

Identité professionnelle des formateurs en alphabétisation

Enjeux et piste d'action pour le changement

Formatrice en alphabétisation dans une implantation de Lire et Ecrire Bruxelles, Dany Duchesne a constaté que si certains de ses collègues formateurs accomplissent leur travail avec entrain, intérêt et curiosité, d'autres ressentent beaucoup d'inquiétude ou de stress. Au point parfois de se dévaloriser, de se dénigrer, voire de tomber malades ou de multiplier les accroc de santé. Chez certains, elle a eu l'impression d'une grande solitude, couplée à une sorte de fragilité par rapport à la cohérence de leurs démarches d'éducation permanente. Ces constats l'ont amenée, dans le cadre d'un mémoire BAGIC ¹, à s'interroger, dans un premier temps, sur la question des identités professionnelles. Et, dans un second temps, à cerner les contours d'une action qui pourrait restaurer les identités menacées, tout en permettant aux formateurs de renouer avec l'éducation permanente et d'améliorer la qualité de leur travail. ²

Mais d'abord, quand on parle d'identité professionnelle, de quoi parle-t-on ?, comment la définir ?, quelles sont ses caractéristiques ?

Quelques jalons théoriques

Abraham Franssen ³ définit l'identité comme « un processus relationnel et intersubjectif par lequel l'image de soi se constitue dans le regard d'autrui ». Plus précisément, concernant l'identité professionnelle, il s'agit de « la façon d'élaborer du sens pour soi dans la multiplicité des rapports sociaux liés au rôle ».

Une autre définition de l'identité professionnelle, celle de Dominique Grootaers et Francis Tilman ⁴, intègre les dimensions organisationnelles et institutionnelles : « L'identité professionnelle est un construit social composé

de représentations, d'images et de perceptions que le travailleur intériorise et qu'il élabore en permanence (fabrique et re-fabrique), à travers des interactions avec ses pairs et en tenant compte des caractéristiques de la situation institutionnelle et organisationnelle, telles que ces dernières se manifestent objectivement et/ou telles qu'il les perçoit subjectivement. »

Selon Claude Dubar ⁵, les trajectoires biographiques et appartenances sociales des individus jouent aussi un rôle important dans la construction des identités professionnelles. Cet auteur parle du « principe d'une transaction biographique où l'individu négocie pour lui-même son identité en référence à ses identifications antérieures et à ses projets d'avenir ».

L'identité professionnelle n'est par ailleurs pas donnée une fois pour toutes : « *Il y a toujours un questionnement par rapport à l'identité car elle est sans cesse mise à l'épreuve.* » Les individus doivent donc « *sans cesse déployer une activité subjective et professionnelle pour articuler des tensions et des contradictions qui menacent le sentiment d'unité et de continuité de soi* » (Abraham Franssen).

Le processus identitaire est donc un processus complexe qui ne peut s'analyser hors du vécu personnel et du système d'action dans lequel l'individu est immergé.

A partir de cette approche théorique, Dany Duchesne a interrogé quelques collègues ⁶ pour connaître la manière dont ils se positionnent par rapport à leur poste de travail et à tout ce qui gravite autour. Elle a utilisé, pour ce faire, une grille proposée par Dominique Grootaers et Francis Tilman ⁷. Dans le traitement des propos récoltés qui a suivi, on voit émerger quatre composantes de l'identité professionnelle des formateurs, les deux premières étant étroitement liées :

- le contexte institutionnel de Lire et Ecrire ;
- le projet socioprofessionnel des formateurs ;
- le face-à-face avec les apprenants ;
- les relations de travail et l'organisation du travail.

Contexte institutionnel de Lire et Ecrire et projet socio-professionnel des formateurs

Lors de la Journée internationale de l'alphabétisation du 8 septembre 2001, Lire et Ecrire Bruxelles interpellait les pouvoirs publics sur le manque de place en alphabétisation et élaborait un plan de développement (Plan Bruxellois pour l'Alphabétisation – PBA).

