

La formation des travailleurs immigrés

Beauge G., Hily M.A.

Migrations méditerranéennes

Paris : CIHEAM
Options Méditerranéennes; n. 22

1973
pages 73-77

Article available on line / Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://om.ciheam.org/article.php?IDPDF=CI010550>

To cite this article / Pour citer cet article

Beauge G., Hily M.A. **La formation des travailleurs immigrés**. *Migrations méditerranéennes*. Paris : CIHEAM, 1973. p. 73-77 (Options Méditerranéennes; n. 22)



<http://www.ciheam.org/>
<http://om.ciheam.org/>

La formation des travailleurs immigrés

Gilbert BEAUGE
Marie-Antoinette HILY
Attachés de Recherche
à l'IDERIC
(Nice)

Le propos de cet article (1) n'est pas de faire état, une fois de plus, de l'insuffisance qui caractérise actuellement les structures destinées à la formation des travailleurs immigrés, qu'il s'agisse du personnel d'encadrement ou des budgets de fonctionnement (matériel, locaux, etc.). Cet aspect a été assez largement développé par ailleurs (2) pour qu'il ne paraisse pas nécessaire d'y revenir.

A un tout autre niveau, une série de problèmes se posent qui méritent d'être considérés et dont il est permis de penser qu'ils ne seront pas entièrement résolus par des mesures d'ordre purement quantitatif. Notre démarche consistera donc à nous interroger sur les effets de la formation des travailleurs immigrés à partir de l'analyse du mode de fonctionnement des organisations qui en ont la charge. Par cette approche, il nous a semblé possible de clarifier un certain nombre d'incertitudes liées à la signification économique, politique et sociale de la présence des travailleurs immigrés dans les pays industrialisés. Face à ces incertitudes le système d'éducation prend toujours parti, que ce soit dans son refus de les aborder ou dans l'ensemble des réponses qu'il élabore localement ou selon un plan concerté à l'échelon national.

Tenter d'évaluer les effets de la formation pose d'emblée la question de savoir quels en sont les objectifs, comment ils ont été définis et quels ont été les moyens mis en œuvre pour les atteindre.

MIGRATIONS DE MAIN-D'ŒUVRE ASPECTS ÉCONOMIQUES

Le repérage des objectifs liés à la formation des travailleurs immigrés ne peut être correctement réalisé que si l'on admet de resituer l'ensemble du problème dans une perspective qui fait du phénomène migratoire un élément essentiel du système de relations que les pays industriellement avancés entretiennent avec les pays du Tiers Monde.

A un niveau économique très général, dans la mesure où le recours à la force de travail combiné à l'usage de machines constitue le cœur des processus productifs, on peut se permettre de comprendre les migrations de main-d'œuvre comme « la forme spécifique de (son) adaptation aux besoins concrets, particuliers et changeants

du capital » (3). En ce sens, l'accumulation primitive qui a permis la révolution industrielle européenne s'est fondée, pour partie, sur l'expropriation des couches paysannes. Elle s'est concrétisée par l'exode des populations rurales vers les foyers urbains d'industrialisation et, tant qu'a prévalu le caractère national du capital, les flux de main-d'œuvre prirent principalement (4) la forme de migrations inter-régionales, recouvrant des migrations inter-branches déterminées par des dynamismes différenciés propres à chaque secteur de la production.

Le progrès technique généralisé, en imposant une division technique du travail toujours plus différenciée, s'est traduit sur le plan de la qualification de la main-d'œuvre par une parcellisation des compétences dans les secteurs admettant un haut degré d'automatisation (chimie) et la nécessité accrue de disposer d'une main-d'œuvre peu qualifiée mais abondante dans les secteurs mécanisés (automobile) tout comme dans les secteurs peu « industrialisés » (bâtiment, travaux publics).

