionnels. » Ces négociations débutèrent le 5 mai 1969, dans un climat très conflictuel. Mais elles aboutirent positivement et le 9 juillet 1970 un A.N.I. (Accord National Interprofessionnel) fut signé par le patronat (CNPF et CGPME) et par les 5 organisations syndicales (CGT, CFDT, CFE-CGC, FO, CFTC). C'est cet accord qui a fondé le système actuel de la formation professionnelle continue en France. Il comprend deux grands axes :

- la reconnaissance du droit à la formation pour tous les salariés (intégration dans le droit du travail) ;
- la reconnaissance de la légitimité des partenaires sociaux à régir le dispositif de formation continue et à en assurer le contrôle (dont : droit de consultation du Comité d'Entreprise dans l'élaboration du plan de formation de l'entreprise, élargissement des prérogatives des Commissions Paritaires Nationales de l'Emploi des branches professionnelles).

La Loi du 16 juillet 1971 « portant sur l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente », rédigée par Jacques DELORS sous le gouvernement de Jacques CHABAN-DELMAS, reprend le contenu de l'accord des partenaires sociaux et permet la mise en place effective du marché de la Formation Professionnelle Continue par l'instauration de la participation des employeurs à son financement sur la base d'un certain pourcentage de leur masse salariale.

Ce système a été conçu dans un contexte de plein emploi. Dans ses premières années d'existence, le marché de la formation professionnelle continue, en plein développement, s'adresse alors massivement aux salariés en place, notamment cadres et techniciens de grandes entreprises, en leur proposant des actions de développement personnel et de développement de leurs compétences professionnelles.

Mais il va très vite être impacté par la montée progressive du chômage et l'apparition de la crise de l'emploi.

En favorisant la création du centre de préformation, Gilbert BLARDONE répond alors à une opportunité et à son désir d'ouvrir l'accès à l'université à des populations du Tiers monde. Il n'a cependant pas conscience que ce centre sera la première entité d'un organisme de formation en devenir. Cet organisme de formation sera un des premiers organismes, contrairement à la majorité des organismes des années 1970, à s'être adressé clairement à des publics défavorisés. Et aujourd'hui, l'ALPES avec plus de quatre décennies d'existence est ainsi un témoin de l'histoire du système de Formation Professionnelle Continue français et de ses difficultés à répondre à ses ambitions de départ (le droit à la formation pour tous) en s'adressant véritablement à tous les publics, y-compris aux adultes peu formés. »

« Au cours de quarante années d'existence, les équipes de l'ALPES ont réussi à construire, à faire perdurer, à améliorer un bel outil, au service de l'accès à la formation de celles et ceux qui en sont le plus éloignés.

L'ALPES, bien que naviguant dans un environnement difficile, est actuellement en bonne santé économique et structurelle. Et la clé de cette réussite, c'est la cohérence : cohérence affichée entre la finalité de l'association, son socle de valeurs, ses méthodologies d'intervention, son mode de gestion des ressources humaines et son pilotage stratégique.

Pour en arriver là, l'ALPES a effectué des choix stratégiques paradoxaux et risqués. Ces choix sont aujourd'hui clairement assumés :

- Choix d'aller sur un marché qui existait très peu et qui demeure peu rémunérateur (permettre l'accès à la formation des adultes qui en sont le plus éloignés). L'ALPES s'est spécialisée sur ce marché alors que dans notre pays ce sont toujours les moins qualifiés (qu'ils soient salariés ou chômeurs) qui ont le moins accès à la formation et que les moyens financiers attribués aux formations qui leurs sont destinées sont largement inférieurs aux moyens financiers mobilisés pour la formation et le coaching des cadres des grandes entreprises.

- Choix d'aller sur ce marché en développant des pratiques d'intervention en rupture avec les pratiques d'intervention dominantes.
- Choix d'y aller enfin, en coûtant plus cher que la concurrence, afin de garantir des équipes pédagogiques stables et d'offrir des conditions de travail aux formatrices et aux formateurs leur permettant d'assurer la préparation nécessaire à leurs interventions et des temps de prise de recul. L'ALPES favorise ainsi une démarche continue de capitalisation des outils créés et de développement des compétences de ses équipes.