En 2002, le ministre bruxellois de l'Emploi, Eric Tomas, octroyait 90 postes ACS (Agent Contractuel Subventionné) à Lire et Ecrire Bruxelles pour lui permettre de mettre en œuvre son plan d'action. Lire et Ecrire Bruxelles devenait alors opérateur d'alphabétisation – jusque-là, l'association avait uniquement un rôle de coordination et de services pour l'ensemble des associations actives dans le réseau d'alphabétisation à Bruxelles. Les 90 postes ACS ont été répartis pour deux tiers à des fonctions de formation et pour un tiers à des fonctions administratives, d'encadrement pédagogique, de direction et d'accueil. Ces ACS étaient de niveaux A1 à A3, ces derniers étant les plus nombreux. Car si cette opération avait pour objectif d'augmenter de manière significative le nombre de places en alphabétisation, elle avait pour autre objectif de remettre des demandeurs d'emploi peu qualifiés au travail et d'assurer leur formation à un nouveau métier, celui de formateur en alphabétisation. C'est ainsi que Lire et Ecrire Bruxelles a organisé une formation, appelée *Détermination-Formation-Observation*, pour les personnes dont la candidature avait été retenue dans le cadre du PBA. L'association a également mis en place un suivi intégré dans l'horaire de travail hebdomadaire des formateurs, à raison d'un cinquième temps pendant les deux premières années de leur engagement (formation interne continue et temps individuel avec la conseillère pédagogique de la locale, lectures,...), ainsi qu'un soutien à la reprise d'études.

Dans ce contexte, il n'est pas difficile d'imaginer qu'au moment de leur embauche, ces formateurs ont ressenti leur entrée dans le monde de l'alphabétisation, et plus généralement dans le secteur socioculturel, comme une promotion sociale et que leurs attentes



Université de Printemps de Lire et Ecrire – avril 2010

à ce niveau étaient grandes. Pour la direction et la coordination pédagogique de l'implantation de Dany Duchesne, il s'agissait aussi d'un nouvel engagement et d'une nouvelle fonction dans une institution en pleine mutation. Il n'est donc pas non plus difficile d'imaginer que ce n'était pas évident pour elles de gérer tout cela, alors que tous (l'ensemble de l'équipe) débarquaient dans l'institution, chacun avec son passé, son identité et sa culture professionnelle.

Face-à-face avec les apprenants

La relation formateur/apprenants est le centre de la relation pédagogique, mais en alphabétisation, la fonction de formateur est

beaucoup plus large qu'une fonction pédagogique au sens strict. Actuellement, le métier de formateur est un métier complexe car le formateur est confronté à un public qui lui renvoie en miroir des interrogations auxquelles il peut difficilement répondre. Les apprenants sont confrontés quotidiennement à des chocs culturels et le formateur se retrouve seul à devoir gérer les difficultés qu'éprouvent les apprenants à vivre ces chocs. Le terme d'équipe apparaît dès lors au formateur comme vide de sens. On lui demande de mettre en œuvre des pédagogies émancipatrices, mais il ne dispose d'aucun lieu pour construire un savoir ou une expertise commune.

« Il n'y a pas de face-à-face avec le public dont nous sortions 'indemnes' de tout questionnement. Qu'en faisons-nous ? Rien n'est prévu pour vider nos besaces : une réunion pédagogique mensuelle existe, mais elle reste pédagogique et insuffisante. [...] Nous ressentons un manque de reconnaissance de notre travail du fait que nous n'avons pas de temps prévu pour échanger sur nos difficultés. Nous nous sentons bombardés dans une grille horaire remplie au maximum entre cours et préparations de cours, comme si notre métier n'allait pas au-delà des techniques d'apprentissage. », écrivait Dany Duchesne dans un numéro précédent du *Journal de l'alpha* ⁸.

Relations de travail et organisation du travail

Cette double composante comprend :

- les moyens matériels mis à disposition des formateurs ;
- les relations interpersonnelles au sein de l'implantation ;
- la reconnaissance et la gestion des compétences par la hiérarchie ;
- le rapport aux valeurs de l'institution (Lire et Ecrire en tant que mouvement d'éducation permanente).

