

# La professionnalisation des formateurs en alphabétisation

Mise en regard des systèmes français et belge francophone

*Pourquoi en France, les formateurs en formation de base sont-ils si peu reconnus ? Est-ce lié aux politiques de formation, en particulier celles visant les personnes en situation d'illettrisme ? A la définition de ce public et aux dispositifs mis en œuvre pour répondre à ses besoins ? Au rôle que le formateur se voit confier au sein de ces dispositifs ? Aux formations mises en place pour lui permettre de se qualifier ? Difficile de répondre à ces questions sans aller voir ailleurs et chercher des éléments de comparaison qui permettront de déterminer ce qui est en jeu dans la professionnalisation des formateurs travaillant avec des personnes peu ou pas qualifiées, peu ou pas scolarisées.*

Etant moi-même formatrice en français (et en FLE) dans le secteur de l'insertion, j'ai cherché à me former pour mieux accompagner les 'personnes en situation d'illettrisme' dans le développement de leurs 'compétences de base' <sup>1</sup>. Le master 'consultant en formation d'adultes' pour lequel j'ai opté m'a permis, bien au-delà des questions pédagogiques, de me poser des questions en profondeur sur

*Université de Printemps de Lire et Ecrire – avril 2009*



mon secteur d'activité et mon métier, sur leur place dans la société française en général.

La recherche que j'ai menée dans le cadre de ce master <sup>2</sup>, et dont je vais rapporter quelques éléments, repose essentiellement sur une analyse de données documentaires. Cependant, mes contacts avec le milieu de l'alpha en Communauté française de Belgique (CFWB) ont été réels. Outre des échanges avec des institutionnels, j'ai participé au colloque sur les causes de l'illettrisme organisé par Lire et Ecrire en septembre 2008. Cela m'a permis d'être un peu au fait de certaines réalités, et surtout d'échanger avec des formateurs sur leur métier et la façon dont ils le perçoivent. <sup>3</sup> La présente contribution est donc à prendre comme une sorte de déambulation présentant ce qui m'a personnellement frappé dans la confrontation entre les situations des formateurs dans les systèmes observés,

et non comme un compte-rendu de recherche stricto sensu.

Pour ne pas nous méprendre, quelques précisions liées au **vocabulaire** que j'utiliserai sont sans doute utiles avant d'entrer dans le vif du sujet !

## **Les mots et les réalités qu'ils recouvrent**

### **Formation de base ou formation aux compétences de base**

Ce terme recouvre, en France, la formation visant à ce que des personnes développent leurs compétences de base, ces personnes étant peu ou pas qualifiées, et/ou peu ou pas scolarisées, qu'elles soient migrantes ou non, qu'elles soient francophones ou non <sup>4</sup>.

La notion de '**compétences de base**' a été définie comme suit par l'ANLCI (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme): « [...] *Autour du noyau traditionnel, qui regroupe les compétences linguistiques (communication orale, lecture et écriture) ainsi que les compétences en mathématiques et les compétences cognitives (raisonnement logique, repérage dans l'espace et dans le temps, capacité à apprendre...), apparaissent d'autres compétences de base dont l'importance croît avec les évolutions de la société ; citons : 'les compétences en technologies de l'information, les langues étrangères, la culture technologique, l'esprit d'entreprise et les aptitudes sociales'. Les capacités à communiquer, à coopérer et à résoudre des problèmes sont très présentes dans toutes les réflexions engagées aujourd'hui.* » <sup>5</sup> Cette notion renvoie donc à un ensemble plus générique, proposé depuis par le Conseil de l'Europe sous le terme de '**compétences clés**'. <sup>6</sup>

Pour ma part, ainsi que pour le groupe régional (Ile de France) travaillant à la mise en place d'un système articulé et validant de professionnalisation des formateurs en formation de base que je coordonne depuis 2008, il importe de privilégier (ou tout au moins de ne pas perdre de vue) le '**noyau traditionnel**' afin de ne pas oublier qu'en formation-insertion, nous nous adressons majoritairement à des personnes peu ou pas scolarisées et/ou peu ou pas qualifiées, chez qui ces compétences sont à développer en priorité. <sup>7</sup>

### **Professionnalisation**

Ce terme recouvre, quant à lui, plusieurs réalités qui se superposent. En effet, la signification que nous rencontrons fréquemment dans le milieu de la formation de base est celui qui renvoie à '**devenir professionnel**' au sens de passer de l'état de bénévole à celui de formateur rémunéré.

Même si j'ai pris en compte cette réalité, j'entends généralement par '**professionnalisation**' l'un ou l'autre des processus suivants :

- La professionnalisation d'un groupe d'individus partageant les mêmes pratiques. Dans ce cas, le terme renvoie à un processus social accordant progressivement une reconnaissance officielle à ces pratiques et à ce groupe. Le milieu concerné peut alors devenir un secteur à part entière.

- La professionnalisation d'un individu, c'est-à-dire sa montée en compétence (par la formation ou autre) d'une part, et/ou sa certification (ce qui permet une reconnaissance sociale de son identité professionnelle) d'autre part.

Voyons maintenant ce qui m'a exaspérée '**chez nous**' et amenée '**chez vous**' !

## Constats en France et problèmes que cela pose

Deux constats m'ont particulièrement interpellée dans notre système français de formation de base.

### Le cloisonnement des publics selon les profils d'apprenants définis au niveau politique

En formation linguistique, il existe depuis la fin des années 80 deux publics totalement distincts au niveau politique : les personnes migrantes et les personnes (peu ou mal) scolarisées en système scolaire français, dites 'personnes en situation d'illettrisme'. Ces deux publics donnent lieu à des politiques et à des dispositifs de financement distincts.