L'internationalisation contemporaine du capital, telle qu'elle s'exprime dans l'émergence des firmes multinationales, implique une nouvelle division internationale du travail : parallèlement à une délocalisation vers la *Périphérie* d'activités économiques à faible composition organique des capitaux (industries alimentaires, activités de montage et d'assemblage...), les systèmes industriels du *Centre* recourent massivement à une main-d'œuvre immigrée. La destruction du secteur primaire de l'économie des pays de la *Périphérie* libère une main-d'œuvre que l'inégalité des taux de salaire attire vers le *Centre* et fait apparaître les migrations internationales de force de travail comme un substitut à la délocalisation des activités de production, aspect particulier des rapports « d'échanges inégaux » que l'internationalisation des rapports de production établit entre les pays du *Centre* et ceux de la *Périphérie*. A ce stade de l'internationalisation de la production, les migrations de main-d'œuvre dans les pays hautement industrialisés peuvent être envisagées selon plusieurs points de vue. Disposer d'une main-d'œuvre extrêmement mobile et peu qualifiée permet sur un plan économique de faire face aux aléas de la croissance (5) tout en permettant une politique de différenciation des salaires. Sur un plan politique et social, le fraction-

(1) Nous reprenons ici les grandes lignes d'une recherche effectuée à l'IDERIC sous la direction de M. ORIOL, maître-assistant à l'Université de Nice. Convention avec le Cordès, n° 14, 1973.

(2) Voir : *Revue Hommes et Migrations*, n° 114.

(3) Michel MARIÉ et José Rodriges DOS SANTOS. — *Société française et travailleurs immigrés*. Texte ronéoté Cordès, Paris, août 71, 141 p.

(4) « ...mais non exclusivement. Cependant les migrations massives d'européens vers l'Amérique, l'Afrique du Sud, l'Australie, renvoient à d'autres processus ». Cf. A. EMMANUEL : *Le colonialisme des « poor-white » et le mythe de l'impérialisme d'investissement in L'Homme et la Société*, 1971, n° 22, p. 67-96.

(5) La récession économique de l'Allemagne de l'Ouest de 1967 en diminuant de 400 000 les effectifs migrants (alors que 30 000 seulement bénéficièrent d'indemnités de chômage) montrait la capacité des économies fondées sur un modèle de croissance à exporter le sous-emploi dans les pays de la périphérie. Voir sur ce point : Commission économique pour l'Europe des Nations-Unies. *Étude économique de l'Europe*, 1967, Genève, 1968.

(6) Voir *Le Monde* du 22 septembre 1973. *La suspension de l'émigration algérienne*, p. 10.

(7) AFPA : Association pour la Formation professionnelle des Adultes.

nement de la classe ouvrière permis par la présence d'un sous-prolétariat immigré, en affaiblissant la combativité ouvrière autorise un renforcement du contrôle social. Les risques sur le plan économique sont liés à la détérioration des rapports internationaux (6) et plus généralement la présence des travailleurs immigrés est perçue comme un facteur de trouble social : toutes les recherches qui se sont développées ces derniers temps autour de la détermination d'un seuil maximum de population allogène socialement acceptable peuvent être considérées comme l'expression d'une société que traverse la hantise de désordres sociaux imminents, beaucoup plus que le fait d'une problématique énoncée en termes sociologiques rigoureux.

ORGANISATION DE LA FORMATION ET INSERTION DES IMMIGRÉS

Dans ce contexte, la formation des travailleurs immigrés apparaît comme une entreprise ambiguë dont la logique ne s'explique que si l'on tient compte des contradictions qui ont marqué le cours de son développement. Si l'on s'en tient aux objectifs explicitement avancés par les responsables chargés de promouvoir la formation (acquisition d'une formation professionnelle, diffusion des savoir-faire et des compétences culturelles jugées nécessaires à l'intégration dans la vie sociale « moderne » à une fraction la plus large possible des populations concernées), ces objectifs entrent en contradiction avec la nécessité économique de maintenir un volant de main-d'œuvre non qualifiée susceptible de retourner dans son pays d'origine lorsque la récession sur le marché intérieur du travail l'exige. La tendance actuelle de la politique allemande en matière d'immigration (favoriser l'immigration sur la base d'un contrat de travail, limité dans le temps et conclu dans le pays d'origine) indique clairement cette orientation.