Les moyens matériels mis à disposition des formateurs

Dans les propos de ses collègues engagés comme elle dans le cadre du PBA en tant que formateurs, Dany Duchesne a d'abord entendu une plainte relative à l'infrastructure : « Les bâtiments sont inappropriés et on ne fait rien pour les améliorer » ; « Le hall est dégueulasse ». Les formateurs se plaignent également de devoir travailler avec des ordinateurs en nombre insuffisant :



Université de Printemps de Lire et Ecrire – avril 2010

« Quand on veut travailler, on doit commencer par se faire une place, mais c'est un non respect de nous aussi vis-à-vis l'un de l'autre. La direction ne veut pas qu'on ait une place attitrée » ; « On se retrouve entassés tous ici au même moment, je ne comprends pas pourquoi il n'y a pas un ordinateur par formateur, ça donnerait la possibilité à tout le monde de travailler en même temps ».

Ils questionnent par ailleurs la manière dont est organisé leur temps de travail. Ils disent n'avoir pas le temps de faire correctement leurs préparations et reprochent à l'institution de ne pas tenir compte des actes administratifs qu'ils doivent effectuer durant ces heures de préparation : « Quand on fait les horaires en début d'année pour établir les 36h de travail par semaine, notre temps de préparation est dispatché par rapport aux disponibilités des locaux à disposition, après les associations ⁹, après les réunions du mercredi ¹⁰, le temps qui reste c'est pour les prépas par-ci par-là ».

Plus généralement, c'est l'ensemble de l'organisation du temps de travail qui est questionnée par les formateurs : « On a tellement de tâches souvent administratives ou autres, on est pressé dans tous les sens, qu'on a peu de temps » ; « On n'a pas toujours le temps de manger sans avaler de tra-

vers. Quand on revient d'une association, il faut faire vite pour manger, le temps est compté trop court ». Cela hypothèque aussi la recherche de nouveaux outils, la mise en œuvre de ce que l'on a appris en formation : « Il y a plein d'outils qui sont là, mais je ne les emploie pas car je n'ai pas le temps de les découvrir. Il y a de tous nouveaux bouquins qui sont arrivés, je sais qu'il y a des choses à exploiter là-dedans, mais je n'ai pas le temps d'y aller » ; « Entre les formations, les cours et les prépas, plus tout ce qu'on nous demande à côté... On va à des formations, mais on n'a même pas le temps de mettre en ordre nos notes. On nous donne du brut, quelque chose qui n'est pas adapté à notre public et il nous faut le temps de replonger dedans pour pouvoir l'adapter ».

Pour Dany Duchesne, derrière la revendication au niveau des moyens se cachent d'autres types de revendications plus difficiles à exprimer et qui sont liées au manque de reconnaissance identitaire. Comme le dit Abraham Franssen : « *Le sujet cherche à réduire [...] les frustrations identitaires en les rapportant à un déficit [...] de moyens* ».

Les relations interpersonnelles au sein de l'association

Il s'agit, d'une part, des relations entre collègues formateurs et, d'autre part, des relations entre formateurs et hiérarchie directe (directrice et coordinatrice pédagogique de l'implantation).

Avec les collègues formateurs

Concernant la considération que l'on ressent de la part des collègues, les propos des formateurs témoignent de leur sentiment d'isolement : « *Les collègues, c'est chacun pour soi* » ; « *Je le vis mal. Il y a un énorme manque de*

partage, tout le monde utilise des trucs et tout le monde les planque dans son armoire ». Ce à quoi quelqu'un a répondu : « *Les formateurs ne sont pas soigneux ; si on remettait en place, ça irait aussi peut-être un peu mieux* ». Ces propos pourraient laisser croire que les formateurs sont des personnes égocentriques qui n'aiment pas partager et collaborer, mais Dany Duchesne pense plutôt que ce type de réponse est à mettre en relation avec le manque de temps et le fait que souvent les formateurs ne ressentent pas véritablement de soutien de la part de l'équipe et de la hiérarchie.

Tous ne partagent cependant pas ce point de vue, comme le lui a dit un des formateurs : « *De la part des collègues, il y a de la considération parce qu'ils sont souvent là à aider en cas de besoin* ».