Cette distinction n'est pas étrangère au fait qu'en France, contrairement à ce qui a cours en Belgique francophone, on distingue l'illettrisme de l'analphabétisme : selon l'ANLCI, l'illettrisme concerne les personnes francophones scolarisées en langue française qui n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la communication écrite, tandis que l'analphabétisme désigne les personnes étrangères, ou d'origine étrangère, n'ayant jamais appris un code écrit.<sup>8</sup>

En me penchant sur le monde de la 'lutte contre l'illettrisme' en France, j'ai en partie remis en question cette 'grande cause', notamment suite à la lecture de deux ouvrages sociologiques. Le premier, *L'invention de l'illettrisme* de Bernard Lahire<sup>9</sup>, montre comment cette réalité, qui existe bel et bien (et il fallait en prendre conscience), a en quelque sorte été 'fabriquée', c'est-à-dire érigée au rang de 'problème social' par les médias et les politiques. Dans le second, *Illettrisme, les fausses évidences*,

Agnès Villechaise-Dupont et Joël Zaffran<sup>10</sup>, ayant rencontré des personnes 'en situation d'illettrisme', montrent qu'au-delà du stigmate que favorise cette étiquette, ces personnes ne se reconnaissent pas dans cette catégorie. Ces auteurs suggèrent d'aborder autrement la question, tant du point de vue de l'analyse que de l'action sociale.

Les points de vue développés dans ces deux ouvrages n'étant pas dominants, depuis la fin des années 80, la réalité politique est là : on observe un fort cloisonnement des publics en formation, selon le critère du statut (jeune, demandeur d'emploi, salarié, migrant nouvel arrivant, etc.). Certaines personnes ayant besoin de développer leurs compétences de base ne trouvent pas forcément de formation, faute d'entrer dans les 'cases' préétablies !

Le besoin de professionnalisation des formateurs en est accru, du fait de la diversité des actions à mettre en œuvre et des publics à former. En effet, s'il y a cloisonnement des publics au niveau administratif, sur le terrain, ce sont souvent les mêmes formateurs et organismes qui travaillent avec tous les publics. Mais ce besoin de professionnalisation n'est pas reconnu.

Entendons-nous bien : j'observe (et je ne suis pas la seule) que ce cloisonnement administratif et politique, qui se traduit par un cloisonnement au niveau pédagogique, ne rend pas forcément service aux personnes ayant besoin de développer leurs compétences de base. Je ne nie pas pour autant l'intérêt de développer des approches pédagogiques particulières pour certains publics. De par ma pratique, et suite aux différents travaux que j'ai menés, je garde en effet l'idée qu'il est important, pour l'efficacité pédagogique, d'accorder une place à part

aux personnes très débutantes en français oral, ainsi qu'aux personnes peu, pas ou mal scolarisées, migrantes ou non, ayant besoin de développer leurs compétences de base.

### **La non-reconnaissance du besoin de se former des formateurs en formation de base**

Il y a une non-reconnaissance (par les politiques et donneurs d'ordres, mais aussi par les équipes au sein desquelles interviennent les formateurs) de la nécessité pour les formateurs de développer de façon structurée et officielle des compétences de formateur en formation de base (renvoyant au 'noyau traditionnel' selon l'ANLCI), alors même que médiatiquement la lutte contre l'illettrisme est très valorisée (et ce depuis les années 90), que la formation linguistique <sup>11</sup> est reconnue comme un droit <sup>12</sup> et un élément à part entière de la formation des salariés (Art L900-6 du Code du Travail <sup>13</sup>).<sup>14</sup>

*Université de Printemps de Lire et Ecrire – avril 2009*

J'ai pu constater, avec d'autres, que la formation des formateurs en formation de base n'était pas un axe important dans les politiques françaises. Elle ne l'était pas du temps du développement des structures et des politiques de formation des migrants (dans les années 70 et 80). Elle ne l'est pas davantage (du moins jusqu'à présent) dans la politique de lutte contre l'illettrisme (qui a démarré en 1984). Comme le soulignait une participante à la journée d'échanges entre prestataires de formations de formateurs organisée par l'ANLCI le 1<sup>er</sup> juillet 2007, « *les formateurs portent seuls leur professionnalisation* ». En effet, les différents intervenants étaient d'accord sur le fait que le secteur de l'insertion (où intervient la majorité des formateurs en formation de base), que ce soit au niveau des commanditaires/financiers, ou au niveau des équipes de travail au sein des organismes eux-mêmes, ne valorise pas la professionnalisation des formateurs.



C'est au formateur seul de faire entendre son besoin de formation et de défendre son projet. De plus, et l'un va sans doute avec l'autre, il n'existe plus à l'heure actuelle de modes de financement pérennes de ces formations, si ce n'est dans certaines régions.

En France, l'injonction faite par les financeurs aux organismes de formation et associations répondant aux appels d'offre, de faire travailler des formateurs formés et compétents – et rémunérés – va dans le sens d'une exigence de niveau de diplôme : les financeurs exigent des formateurs titulaires d'un master. Mais si de nombreux formateurs sont diplômés en FLE (et ont donc des bases didactiques en partie réutilisables en formation de base), beaucoup sont diplômés dans d'autres domaines (sciences humaines, principalement, plus rarement formation d'adultes, voire dans un tout autre domaine). De là vient la richesse des équipes et des interventions. Mais de là viennent aussi des besoins de professionnalisation (exprimés ou non) très variés !