Pour comprendre cette contradiction apparente, il nous faut donc resituer les différentes phases de l'institutionnalisation de la formation dans leur contexte historique et voir comment et à quel moment a été posé le problème de l'insertion des travailleurs immigrés.

En France la formation professionnelle des adultes a été organisée sur un plan national dans le contexte économique de l'après-guerre. Le problème qui se posait alors était celui de la restructuration de l'appareil de production. Les objectifs de la formation professionnelle dérivait clairement des nécessités conjoncturelles de la situation économique, et y faisaient explicitement référence. A titre d'exemple, on créa en 1947 plus de 170 centres assurant dès la première année la formation d'environ 20 000 stagiaires. Lorsque se créa l'AFPA (7) son rôle fut doublement défini : par le contenu de ses programmes ainsi que par les populations visées. Il s'agit : « de donner une qualification aux travailleurs quittant l'agriculture, aux jeunes, aux femmes reprenant le travail, aux travailleurs d'Outre-Mer et aux immigrés ». Dès 1950, des sections spéciales sont ouvertes pour assurer la formation professionnelle des immigrés en même temps qu'apparaît la nécessité d'une préformation (ouverture des centres de Préformation de Marseille et de La Rye).

Mais juridiquement les structures FPA privilégient l'appartenance nationale en satisfaisant de façon prioritaire la demande intérieure en formation et en se référant explicitement à une formation antérieure acquise dans le système scolaire français. Les problèmes spécifiques aux travailleurs immigrés ne sont pratiquement jamais abordés et les effectifs mentionnés par les rapports d'activité FPA (5 000 stagiaires pour l'année 1971) attestent des difficultés de leur intégration. L'émergence sur le marché de la formation professionnelle d'une demande spécifique aurait pu entraîner un mouvement parallèle de différenciation et de remise en cause des structures traditionnelles chargées de la promouvoir, si l'hypothèse de l'ajustement de la formation aux exigences économiques avait prévalu. On enregistre, au contraire, pendant toute cette période un renforcement des dispositifs déjà en place pour la formation de la main-d'œuvre nationale et le maintien des structures organisationnelles existantes. On peut penser que dans ces conditions, acquérir une formation présuppose pour un travailleur immigré les capacités d'utilisation individuelle des institutions propres à la société d'accueil.

Mais cet apprentissage constitue paradoxalement un des aspects de la formation qui lui est destinée. Ce cercle vicieux qui permet de rendre compte en partie du peu d'impact et de la faiblesse de l'audience

que la formation a rencontrés jusqu'à ce jour auprès des populations immigrées, semble avoir été brisé par les récentes dispositions législatives de 1971. La loi française sur la formation permanente, bien qu'il soit encore trop tôt pour en discerner les conséquences durables (8) ainsi que ses effets réels sur la formation des immigrés, en imposant aux entreprises l'affectation pour la formation d'un pourcentage défini du montant de la masse salariale (0,8 % pour l'année 1972), généralise la technique des conventions et place les chefs d'entreprise en position de définir eux-mêmes aussi bien les modalités que les contenus des programmes. Les comités d'entreprise n'ayant qu'un rôle consultatif, il n'est pas exclu qu'en ce qui concerne les travailleurs immigrés, les ambiguïtés de la formation permanente (9) se traduisent par des tentatives de formation sélective et courte (du type perfectionnement au poste de travail) ayant pour objectif de ne former qu'un nombre restreint de « relais » contribuant à l'amélioration du fonctionnement de l'entreprise.