Avec la hiérarchie

Dans les paroles rapportées, s'exprime d'abord une plainte concernant le manque d'échanges, le manque d'ouverture de la part de la hiérarchie directe : « *Il n'y a pas de relation de qualité. Il n'y a pas d'échanges, c'est comme ça et tu ne peux pas donner ton point de vue ouvertement* » ; « *Chez nous, il y a vraiment une barrière parce que la direction, c'est la direction* » ; « *Par rapport à la hiérarchie, j'aimerais que les gens ne soient pas trop braqués sur des idées fixes, que les gens soient*

Université de Printemps de Lire et Ecrire – avril 2010





Université de Printemps de Lire et Ecrire – avril 2010

plus ouverts ». Les formateurs se sentent parfois aussi livrés à eux-mêmes : « *La hiérarchie impose de bonnes idées, mais après c'est 'démerdez-vous'* ».

Ce sentiment d'un manque de considération semble aussi provenir de faits mineurs qui, dans une relation parfois difficile, sont vécus comme significatifs : « *On est moyennement considéré par la hiérarchie parce que, quand tu es en pleine prépa et qu'on te demande de t'occuper de la porte, ça rejoint l'idée que c'est comme si on ne faisait rien pendant les prépas* ».

Une des personnes interrogées dit cependant ne pas éprouver de difficulté à communiquer avec la hiérarchie : « *Je n'ai pas de problème avec la hiérarchie, quand j'explique les choses c'est bon* ». Dany Duchesne remarque cependant que la personne qui a tenu ces propos est aussi celle qui a négocié un aménagement de son horaire de travail : puisqu'il ne lui est pas possible de travailler correctement dans l'horaire de travail normal, elle a demandé à prester ses heures de préparation entre 17h et 19h. « *Cela voudrait-il dire que pour éviter de râler, il vaut mieux s'isoler ?* », questionne Dany Duchesne, faisant référence à Abraham Franssen qui parle de 'mode de

gestion défensif visant la pérennité du rôle et la préservation d'une identité cohérente'. Ce qui signifie que d'une part, ce type de revendication portant sur un aménagement matériel ne remet pas en cause le rôle et les tâches du formateur (notamment ici la préparation du face-à-face avec les apprenants). Et que d'autre part, la dimension collective du problème est évacuée (un formateur qui s'isole des autres pour préparer ses cours ne peut plus échanger, demander conseil..., bref profiter de l'expérience de ses collègues et leur apporter à son tour un soutien). Nous sommes bien dans un mode de gestion de type défensif : le formateur essaie de se protéger individuellement sans faire appel à ses collègues pour analyser la situation et inter-peler collectivement la hiérarchie, réaction qui, si elle était adoptée, relèverait d'un mode de gestion identitaire plus offensif.

La reconnaissance des compétences

A d'autres moments, les formateurs pointent directement ce qu'ils ressentent comme un manque de reconnaissance de leur rôle et de leurs compétences de formateur : « *Parfois on nous prend pour des enfants dans notre travail, on ne sait rien faire, on est à moitié débile et le ton sur lequel on nous parle est très 'négativant', infantilisant et même irrespectueux* » ; « *Nous on est des cas sociaux [à leurs yeux], mais je me reconforte en disant que c'est nous qui faisons tourner la boîte* ».

En termes de responsabilités, les formateurs aimeraient participer davantage aux décisions prises pour former les groupes d'apprenants par exemple, et « *avoir plus de marges de manœuvre pour oser quelque chose de nouveau* », plus de liberté pédagogique : « *On n'a pas vraiment le choix de nos responsabili-*

tés et initiatives » ; « Ici il y a une certaine façon de voir et on est tout le temps recadré ».

Le rapport aux valeurs de l'institution

Les formateurs relèvent un décalage entre les valeurs de Lire et Ecrire, l'éducation permanente telle qu'il leur est demandé de la pratiquer avec les apprenants, et l'éducation permanente telle qu'elle est pratiquée dans les rapports hiérarchiques : « Il y a un décalage. Où est le partage que nous devons amener aux apprenants ? Où est l'éducation permanente ? Ça ne se passe que dans un sens » ; « On n'a pas le modèle de l'éducation permanente, mais on doit l'appliquer et le faire découvrir aux apprenants ». Ils ont une mission d'émancipation des apprenants et ils sentent des freins à leur propre émancipation. Au point qu'un des formateurs se demande dans quel jeu ils jouent : « Nous, on est isolés, on est des pions dans leurs budgets et dans leurs rapports ».