La question qui en découle et autour de laquelle j'ai articulé ma recherche est : pourquoi les activités de formateur en formation de base (en France) font-elles si peu l'objet d'une reconnaissance sociale et politique ?

### **Comment et pourquoi je suis allée voir ailleurs**

Pour tenter de répondre à cette question, il m'a semblé très éclairant de comparer les systèmes de formation de base en France, en Suisse romande et en Communauté française de Belgique.

J'ai choisi cette approche comparative car, étant originellement formée pour enseigner

le FLE, je suis particulièrement sensible aux bienfaits des démarches fondées sur la 'décentration', c'est-à-dire l'aptitude à 'regarder mes réalités avec l'œil de l'autre', afin de saisir au mieux ce qu'il peut comprendre de mes références. Je trouve que cela permet de mettre en lumière de façon différente et enrichissante les réalités auxquelles nous sommes habitués.

En cherchant à comprendre d'autres systèmes, jusqu'alors presque inconnus pour moi, je me suis posé des questions auxquelles j'ai ensuite tenté de répondre concernant le système français.

### **Le système français de formation de base/formation linguistique**

Depuis les années 60, les actions d'alphabétisation à destination des travailleurs immigrés, puis de leurs familles, se sont développées sous l'impulsion de mouvements militants, qu'ils soient syndicaux ou caritatifs. Et, depuis la fin des années 80, la lutte contre l'illettrisme (LCI) s'est développée sur les mêmes bases militantes. Dès cette période, la LCI a été médiatiquement mise en valeur et reconnue par les pouvoirs publics : le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI, Commission interministérielle, rattachée au Ministère de l'Emploi et de la Solidarité) a vu le jour en 1984. Il a été remplacé en 2000 par l'ANLCI (*voir encadré*).

De nombreuses associations ont mis en place depuis les années 60 des actions d'alphabétisation (au sens strict et français : permettant à des migrants pas ou très peu scolarisés d'apprendre à lire et écrire), puis de français langue étrangère. Depuis la fin des années 80, se sont développés des 'ate-

**L'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme – ANLCI** a pour objet de fédérer et optimiser les moyens affectés par l'Etat, les collectivités territoriales et les entreprises à la lutte contre l'illettrisme.

Elle s'est donné pour missions :

- de déterminer les priorités à mettre en œuvre pour lutter contre l'illettrisme dans le cadre des orientations définies par le Gouvernement ;
- d'organiser la concertation entre ses membres, animer et coordonner leur action ;
- de veiller à la prise en compte des questions relatives à l'illettrisme au sein des programmes d'action et de recherche de ses membres ;
- de faire procéder à l'évaluation de l'impact des politiques et des actions menées.<sup>15</sup>

Au niveau régional, l'ANLCI organise de vastes chantiers qui, mettant autour de la table tous les acteurs concernés, visent à :

- élaborer et mettre en œuvre des plans régionaux de LCI ;
- travailler sur des thématiques concrètes en vue d'engager des actions coordonnées sur les territoires (exemples : repérage et accompagnement vers et pendant la formation des jeunes en situation d'illettrisme, des salariés en entreprise) : ce sont les FPP (forums permanents des pratiques) dont les dossiers de synthèse sont consultables sur le site de l'ANLCI ([www.anlci.fr](http://www.anlci.fr)).

liers de formation de base', visant spécifiquement les personnes en situation d'illettrisme. Faute de travail suffisamment coordonné avec les structures en amont, dans certaines régions, ces ateliers ont peine à trouver 'leur public'.

Actuellement, le secteur de la formation-insertion, concernant la 'formation linguistique' se présente comme suit :

- d'un côté, des ateliers et cours dispensés au sein de centres sociaux ou d'associations de quartier, fonctionnant majoritairement avec des intervenants bénévoles (ces actions étaient jusqu'à récemment subventionnées, mais de plus en plus, elles se font dans le cadre d'appels à projet lancés par les départements ou les régions) ;
- d'un autre côté, des associations et/ou organismes de formation qui dispensent des formations dans le cadre d'appels d'offres régionaux et/ou nationaux très contraignants. Il s'agit ici de mettre en lien des dispositifs financés par l'Etat et/ou par les régions, avec des groupements d'associations et/ou d'organismes de formation conçus pour la réponse à l'appel d'offre correspondant à chaque dispositif<sup>16</sup>. Toutes ces actions doivent être majoritairement assurées par des formateurs salariés, diplômés – les critères sont assez précis dans les appels d'offre.

Dans le cas des formations conçues en réponse à des appels d'offre des pouvoirs publics, les financements des actions sont remis en jeu tous les ans ou tous les trois ans. Les appels d'offre peuvent être différents pour chaque dispositif et évoluer d'année en année. La mise en concurrence entre les organismes est donc accentuée. Les financements existent, mais ne sont donc pas pérennes du point de vue des structures qui mettent en œuvre les actions de formation.

Depuis quelques années, une part importante des actions de formation-insertion FLE est axée sur l'obtention du DILF (diplôme initial de langue française). Ce dispositif répond à une législation particulière obligeant les



*Université de Printemps de Lire et Ecrire – avril 2009*

nouveaux arrivants à réussir cet examen linguistique pour obtenir le droit de résider en France, créant ainsi un nouveau marché, de nouveaux appels d'offre et une nouvelle mission pour les formateurs : préparer les personnes – en 200 à 400 heures – à réussir cet examen vital pour elles.