FORMATION INSTITUTIONNALISÉE ET ETHNOCENTRISME

Si l'on admet de ne considérer que les formes fortement instituées de la formation, deux remarques s'imposent : d'une part une catégorisation pertinente de la diversité de ses effets ne peut être obtenue qu'en référant l'ensemble des pratiques actuelles de formation aux cadres institutionnels variables où elles s'inscrivent, d'autre part le degré même de flexibilité de chaque structure organisationnelle est secondaire si l'on considère la fonctionnalité sociale et culturelle de la formation. En effet, quelles que soient les formes que revêt la formation, sa fonction de reproduction des rapports sociaux dominants mis en évidence par de récents travaux en sociologie (10) se double ici d'une entreprise de négation systématique des spécificités culturelles propres des immigrés, d'inculcation de « l'European way of life », corollaire sur un plan culturel de rapports plus fondamentaux de domination économique. Ces rapports de domination culturelle (11) qui se manifestent dans l'organisation de la formation peuvent être caractérisés à partir du concept générique d'ethnocentrisme. Nous enten-

dons par là que, quel que soit le niveau que l'on considère — modalités de la relation formateur/formé, contenu et progression des apprentissages, rapports que les institutions établissent avec les communautés immigrées — la notion d'ethnocentrisme permet d'en établir la structure commune : la formation est toujours développée, organisée et définie du seul point de vue de la société d'accueil et pour le compte exclusif de celle-ci.

La rupture du travailleur immigré par rapport à son groupe social d'appartenance, favorisée par le régime communément pratiqué de l'internat, constitue la condition première de l'entreprise de formation. L'institution ne peut répondre qu'à une demande individualisée que renforcent les circuits de recrutement. Dans ces conditions, la formation ne peut s'adresser qu'à un ensemble indistinct d'individus essentiellement défini de façon négative : on ne s'inscrit pas dans un cycle de formation « pour étrangers » parce qu'on est turc, espagnol ou algérien, mais d'abord parce que l'on n'est pas français. Une première répartition intervient dès l'inscription qui va permettre une orientation de chaque stagiaire vers tel ou tel cycle de formation, en fonction de son « niveau ». Mais elle n'était pas exempte de préjugés : ainsi celui de croire en la cumulativité des connaissances, indépendamment de leur maîtrise pratique, et celui de calquer la hiérarchisation des difficultés d'accès au savoir sur l'organisation des systèmes occidentaux d'éducation. Ils se manifestent dès la sélection d'entrée pour établir une continuité entre les connaissances minimales que sont supposés avoir les stagiaires et l'ensemble des connaissances qu'on leur destine. Les tests de sélection psychotechniques assurent pour l'essentiel cette jonction.

Une fois de plus, il s'agit donc de s'interroger sur ce que mesurent réellement ces tests pour comprendre le rôle qu'ils occupent. Si, dans la plupart des cas, les tests et les individus qui y sont soumis font partie du même ensemble culturel, il est possible de penser que cette technique peut en effet fournir un pronostic relativement acceptable du niveau de participation du sujet à sa culture d'origine; la situation change radicalement de sens, lorsqu'il s'agit d'appliquer une batterie de tests validée et étalonnée dans le cadre d'une culture donnée, à une population de culture différente. Cette démarche, en niant la spécificité des acquisitions anté-

(8) Une évaluation statistique sommaire pour l'année 73 annoncée pour le mois d'août devrait permettre d'établir un premier bilan de la formation permanente.

(9) L'objectif de la formation permanente est simultanément défini comme « l'adaptation des travailleurs aux changements des techniques et des conditions de travail, et (leur) accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle. (Texte sur la Formation permanente.)

(10) Les travaux de P. BOURDIEU et de son équipe ont permis de montrer que la formation loin de réduire les inégalités sociales en accentuait le cours. Cf. sur ce point : Philippe FRITSCH, *L'éducation des adultes* (Paris, 1972, Mouton); voir également : BAUDELLOT (C.) et ESTABLET (R.) : *L'école capitaliste en France*. Paris, 1971, Maspéro.

(11) Sur ce point on consultera : CATANI Maurice. *L'alphabétisation des travailleurs immigrés. Une relation dominant/dominé*. Paris, 1973, Théma formation.

(12) Extrait de l'interview d'un moniteur en FPA (juin 1973).

(13) BOURDIEU (P.) : *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, 1972, Droz, p. 197; L'essentiel c'est-à-dire les formes de respect, les façons de se tenir, les convenances diverses qui sont la marque de la correction et les signes d'une intégration culturelle indéniable.