Ces choix stratégiques sont en accord avec les principes d'intervention affichés par l'ALPES, pour assurer des formations de qualité :

- Inscrire sa démarche dans un contexte
- Viser des formations utiles centrées sur les solutions
- Adopter la posture du maître ignorant (principe de l'égalité des intelligences).

Il ne s'agit pas de principes péremptoirs mais de lignes de conduites qui ont été construites à partir des filiations des principaux acteurs de l'ALPES, de son projet associatif et des pratiques d'intervention que ses équipes ont développées au fil des années.

Cette cohérence offre un cadre favorable à la professionnalisation des salarié.es et des équipes de l'ALPES. C'est ce qui lui a permis d'acquérir une expertise en matière d'analyse des besoins de formation des personnes de premiers niveaux de qualification et de construction d'interventions contextualisées offrant des solutions concrètes à ces personnes et aux organisations ou entreprises concernées.

L'expertise aujourd'hui reconnue de l'ALPES est l'aboutissement de nombreuses années de pratiques pédagogiques, dans des contextes contraints (tant au niveau interne qu'externe).

Il est intéressant de comprendre comment les méthodologies d'intervention, comment le « métier ALPES » se sont constitués à partir de ces années de pratique pédagogique. Qu'est-ce qui a suscité, permis une énergie collective créative ?

L'expérience de l'ALPES montre comment on devient plus intelligents à plusieurs et en quoi la dureté des contextes a favorisé cette intelligence-là. »

« L'influence de l'approche de Paulo FREIRE est particulièrement déterminante : contre la conception « bancaire » de la pédagogie où certains savent et transmettent aux autres leurs connaissances comme un « dépôt », Paulo FREIRE prône en effet un système dialogique dans lequel « personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde ». Cette méthode existentialiste, partant des conditions de vie concrètes des personnes adultes analphabètes, doit leur permettre d'acquérir les bases de la lecture et de l'écriture et des compétences concrètes pour agir sur leurs conditions de vie. La notion de compétences n'est pas alors encore devenue un « gros mot » associé à l'idéologie néolibérale et à l'adaptation aux besoins de l'entreprise (par opposition aux savoirs académiques, qui eux seraient forcément nobles mais pour lesquels on ne se pose pas souvent la question de l'investissement nécessaire pour leur acquisition et encore moins celle du transfert en situation réelle) ; les compétences acquises sont directement utilisables : elles permettent aux apprenants de mieux comprendre leur environnement et de pouvoir agir pour transformer les situations subies.

Voilà pourquoi, pour Paulo FREIRE, lire ne suppose pas seulement comprendre un texte, mais le texte à l'intérieur du contexte. Si bien qu'à travers une méthode qui doit permettre aux personnes analphabètes d'apprendre à lire et à écrire, il s'agit de les amener à découvrir les liens logiques entre les faits, la raison d'être de leur réalité, du contexte social dans lequel s'inscrivent les textes qu'ils liront. Et mieux aura été appréhendée la véritable causalité des faits, plus critique en sera la compréhension. À l'inverse, cette compréhension restera d'autant plus magique que les liens de causalité auront été moins perçus.

Pour Paulo FREIRE, « les mots qui servent à organiser les programmes d'alphabétisation doivent être choisis dans le vocabulaire universel des couches populaires, exprimant leur langage réel, leurs désirs, leurs inquiétudes, leurs revendications et leurs rêves. Ils doivent être lourds du sens de leur expérience existentielle et non de celle de l'éducateur. »

Comme le souligne Anne VINÉRIER, la place qu'occupe l'apprenant dans la société et sa quête de prise de sens sont liés. « Quand nous affirmons cela, nous sommes dans la filiation de la pensée de Paulo FREIRE. On n'apprend pas à lire pour lire, mais bien parce qu'on a une raison d'apprendre. Une des raisons est de pouvoir exister pleinement sans être obligé de passer par des tiers (perçu parfois comme de l'assistanat), pouvoir prendre la parole et défendre une opinion, participer à l'organisation sociale.»