Les financements concernant l'insertion étant aléatoires, depuis les années 90, de nombreux organismes ont dû fermer leurs portes ou ont élargi – pour perdurer – leur champ d'intervention aux salariés (du public comme du privé). Ces structures sont donc amenées à développer des réponses adaptées à chaque entreprise (puis à chaque salarié). De plus en plus, les interventions des formateurs ont lieu directement au sein des entreprises. C'est une véritable 'révolution culturelle' pour ces structures, le 'monde de l'entreprise' étant assez éloigné du leur !

Les actions sont très formatées dès l'émission de l'appel d'offre : public visé, durée de l'action (en nombre d'heures par stagiaire <sup>17</sup>). Les objectifs visés sont presque exclusivement :  
- soit l'insertion professionnelle des personnes (directement ou non : certains stagiaires entrent ensuite en remise à niveau ou en stage de préqualification ou de qualification professionnelle) ;  
- soit leur maintien/évolution dans l'emploi (stages au sein des entreprises, entre autres).

### **Ce que j'ai découvert en Communauté française de Belgique**

J'avais déjà quelques représentations du système en CFWB, liées à des rencontres faites auparavant. Par exemple, j'avais remarqué qu'en alpha, vous sembliez beaucoup plus proches des personnes (des apprenants) que

nous. Je m'étonnais par ailleurs du fait que des stagiaires puissent suivre une formation pendant quatre, cinq ans, voire plus. Je me demandais : mais pourquoi de telles différences entre ce qui se passe en France et ce que je vois en CFWB ?

J'ai alors pris conscience d'un point crucial : **la différence d'orientation politique par rapport à l'éducation populaire entre les deux pays.**

En France, depuis la loi de 1971 sur la formation continue, la formation linguistique/formation de base a de plus en plus pour objectif l'entrée ou le retour à l'emploi des personnes formées. Cela a contribué, progressivement à la marginalisation de l'éducation permanente (dans le sens d'éducation populaire), aujourd'hui défendue par certains réseaux d'acteurs, mais oubliée par les politiques.

La lutte contre l'illettrisme a été inscrite comme 'priorité nationale' dans la *Loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions* <sup>18</sup>. Elle fait légalement partie de la formation professionnelle tout au long de la vie, au même titre que l'apprentissage de la langue française (inscription au Code du travail, voir plus haut). Mais il n'y a pas de droit à l'apprentissage des savoirs de base hors formation professionnelle. Alors qu'en Communauté française de Belgique, il n'y a pas eu de 'mise à mort' de l'éducation permanente ! Bien au contraire ! J'ai découvert que l'alphabétisation pouvait en partie s'appuyer sur cette philosophie, défendue par la Communauté française elle-même. Luc Carton, chargé de mission à la Direction Générale de la Culture de la Communauté française, et militant pour l'éducation populaire, considère que : « *Le décret Education permanente de*

*1976, revisité en 2003, est une œuvre législative à peu près unique au monde, où la puissance publique reconnaît la légitimité de la production des savoirs sociaux critiques et leur utilisation à des fins de transformation sociale et politique. Il faut souligner qu'il parle de la production 'par' et 'avec' les gens. »* <sup>19</sup> Il y a donc une valorisation politique de l'éducation permanente : une partie des instances décisionnaires défend l'émancipation des citoyens, et pas seulement le retour à l'emploi des chômeurs ou inactifs.

Quel bonheur pour moi, qui me reconnais fort dans ce que défend l'éducation permanente, que de découvrir que dans un pays voisin, des instances politiques se portent garantes de ces valeurs émancipatrices !

Dans la foulée, j'ai également découvert l'*Accord de coopération relatif au développement de politiques concertées en matière d'alphabétisation des adultes* <sup>20</sup>, conclu dans la perspective d'une meilleure coordination des politiques d'alphabétisation et d'amélioration des dispositifs mis en place, pour une meilleure prise en charge des personnes en difficulté face à la lecture et à l'écriture. Ce texte qui résulte d'une concertation réelle entre les acteurs de terrain et les instances politiques décisionnaires reconnaît l'éducation permanente, au même titre que 'l'insertion socioprofessionnelle et la promotion sociale', et que 'l'accueil et l'insertion sociale des personnes issues de l'immigration'. Il a donné lieu à la mise en place de trois dispositifs coordonnés :

- une Conférence interministérielle intra-francophone annuelle sur l'alphabétisation des adultes ;
- un Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes ;

- la réalisation d'un Etat des lieux annuel de l'alphabétisation en Communauté française Wallonie-Bruxelles.

Voilà des outils de concertation et d'évaluation qui n'existent pas en France, ou seulement ponctuellement au niveau de certaines régions.

La suite de mes investigations m'a amenée à découvrir qu'en Belgique, les Régions sont tout aussi décisionnaires que les Communautés et que la part la plus importante des subides de l'alphabétisation est apportée par les Régions. Celles-ci sont notamment compétentes pour tout ce qui concerne l'insertion socioprofessionnelle et l'action sociale.

A la lecture des textes législatifs, on est d'abord agréablement surpris. On y constate que l'insertion socioprofessionnelle n'est pas envisagée uniquement au sens strict. En effet, le décret wallon <sup>21</sup> reconnaît, à côté des objectifs d'insertion socioprofessionnelle proprement dits, les pratiques de formation visant l'émancipation individuelle et collective des personnes engagées dans un processus d'insertion reconnu et subventionné par le décret. Le décret bruxellois <sup>22</sup> reconnaît, quant à lui, que l'action d'insertion socioprofessionnelle se traduit par la mise en œuvre, dans une démarche intégrée, d'opérations d'accueil, de guidance, d'éducation permanente, de formation professionnelle et de mise au travail en entreprise. L'alphabétisation y est reconnue comme faisant partie de l'insertion socioprofessionnelle, au même titre que les formations professionnelles qualifiantes ou préqualifiantes.