(14) Si l'enfant, comme le montre F. DOLTO, est bien le support des fantasmes des adultes (étudier pour occuper une position intéressante dans l'échelle sociale), l'étranger apparaît également ici comme le support des fantasmes d'appartenance nationale. (La France, pays de la démocratie et de la civilisation, le français comme véhicule obligé de la technicité, etc.).

(15) Ces tentatives peuvent même prendre la forme aberrante d'une introduction autoritaire d'un fonctionnement non-directif du cours. En tout état de cause, l'idéologie non-directiviste, largement induite par l'institution elle-même, peut-être considérée comme une « pseudo-innovation » qui permet de différer le changement réel.

(16) Matériel recueilli dans un centre de formation.

(17) Propos d'un moniteur d'alphabétisation (sept. 73).

rieures des stagiaires ne peut, dans le meilleur des cas, que déceler le degré d'intériorisation par les travailleurs immigrés des normes de la culture dominante, tout en justifiant le cours ultérieur de la formation, conçue et organisée selon un programme de rattrapage scolaire.

Dans l'institution, le stagiaire est d'emblée catégorisé comme ayant une intelligence réduite mais non pas différente des choses. L'acquis intellectuel des stagiaires n'est même pas considéré comme un obstacle possible à sa formation, ce qui éventuellement pourrait conduire à se demander si les compétences sont transposables culturellement. La reconnaissance de certains traits culturels spécifiques, lorsqu'elle a lieu, est aussitôt interprétée comme le signe de la vocation privilégiée d'un groupe à l'assimilation. Cette neutralisation de la différence qui fait du stagiaire une véritable « table rase » ne va pas d'ailleurs sans soulever un certain malaise parmi les moniteurs : « On sent bien qu'ils auraient des choses à dire... mais leur manière de raisonner.. non, ce n'est vraiment pas compatible » (12). Ce refus de la différence détermine aussi bien le style général de la relation pédagogique que son contenu.

La relation formateur-formé qu'impose le modèle scolaire traditionnel, en faisant de la dissymétrie de l'échange la norme de tout rapport pédagogique, favorise également un apprentissage du conformisme et de la soumission hiérarchique. En faisant du maître le dépositaire incontesté d'un savoir incontestable, le modèle scolaire véhicule tout un arbitraire culturel (savoir-faire et savoir-vivre divers) qui, « sous apparence d'exiger l'insignifiant, extorque l'essentiel » (13). Cet aspect est accentué par un processus d'infantilisation du stagiaire (14) particulièrement apparent dans les consignes des moniteurs : « on ne copie pas sur son voisin... ce n'est pas bien » ou alors « tu parleras lorsque tu auras la parole, pour l'instant tais-toi », etc. Les quelques tentatives que nous avons pu observer dans le sens d'un rétablissement de la symétrie par introduction de la non-directivité des stages se sont heurtées au paradoxe de vouloir donner une réalité à l'abstraction du groupe-classe, après que les conditions mêmes du recrutement aient réalisé l'abstraction de l'individu de son groupe réel d'appartenance (15).

La prégnance du modèle scolaire s'exprime également dans la nécessité de « boucler » un programme pendant la

durée du stage. Ce programme, élaboré à l'échelon administratif, en imposant une contrainte supplémentaire au moniteur, réduit d'autant sa marge d'initiative et rend illusoire les possibilités d'un ajustement des progressions aux besoins variables de chaque groupe. Honorer les termes du programme devient rapidement dans ces conditions l'objectif prioritaire qui conditionne la progression générale du stage.