Dans son implantation, Dany Duchesne n'a cependant jamais entendu personne remettre en question ni l'éducation permanente ni les méthodes socioconstructivistes, même si certains éprouvent des difficultés à les mettre en pratique.

Université de Printemps de Lire et Ecrire – avril 2010



Conséquence : un sentiment d'épuisement chez certains

Le métier de formateur est un métier très exigeant qui ne s'arrête pas aux heures prestées dans le cadre de l'horaire de travail : « On pense beaucoup au travail. Dis-moi quel formateur n'a jamais pensé en dehors de ses heures 'je pourrais faire ça, je pourrais le faire comme ça, je peux trouver du matériel là', aucun, donc on travaille même en dehors » ; « Tu n'as pas fini, ce n'est pas parce que tu rentres chez toi que tu as fini. On pense toujours à des choses, et puis si tu sais trouver de la matière dans tes affaires personnelles, tu vas la prendre. »

Mais cela va plus loin : quand s'y ajoutent les difficultés évoquées jusqu'ici (difficultés matérielles et sentiment d'un manque de reconnaissance), c'est la fatigue et l'épuisement, voire le burnout, qu'évoquent les formateurs : « La semaine, on est crevé et on passe le weekend à récupérer. Je suis cassée, crevée » ; « Les horaires ne ressemblent à rien, et puis socialement on ne sait plus voir les amis quand on travaille comme ça. Tu rentres, tu es épuisée, et en plus, comme tu es toujours avec ton boulot dans la tête, ou alors tu es désagréable parce que tu ne parles plus que de ça ou alors tu es en recherche constante, donc je n'ai plus de vie sociale » ; « J'aurais pu avoir une vie chez moi si le boulot n'était pas aussi fatiguant parce que, quand tu arrives chez toi, tu es tellement harassée que ta vie, tu ne sais pas la vivre, elle tourne autour du boulot ».

L'adaptation identitaire à la situation problématique

Face à une situation professionnelle devenue difficile, une des réactions identitaires

que l'on rencontre est la plainte et le repli sur soi, pouvant aller jusqu'à la somatisation. Lorsque les tensions sont trop fortes, elles peuvent conduire à l'effondrement identitaire. Ce mode de gestion identitaire est celui d'une 'gestion anomique', selon Abraham Franssen ; il correspond à l'image du 'château de sable submergé'. *« Le travailleur rentre dans une logique de crise caractérisée par la perte de sens des finalités de son métier. [...] Aux prises avec un rôle devenu absurde ou impraticable, sans disposer des ressources qui lui permettraient de redéfinir son identité sur d'autres bases, ou tout simplement dans l'impossibilité de quitter le métier, il ne lui reste qu'à se replier sur une définition minimale de son rôle, à se protéger bureaucratiquement, à minimiser les occasions de confrontation, à 'tomber malade'. [...] Tout l'espace du discours est alors occupé par la plainte et le sentiment de crise »*. Les travailleurs subissent et ne savent plus donner de sens à leur expérience ; il leur faudrait *« redéfinir leur identité sur d'autres bases, mais ils n'en n'ont pas les moyens »*.

Plan d'action pour une réhabilitation de l'identité professionnelle

Il existe cependant la possibilité de construire d'autres logiques face à une identité professionnelle en péril. C'est cette possibilité que Dany Duchesne a voulu explorer pour trouver un point d'ancrage qui permettrait aux formateurs de revaloriser leur identité professionnelle. Pour elle, ce point d'ancrage n'est pas à définir, il existe déjà : c'est l'éducation permanente qui permet d'impliquer dans le processus tous les niveaux concernés au sein de l'institution (direction, coordination pédagogique, for-



Université de Printemps de Lire et Ecrire – avril 2010

mateurs et apprenants). Car, comme le disait Marcel Hicter¹¹, l'éducation permanente est *« une démarche vivante résultant de la contribution de tous »*.

Il semble par conséquent indispensable :

- que les formateurs soient associés à une réflexion commune sur la définition de leur métier ;
- que les participants soient considérés comme des acteurs à part entière de l'institution.