J'ai cependant appris que tout n'est pas rose pour autant en CFWB : insuffisance des moyens structurels, contraintes administratives de plus en plus fortes aboutissant éga-

lement à un clivage des publics et à la non prise en compte des personnes les plus précarisées ; financement moindre des actions d'insertion sociale prises en charge par des bénévoles, des moyens beaucoup plus importants étant attribués aux politiques d'insertion socioprofessionnelle ; formatage de plus en plus important de celles-ci ; développement de politiques de 'détection' normative et d'une conception 'déficitaire' de l'analphabétisme...

Outre la place symbolique importante de l'éducation permanente, les associations en CFWB bénéficient d'emplois structurels (certes insuffisamment financés) via les politiques de résorption du chômage (APE, ACS,...) et les fonds Maribel. Et elles ne sont pas soumises – à ce jour! – à une politique de mise en concurrence via des appels d'offre publics de type commercial. Ce qui, effectivement, donne un autre paysage.

### **Ce que je retire de la comparaison concernant, entre autres, la problématique de la professionnalisation des formateurs**

La comparaison que j'ai réalisée dans le cadre de ma recherche entre trois systèmes de formation de base (en CFWB, en France et en Suisse romande) m'a permis de mettre en évidence le fait qu'il n'y a pas de lien significatif entre options et programmes politiques, et reconnaissance des spécificités du métier de formateur en alphabétisation (et du besoin de professionnalisation qui en découle) :

- en France, on défend haut et fort, au niveau médiatique mais aussi politique, qu'il s'agit 'd'une priorité nationale' et on met en avant



Université de Printemps de Lire et Ecrire – avril 2009

la nécessité de 'lutter contre l'illettrisme', mais il n'y a pas de reconnaissance des missions du formateur concernant le développement des compétences de base ;

- en Suisse, la reconnaissance fédérale des besoins de formation en développement des compétences de base est faible (même s'il y a des avancées notables), mais cela n'empêche pas le secteur de la formation continue (soutenu sur le principe par la Confédération) de réfléchir activement à des modalités concrètes de formation des formateurs.

- la CFWB, quant à elle, semble assurer dans les deux domaines : existence de politiques liées à l'alphabétisation mieux développées qu'ailleurs et reconnaissance des formateurs dans leurs missions liées au développement des compétences de base.

Même si j'avais retrouvé un peu d'optimisme (il existe au moins une région qui met en place une politique globale qui soutient à la fois la formation de base et la formation des formateurs qui travaillent dans ce secteur), je continuais à me demander **pourquoi les activités de formateur en formation de base font, en France, si peu l'objet d'une reconnaissance sociale et politique.**

## **Les conceptions qui sous-tendent chacun des systèmes observés et les missions confiées au formateur en alphabétisation/formation de base**

En analysant les états des lieux concernant la lutte contre l'illettrisme produits par quatre pays/régions francophones <sup>23</sup>, Véronique Leclercq <sup>24</sup> a fait émerger les conceptions des publics, de la formation et de l'écrit dans la société. Elle utilise pour ce faire une classification en « **trois modèles, renvoyant à trois ensembles cohérents et opposés :**

- *Le premier modèle renvoie à des conceptions 'déficitaires' de l'analphabétisme et de l'illettrisme axées sur les dimensions scolaires ; il explique l'illettrisme par un faible niveau de scolarisation ; dans ce cadre, la formation constitue un rattrapage et va permettre d'atteindre un certain niveau marqué par l'obtention d'un diplôme.*

- *Le deuxième modèle renvoie à des conceptions 'compréhensives' axées sur les dimensions sociales et culturelles ; dans ce cadre, l'analphabétisme et l'illettrisme sont le reflet d'inégalités de tous ordres et en même temps un facteur de leur renforcement ; la formation doit permettre la compréhension des mécanismes de fabrication de l'illettrisme, l'acceptation de la culture dominée des milieux populaires, la non-stigmatisation des populations concernées ; en même temps, elle doit répondre aux besoins de certains publics désireux d'accéder à une meilleure maîtrise de l'écrit et de mieux participer à la vie sociale et culturelle.*

- *Le troisième modèle renvoie à des conceptions 'managériales' axées sur les compétences pour fonctionner dans la société ; ici, l'illettrisme et l'analphabétisme constituent des obstacles à la bonne santé économique des pays et au développement de la démocratie ;*

*la formation permet d'accroître le potentiel des citoyens et celui de leur environnement : elle sert à manager les compétences. »*

L'auteure montre bien que les trois conceptions peuvent se succéder ou même s'interpénétrer, sans pour autant que les protagonistes en soient conscients ou ne mentionnent de contradiction. Elle conclut ainsi : « *Elles peuvent aussi entrer en conflit et créer des tensions qui se répercuteront tant sur les formateurs que sur les publics.* »

Concernant la Communauté française de Belgique, tout au moins dans le secteur associatif (majoritaire en nombre concernant l'alphabétisation), **le modèle renvoyant à des conceptions 'compréhensives' est bien présent.** L'alphabétisation peut y être inscrite dans un **processus émancipa-**

**teur.** Il s'agit, comme le préconise l'éducation permanente, de permettre à chacun de développer ses compétences de base afin de mieux participer à la vie sociale et culturelle, et d'y exercer un pouvoir en tant que citoyen acteur de changement. Cette tendance forte existant également au niveau des instances politiques est très prégnante, même si les **conceptions 'managériales'** sont également présentes, du fait que les asbl sont aussi, pour nombre d'entre elles, financées dans le cadre de politiques d'insertion socioprofessionnelle (29% du total des apprenants sont concernés)<sup>25</sup>. La CFWB n'échappe par ailleurs pas à la tendance actuelle qui se développe en Europe et qui conduit à orienter la formation vers l'acquisition des compétences clés en lien avec des objectifs de (ré)insertion professionnelle.