En ce qui concerne les démarches d'alphabétisation, la mise en place par l'AAISSA des actions dans les quartiers, a permis de proposer une structure de coordination et d'encadrement des intervenants dont une grande partie étaient des bénévoles. Si les techniques d'apprentissage du français n'étaient pas toujours optimales, au cours de ces premières années de prise en compte de l'alphabétisation des publics, les engagements des formatrices étaient sérieux et forts. Elles ont pu s'appuyer sur des outils pédagogiques déjà élaborés par des structures telles que le CLAP (Comité de Liaison pour l'Alphabétisation et la Promotion). L'expérience d'animation des cours de quartier a amené les intervenantes à rechercher les réponses les plus appropriées aux attentes et aux besoins des femmes accueillies dans ces cours. Il s'est agi, tout au long de ces premières années, d'apporter du sens à l'apprentissage du français et de considérer ces apprenantes comme des adultes avec un vécu, une expérience, des savoirs.

En l'absence d'une méthode d'alphabétisation de référence reconnue, de nombreux bénévoles et même de nombreux professionnels, au-delà de l'AAISSA puis de l'ALPES, utilisaient des outils et des approches adoptant les options méthodologiques de l'enseignement primaire, aussi bien dans l'apprentissage de la lecture que dans celui du geste graphique et du code orthographique. Ces outils et ces approches ont comme principe la correspondance son/graphème. Les auteurs de ces différentes méthodes ont souvent créé des textes « pédagogiques » descriptifs de la vie quotidienne présumée de la personne immigrée et bâti des progressions tenant compte des difficultés phonétiques des apprenants et prévoyant un long enseignement des mécanismes du code écrit avant de pouvoir aborder tout document « authentique » auquel la personne adulte analphabète est pourtant confrontée dans sa vie sociale et/ou professionnelle.

Or, contrairement aux enfants pour lesquels les apprentissages scolaires contribuent à leur structuration et à leur appréhension du monde, les personnes analphabètes participant aux cours de quartier (puis, plus largement par la suite, à un grand nombre d'actions de formation organisées par l'ALPES) sont des adultes ayant développé par nécessité des stratégies complexes pour résoudre des problèmes vitaux auxquels ils sont quotidiennement confrontés : pour pouvoir se nourrir, se loger, se déplacer, effectuer des démarches, trouver un travail puis être efficace dans ce travail, ... Comme l'indique Noël FERRAND, il s'agit de stratégies de survie « élaborées à grand renfort d'énergie et d'imagination par celui qui est amené par choix ou par nécessité à évoluer dans un univers « hostile » dont il ne possède pas (entre autres ...) les clés de la communication langagière orale et écrite. »

C'est pourquoi, au fil des années, pour aborder la formation des personnes pas ou peu scolarisées, l'ALPES a donc préconisé de partir de la réalité vécue par ces personnes adultes - socialement, professionnellement - et d'utiliser des situations et des documents authentiques de cette réalité (pas une réalité imaginée et caricaturale comme cela a pu être trop souvent le cas). Cela amène à proscrire l'utilisation de supports scolaires ou de textes simplistes.

C'est le parti pris d'aborder la complexité en formation, car les situations d'écrit auxquelles sont confrontées les personnes adultes sont toutes des situations complexes. « Entrer dans une telle démarche suppose donc d'accepter la complexité comme une donnée immédiate et nécessaire, à prendre en compte comme telle dès le début de l'apprentissage de l'écrit. »

Compte tenu des contraintes des actions de formation continue (forcément limitées dans le temps, les formateurs ne disposant que de quelques dizaines ou centaines d'heures pour faire progresser la personne) il y a moins de risque à aborder l'apprentissage en répondant immédiatement aux besoins des apprenants plutôt que de les engager dans un apprentissage systématique des codes écrits. Ces progressions laborieuses, la plupart du temps inachevées, « suscitent rapidement chez l'apprenant un certain découragement, devant les difficultés à utiliser dans le quotidien les connaissances acquises. L'autonomie à laquelle il aspire semble devenir un objectif toujours plus lointain, au fur et à mesure qu'il se heurte aux difficultés de la langue. »

L'ALPES propose donc d'aborder l'écrit, à partir de documents auxquels sont confrontés les stagiaires, de manière globale et dans leur fonction de communication ; puis de « tailler des étapes » pour qu'ils s'approprient les éléments clés de ces documents. Leur permettre d'acquérir rapidement des moyens d'autonomie représente ainsi un objectif motivant qui peut jouer un rôle de « déclencheur » dans le processus d'apprentissage. C'est également donner à celles et à ceux qui n'arriveront pas dans le temps imparti à structurer une démarche de « lecteur » suffisante, des éléments utilisables dans leur quotidien. »