On peut distinguer trois types d'apprentissage : l'alphabétisation de base (*lire, écrire et compter*), les cours d'initiation à la vie moderne et la formation professionnelle. L'apprentissage de la langue qui vise essentiellement la correction phonétique s'interdit de considérer l'alphabétisation comme l'acquisition d'une aptitude à utiliser la langue dans une communication qui suppose un échange réel, en liaison avec les conditions sociales de son usage. Les supports d'alphabétisation ainsi que le matériel employé accusent cette tendance : dans l'expression « la guêpe a piqué la guenon sur la langue » (16) il s'agit avant tout de « faire passer » le /ge/, toute considération relative au sens de l'énoncé ou à la fonctionnalité de l'outil linguistique est ici secondaire.

la guêpe a

L'apprentissage du système décimal rencontre le même type de problème. La notion centrale de l'équivalence des différentes expressions d'une même mesure (liée à l'exercice rhétorique de la conversion des mesures) ne fait pas l'objet d'un apprentissage parallèle de l'ordre de grandeur des objets à mesurer et se cantonne dans des exercices de style purement scolaires (combien font en centimètres, décimètres ou millimètres, 15,3 mètres?), exercices que caractérise l'utilisation pédagogique de procédés mnémotechniques : « je leur donne des ficelles pour qu'ils s'y reconnaissent, je leur apprend à placer la virgule... » (17). Les cours d'initiation à la vie moderne s'effectuent généralement autour d'unités thématiques (la lettre, le téléphone, obligations et droits des travailleurs, etc.) et font l'objet d'un exposé

du moniteur, de travaux pratiques ou de discussions de groupe selon les cas. Là encore il importe de critiquer clairement l'idée qu'il puisse y avoir un apprentissage de ce qu'est le syndicat d'entreprise ou la sécurité sociale sur la base d'une présentation formelle et didactique du type « Introduction à la vie moderne » (18). Il est clair cependant que l'apprentissage institutionnel ne peut se réaliser qu'en fonction d'une expérience objectivement vécue, expérience reprise et développée par les formateurs sur la base des situations concrètes qui marquent la condition d'immigré.

* * *

Il s'agit de dépasser les conceptions qui réduisent l'immigré à la condition d'assisté. On ne peut le faire qu'en développant des actions tenant compte conjointement, aussi bien des impératifs inévitablement liés aux problèmes que posent la participation des travailleurs immigrés à une production technologiquement avancée, que des conditions sociales et culturelles qui influent sur, et déterminent les modalités de cette participation.

liaison avec un processus de transformation de la société.

Une formation ayant pour objectif principal le développement de l'autonomie des sujets étrangers, sous les différents aspects de leur aptitudes à intervenir efficacement sur leur environnement technique et social, implique aujourd'hui une remise en question radicale des structures traditionnelles de scolarisation. Il est clair que celles-ci sont d'ailleurs en cause pour bien d'autres raisons que leur incapacité de fonctionner correctement quand on veut y incorporer l'adulte immigré. Leurs relations avec la hiérarchie et les pratiques sociales, soulèvent des débats qui débordent de beaucoup la pédagogie. Et ce n'est que de ces affrontements que pourront naître de nouvelles voies de formation qui, abandonnant une bonne fois l'élitisme plus ou moins déguisé, rendront possible des lieux d'apprentissage et de communication mutuels. Mais, dès maintenant, l'immigré est, au sens où Georges LAPASSADE emploie ce terme, « l'analyste » paradoxalement privilégié par la multiplicité de ses aliénations. C'est à la part qu'il pourra prendre à une pratique et à un discours communs qu'on pourra évaluer

(18) *Introduction à la vie moderne. Hommes et migrations*, Paris.

piqué la question sur
la langue

Mettre l'accent sur la nécessité d'un apprentissage de l'efficacité aussi bien sociale que technique, en liaison avec les conditions sociales de son usage, c'est récuser simultanément deux positions apparemment opposées; l'une consiste à discerner dans « les potentialités propres de la culture d'origine » des immigrés les conditions permettant un affrontement efficace des processus de changements économiques et sociaux en cours, l'autre fait de la formation l'instrument de l'adaptation de la main-d'œuvre aux impératifs technologiques et sociaux définis pour un stade donné du développement de la société. L'une et l'autre attitudes ont en commun une méconnaissance radicale du caractère historique de la formation. Or celle-ci ne peut avoir un sens qu'en

l'ampleur du changement. Cette évolution, il appartient sans doute aux sciences sociales de la mesurer, mais il est vain de croire qu'elles puissent la déclencher ou la diriger.