*Université de Printemps de Lire et Ecrire – avril 2009*



Concernant la France, les conceptions d'ordre déficitaire s'estompent aujourd'hui fortement. En effet, il ne s'agit plus de traiter l'illettrisme et le manque de maîtrise des savoirs de base comme une forme de misère culturelle, comme le décrivait Bernard Lahire dans l'ouvrage cité plus haut, concernant le développement de la LCI dans les années 80. Mais de permettre à chacun de développer ses compétences de base afin d'être, avant tout, employable et de 'pouvoir s'adapter aux évolutions rapides du monde du travail'. Cela nous situe donc dans des **conceptions managériales**. Il n'y a pas (ou peu) de reconnaissance légale d'un droit de développer ses compétences de base hors du cadre de la formation professionnelle <sup>26</sup>.

Au moment où j'ai réalisé ma recherche (fin 2008), la tension entre les missions pédagogiques et de 'développement de l'employabilité' étaient très fortes : les pouvoirs publics nous confiaient officiellement une mission pédagogique, mais évaluaient nos actions sur le nombre de mises à l'emploi, par exemple.

Au niveau politique, je constate que durant ces deux dernières années, il y a eu une radicalisation qui a abouti à une clarification des priorités assignées au formateur. En effet, tous les 'grands dispositifs' en vigueur actuellement ont pour objectif l'entrée, le retour ou le maintien à l'emploi. Il s'agit donc maintenant de mailler de plus en plus étroitement le développement des compétences de base et des compétences clés avec des objectifs liés à des exigences (pré)professionnelles.

Cependant, même s'ils en sont de fait l'un des premiers maillons, de nombreux formateurs semblent ne pas se reconnaître comme acteurs à part entière de la formation continue/professionnelle. Il y a peut-être un

attachement à la mission d'insertion sociale, ou à celle d'émancipation (qui sont à l'origine du développement du secteur). En témoigne la demande actuelle des formateurs, dans les régions où la formation de formateurs est la plus dynamique, qui ne porte pas sur des modules visant le développement des compétences de base en lien avec les situations de travail, mais sur des thèmes comme 'gestion de l'hétérogénéité' ou 'apprendre à apprendre'. S'il n'y a plus d'ambiguïté au niveau institutionnel, il y a donc toujours un décalage entre la demande explicite au niveau politique et le vécu sur le terrain.

A travers cette réflexion sur les conceptions qui sous-tendent chaque système et sur la ou les mission(s) confiées, officiellement mais parfois implicitement, aux formateurs en formation de base, émerge une nouvelle piste de réflexion, proposée ici à titre d'hypothèse : **chaque système ne serait-il pas fondé sur l'adoption d'une 'figure sociale'** (explicite ou non) du formateur et/ou du formateur en formation de base ?

### **Les figures sociales du formateur**

J'ai emprunté cette notion émergente de 'figure sociale' à Richard Wittorski <sup>27</sup>, spécialiste de la problématique de la professionnalisation, qui a dirigé mon travail de recherche. Cette figure sociale serait identifiable par l'observation et l'analyse des pratiques de formation de base et de leur régularité. Les figures à l'œuvre dans les différents systèmes expliqueraient les fonctions sociales différentes attribuées aux formateurs et la place qu'on leur donne dans la société. De cette place accordée politiquement et socialement découlerait un type de reconnaissance particulier qui expliquerait

la place accordée ou non à tel ou tel type de formation/professionnalisation du formateur en formation de base/alphabétisation.

De façon un peu schématique, la comparaison entre la France et la Communauté française de Belgique fait émerger deux figures sociales qui pourraient traduire ce que chaque système attend des formateurs en formation de base :

- la figure de 'l'inséreur' en France, qui tend à s'imposer tout en accordant progressivement une place au développement des compétences de base (en lien étroit avec des exigences professionnelles) ;

- la figure de 'l'émancipateur' en Communauté française de Belgique, qui peut entrer en tension avec celle de l'inséreur quand les contraintes des politiques d'insertion socio-professionnelle ne permettent pas de poursuivre dans les meilleures conditions la mission d'émancipation du formateur en alphabétisation.

Un petit détour par la Suisse alémanique m'a permis d'identifier une troisième figure : celle de 'l'enseignant'. Dans cette région, en effet, le 'literatorin' (traduisez par 'littérateur', ainsi nomme-t-on le formateur en formation de base en Suisse alémanique) a une mission bien délimitée : il est là pour permettre le développement des compétences de base, principalement lire, écrire et calculer, la mission d'accompagner les personnes dans leur projet ou vers l'emploi étant assurée par d'autres professionnels.<sup>28</sup>

### **La volonté de professionnaliser les formateurs**

L'analyse des conceptions sous-jacentes à chaque système, des missions confiées au formateur, et la réflexion autour des figures

sociales qui articulent ces deux types de données, nous amènent aux conclusions suivantes.