Concrètement, il s'agit de mettre en œuvre un plan d'action articulé sur deux axes :

- la redynamisation des liens entre l'institution et l'équipe de travail en termes de reconnaissance symbolique, de soutien, de supervision, de cohérence pédagogique et de lutte commune ;
- la conclusion d'alliances entre l'équipe et les apprenants afin de redéfinir le sens des actions, d'analyser la cohérence pédagogique, d'évaluer la formation et de construire ensemble la lutte.

Travailler selon ces deux axes implique la mise en place d'un processus assez consé-

quent. C'est la raison pour laquelle Dany Duchesne propose de procéder par étapes et par niveaux, avec concertation entre les parties pour établir la marche à suivre.

En priorité, elle propose de commencer par :

- une réflexion autour des questions apportées par les formateurs (analyse de ce qui se passe et recherche d'une nouvelle manière de travailler ensemble) ;
- la mise en place d'une supervision permanente des formateurs en ce qui concerne les violences et les chocs culturels qu'ils vivent dans leurs groupes ;
- la mise en place de dispositifs de formation qui tiennent aussi compte de cette problématique.

C'est, pour elle, le prochain défi à relever car, sans changement, les formateurs continueront à se lamenter sur leur sort, ils seront malades ou révoltés, ils continueront à critiquer leur institution...

Afin de remobiliser les formateurs, il est important de travailler avec eux à décrire le mieux possible la situation problématique pour ensuite l'analyser. De cette manière, ils pourront s'apercevoir que le problème n'est peut-être pas là où ils l'imaginent, ils pourront aussi en découvrir d'autres et, de fil en aiguille, s'acheminer vers une dynamique de résolution à 'large spectre'. Etant (re)devenus acteurs, ce processus formatif leur permettra d'en tirer une revalorisation, un nouveau respect d'eux-mêmes. Dany Duchesne fait le pari que la réussite d'un tel projet donnera également aux formateurs l'opportunité de développer leur militantisme et de véritablement porter leur institution, avec le public qui la fréquente.

Synthèse de Sylvie-Anne GOFFINET
Lire et Ecrire Communauté française

1. Brevet d'aptitude à la coordination de projets d'organismes culturels et socioculturels.
2. Dany DUCHESNE, **Modes de gestion identitaire et enjeux d'une équipe de travail en alphabétisation : points d'appui d'une action de changement**, mémoire CIEP-BAGIC, année 2009-2010.
3. Abraham FRANSSEN, **Politique, acteurs et décisions**, syllabus, UCL-FOPES, 2008-2009.
4. Dominique GROOTAERS, Francis TILMAN, **Clés pour une culture professionnelle. Guide d'autoformation de l'enseignant et du formateur**, Couleur Livres/Chronique Sociale, 2007.
5. Claude DUBAR, **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles**, Armand Colin, 1991.
6. Echantillon reflétant la diversité des caractéristiques des formateurs de l'implantation : personnes d'âge différent, des deux sexes, d'origines diverses et d'ancienneté variable (de 2 à 7 ans).
7. In **Clés pour une culture professionnelle**, op. cit.
8. Dany DUCHESNE, **Oh temps... suspends ton vol !**, in *Journal de l'alpha*, n°174, juin 2010, pp. 36-38.
9. Lire et Ecrire Bruxelles répond aussi de manière supplétive aux demandes de cours qui ne trouvent pas de réponses dans les associations du réseau. Certains formateurs sont donc amenés à parcourir les routes de leur zone d'implantation pour se rendre dans les associations et revenir ensuite à l'antenne locale de Lire et Ecrire, lieu de préparation des face-à-face pédagogiques et des réunions.
10. Réunion d'équipe, réunion pédagogique ou réunion avec les associations du réseau d'alphabétisation conventionnées avec Lire et Ecrire Bruxelles.
11. *Homme politique socialiste, Marcel Hicter (1918-1979) a toujours orienté son action au service de la jeunesse, dans le domaine culturel et celui de l'éducation permanente, tant en Belgique qu'à l'étranger. Sa vie a été consacrée à la mise en place d'un système d'éducation démocratique, permanente et en profondeur. Il fut notamment directeur de l'Administration des Arts, des Lettres et de l'Education populaire de 1958 à 1963.*