### **En France**

S'il n'y a pas de reconnaissance sociale et politique du besoin de professionnalisation des formateurs en formation de base, cela découle du fait qu'il y a peu de reconnaissance de l'existence d'une spécificité de leur mission et de leur métier. La formation de base est une 'corde à l'arc' de certains formateurs en insertion, généralement faite de compétences développées sur le terrain.

On observe néanmoins un renouveau récent de l'intérêt pour la formation des formateurs en formation de base. En témoigne, entre autres, la mise en place, en 2008, d'un groupe de travail national<sup>29</sup>, dont je fais partie, regroupant des universitaires, des prestataires de formation de formateurs, etc. dont l'objet est de définir clairement les missions et les tâches confiées au formateur en français langue d'insertion (formateur en FLI) afin de faire évoluer les formations (universitaires) existantes pour qu'elles préparent mieux aux réalités de ce métier.<sup>30</sup>

### **Et en CFWB ?**

D'après ce que j'ai pu observer, la figure de l'émancipateur servant de modèle (même si la figure de l'inséreur n'est pas totalement absente, ce qui entraîne les tensions déjà évoquées), la professionnalisation du secteur, par le biais des formations de formateurs, est largement dépendante de cette conception. En effet, l'alphabétisation n'y est pas conçue comme une fin en soi, mais comme un moyen pour permettre aux apprenants de développer leur esprit critique, de participer à la vie sociale, de prendre du pouvoir sur leur vie et de contribuer à la



Université de Printemps de Lire et Ecrire – avril 2009

transformation des rapports sociaux. Lire et Ecrire organise en ce sens des formations, reconnues et subsidiées, axées autour des pédagogies émancipatrices.

La figure de l'enseignant n'existant pas en tant que telle en Communauté française, les modules de formation de base et de formations continuées (mis en place par Lire et Ecrire et d'autres associations de formation reconnues et subventionnées dans le cadre du décret *Education permanente* de la CFWB) ne sont donc jamais uniquement axés sur les techniques d'apprentissage liées au développement des compétences de base. Les pédagogies et méthodes qui y sont proposées ont été choisies parce qu'elles sont compatibles avec une approche émancipatrice.

Depuis septembre 2005, il existe par ailleurs, en CFWB, une formation de formateur en alphabétisation, organisée dans le cadre de l'Enseignement de Promotion sociale, formation pour adultes du ministère de l'Education de la CFWB. Cette formation de 1.600 heures, basée sur un profil métier, délivre un diplôme d'enseignement supérieur pédagogique de promotion sociale. Signe de reconnaissance d'un secteur professionnel et d'un métier, il propose une vision large de l'alphabétisation : insertion, émancipation, approches (inter)culturelles,...

## Pour conclure

Comparer différents systèmes est un travail ardu qui nécessite, au-delà de la consultation des législations, une bonne connaissance du terrain. Les réalités et les environnements culturels sont en effet complexes et pas toujours aisés à percevoir. Nous pouvons néanmoins avancer, à ce stade-ci de notre comparaison, certains éléments de conclusion.

Si, tant en France qu'en Communauté française de Belgique, les pouvoirs publics ont reconnu, dans les années 80, la persistance de l'illettrisme, et ce bien que la scolarité y soit obligatoire depuis de nombreuses années, ils n'ont pas réagi de la même manière quant à la nécessité de permettre aux personnes les plus éloignées de la formation de s'en rapprocher.

La sensibilité politique de la **Communauté française de Belgique** alliée à la vivacité du militantisme et du lobbying du secteur lui-même, ont amené cette entité à développer un secteur d'alphabétisation des adultes conséquent et clairement identifié, qui s'appuie amplement sur une volonté de permettre aux classes défavorisées de développer leur participation citoyenne.

Concernant ce qui se passe en **France**, l'approche qui tend à se généraliser ne se centre plus (d'abord et uniquement) sur la distinction entre des publics de profil différent, mais sur la réalisation d'un projet : pour amener les personnes à entrer en emploi, conserver leur poste (qui évolue), évoluer dans l'entreprise, il est nécessaire de leur permettre de développer tel ou tel ensemble de compétences (génériques, en lien avec des exigences professionnelles). Cette évolution

perceptible du système français induit le développement du FLP (français langue professionnelle) ainsi que, parallèlement mais plus nouvellement, celui d'un secteur FLI (français langue d'insertion).

On peut donc dire qu'une forme de reconnaissance des formateurs émerge concernant le développement des compétences de base, en lien avec les objectifs des dispositifs proposés. On constate par suite un besoin de repenser la formation des formateurs (qu'elle soit universitaire ou sous forme de modules privés associatifs) en fonction de cette forme de reconnaissance. Il n'y a donc plus, en France, de duel entre insertion et développement des compétences de base. **Mais une synthèse qui se fait au détriment des finalités d'insertion sociale et culturelle.**

Déplorant cet état de fait, je ne peux donc que vous souhaiter, à vous qui travaillez sur le terrain en CFWB, d'arriver à gérer la duplicité insertion professionnelle/éducation permanente, même si cela s'avère source de tensions, pour ne pas perdre de vue la dimension d'émancipation sociale et culturelle, centrale en alphabétisation.

**Elisabeth DUVEAU**

**Formatrice et consultante en formation**

**Précédemment chargée de mission pour l'ANLCI et pour ECRIMED (cabinet d'ingénierie et de formation de formateurs)**

1. Voir plus loin pour les réalités auxquelles renvoient ces deux appellations en France.

2. **De la difficile professionnalisation des formateurs en formation de base : Analyse comparative entre les systèmes de formation de base en France, en Communauté française de Belgique et en Suisse romande, Mémoire dirigé par**

*Richard WITTORSKI, Université Paris Descartes, Faculté des sciences humaines et sociales – Sorbonne, Département des sciences de l'éducation, Centre de formation continue, 2008. Pour élaborer ce travail, je me suis appuyée principalement sur les travaux de l'ANLCI, de Véronique LECLERCQ et de Bernard LAHIRE.*

3. *Outre la Communauté française de Belgique, j'ai aussi poussé mes investigations du côté de la Suisse romande. Mais par manque de place, dans le cadre de cet article, je n'évoquerai que ponctuellement les données recueillies et l'analyse que j'en ai tirée.*

4. *Cette acception ne fait pas l'unanimité en France : l'ANLCI réserve en effet ce terme aux formations destinées aux 'personnes en situation d'illettrisme' (voir plus loin : définitions). Elle renvoie cependant à une réalité de terrain et sert de base à de nombreux dispositifs et travaux (notamment ceux de Véronique LECLERCQ).*

5. **ANLCI, Cadre National de Référence de Lutte contre l'illettrisme, 2003, p. 13.**

6. Voir : [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_fr.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm)

7. Voir *Journal de l'Alpha*, n°174 (juin 2010), intervention d'Hélène FARA, formatrice parisienne : **Ce n'est pas en supprimant l'alphabétisation qu'on supprimera les analphabètes**, pp. 85-88.

8. ANLCI (2003), p. 73.

9. *La Découverte*, 1999.

10. *L'Harmattan*, 2004.

11. *C'est ainsi que nous désignons, au sein du secteur de l'insertion, la partie qui concerne les cours de communication orale et écrite en français (entre autres). Cela comprend donc : alphabétisation (pour publics non ou très peu scolarisés dans leur pays d'origine), cours de français langue étrangère (pour des personnes significativement scolarisées dans un autre système scolaire), (re)mise à niveau (en vue d'entrer en formation professionnelle), lutte contre l'illettrisme.*

12. *Loi de programmation pour la cohésion sociale (janvier 2005) et pour l'égalité des chances et la création de l'Agence pour la cohésion sociale et l'égalité - ACSÉ (mars 2006).*

13. « La 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 couts de ces actions sont imputables au titre de l'obligation de participation à la formation professionnelle. » (Code du travail, livre IX, article L900-6, modification de mai 2004).
14. Cette reconnaissance n'existe pas en CFWB. C'est d'ailleurs une des revendications de Lire et Ecrire.
15. ANLCI, 2003, p. 81.
16. Exemples : insertion des 16-25 ans, formation-insertion des adultes nouveaux arrivants, formation des demandeurs d'emploi ou salariés pour le développement des compétences clés.
17. Durées observées : modules de 20 à 50 heures en entreprise (parfois renouvelables) ; formations de 120 à 350 heures (parfois renouvelables) – moyenne estimée : 200 heures.
18. Cette loi (n°98-657, 29 juillet 1998) érige la lutte contre l'illettrisme en priorité nationale avec inscription au code du travail (article 24 de la loi).
19. Propos tenus lors du **Forum sur l'éducation permanente**, Namur, le 19 février 2005 (et publiés dans 'Santé conjugulée', Périodique de la Fédération des Maisons médicales, n°32, avril 2005).
20. Accord signé le 2 février 2005 par la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale.
21. Décret relatif à l'agrément et au subventionnement des organismes d'insertion socioprofessionnelle et des entreprises de formation par le travail (1<sup>er</sup> avril 2004).
22. Décret relatif à l'agrément de certains organismes d'insertion socioprofessionnelle et au subventionnement de leurs activités de formation professionnelle (27 avril 1995).
23. Etat des lieux préparés par la France, le Québec, la Suisse romande et la Communauté française de Belgique en vue de la Rencontre **Alphabétisation, Francophonies, Pays industrialisés**, qui s'est tenue à Namur en juin 1999.
24. Véronique LECLERCQ, **Formation de base des adultes : Quelles conceptions de la maîtrise de l'écrit et de son développement ? L'exemple de quatre pays francophones**, Grenoble, LIDIL, n°27, juillet 2003.
25. En Wallonie, ce pourcentage est relativement élevé puisqu'il atteint les 50%, alors qu'à Bruxelles, il reste inférieur à 10% (source : Catherine BASTYNS, **L'alphabétisation des adultes en Communauté française de Belgique**, Lire et Ecrire Communauté française, données de 2009).
26. Voir : Code du Travail et Loi de 2004 sur 'la formation tout au long de la vie professionnelle'.
27. Professeur à l'IUFM de l'Université de Rouen (IUFM : Institut universitaire de formation des maitres).
28. Cette information m'a été donnée par Bernard GRÄMIGER, haut responsable à la SVEB (c'est-à-dire FSEA, Fédération suisse de la formation continue), lors du Colloque TRAIN : **Professionalisation of Literacy and Basic Education, Basic Modules for Teacher Training : Un projet de coopération européenne – GRUNDTVIG 1 (octobre 2006 – septembre 2008)**, Final conference : 2 septembre 2008, Bonn, Allemagne.
29. Piloté par Aude BRETEGNIER, sociolinguiste, Université de Tours François Rabelais.
30. A venir en 2011 : Aude BRETEGNIER (dir.), **Formation linguistique en contextes d'insertion : Compétences professionnelles, posture, professionnalité – Concevoir un cadre de référence**, Peter Lang, Collection Transversales.