

BELGIQUE - BELGIË  
P.P.  
BRUXELLES - BRUSSEL X  
BC 1528

LE JOURNAL DE

# L'ALPHA

Évaluer les savoirs  
Formaliser l'expertise  
Appliquer les ordres  
formatiques  
Savoir s'exprimer  
"CRACS"  
Respect Repl. de Tr.  
Prendre position  
Oser demander  
adulte - adulte  
Décider les enjeux  
sage assoc. local  
Rechercher l'info

**L'alpha,  
un métier**

**N°178**

**Avril 2011**

Périodique bimestriel - Ne paraît pas en juillet/août - Bureau de dépôt : Bruxelles X - N° d'agrégation : P201024  
Editeur : Lire et Ecrire Communauté française - Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles



**RÉDACTION**  
Lire et Ecrire Communauté française a.s.b.l.  
Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles  
tél. 02 502 72 01  
courriel : journal.alpha@lire-et-ecrire.be

#### **SECRÉTAIRE DE RÉDACTION**

Sylvie-Anne GOFFINET

#### **COMITÉ DE RÉDACTION**

Catherine BASTYNS

Jean CONSTANT

Frédérique LEMAÎTRE

Véronique MARISSAL

Véronique RAISON

#### **EDITRICE RESPONSABLE**

Catherine STERCQ

Rue Charles VI, 12

1210 Bruxelles

#### **ILLUSTRATION DE COUVERTURE**

Consultation des travailleurs de Lire et Ecrire  
sur le 'Plan pluriannuel de formation'  
(novembre 2007)

#### **ABONNEMENTS**

**Belgique** : 25 €

**Etranger** : 30 €

A verser à Lire et Ecrire a.s.b.l.

Compte n°001-1626640-26

N° IBAN : BE59 0011-6266-4026

Code BIC : GEBABEBB

Membre de l'Association  
des Revues scientifiques et culturelles  
ARSC - [www.arsc.be](http://www.arsc.be)

#### **OBJECTIFS DU JOURNAL DE L'ALPHA**

- > Informer et susciter réflexions et débats sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation et à la formation de base des adultes peu scolarisés.
- > Favoriser les échanges de pratiques pédagogiques centrées sur l'analyse et la réflexion critique, le développement personnel et collectif, la participation à la vie sociale, économique, culturelle et politique des personnes en formation.
- > Mettre en relation les acteurs du secteur de l'alphabétisation et de secteurs proches dispersés géographiquement ou institutionnellement.
- > Ouvrir un espace rédactionnel aux intervenants de ces secteurs.

#### **PROCHAINS DOSSIERS**

- > La BD
- > L'impact de l'alpha

Sauf demande de l'auteur, le Journal de l'alpha est écrit en nouvelle orthographe avec l'aide du logiciel *Recto/Verso* développé par le CENTAL/UCL ([www.uclouvain.be/cental](http://www.uclouvain.be/cental)) et de l'ouvrage *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée* (Chantal CONTANT, De Champlain S.F., 2009).

**Le Journal de l'alpha est publié  
avec le soutien de la  
Communauté française  
et de l'Union européenne.**



**L'alpha, un métier**

<b>Edito : Alphabétisation et professionnalisation</b> .....	<b>5</b>
Catherine STERCQ, directrice de Lire et Ecrire Communauté française	
<b>Le personnel de l'alpha : ce qu'en disent les chiffres</b> .....	<b>9</b>
<b>Résultats de l'enquête menée par Lire et Ecrire auprès des organismes du secteur</b>	
Catherine BASTYNS – Lire et Ecrire Communauté française	
<b>Associatif bénévole, associatif professionnel</b> .....	<b>16</b>
Jean BLAIRON, directeur de l'asbl RTA	
<b>Les formateurs volontaires à Lire et Ecrire</b>	
<b>En phase avec le projet d'émancipation de l'association ?</b> .....	<b>21</b>
Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Ecrire Communauté française	
<b>Identité professionnelle des formateurs en alphabétisation</b>	
<b>Enjeux et piste d'action pour le changement</b> .....	<b>39</b>
Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Ecrire Communauté française	
<b>La professionnalisation des formateurs en alphabétisation</b> .....	<b>48</b>
Elisabeth DUVEAU, formatrice et consultante en formation, précédemment chargée de mission pour l'ANLCI	
<b>« L'amour de la démocratie, c'est l'amour de l'égalité. »</b> .....	<b>64</b>
Roland de BODT	
<b>Mouvement de résistance en France</b>	
<b>Des enseignants, des travailleurs sociaux, des agents des services publics... refusent de se soumettre</b> .....	<b>73</b>
Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Ecrire Communauté française	
<b>Pour une insurrection des consciences</b> .....	<b>86</b>
Pierre DARDOT, philosophe et professeur de philosophie et coanimateur de <i>l'Appel des Appels</i> <i>Intervention au Congrès du GFEN le 8 juillet 2010 à Saint-Ouen (France)</i>	
<b>Sélection bibliographique</b>	
<b>A propos de la professionnalisation...</b> .....	<b>92</b>
Eduardo CARNEVALE – Centre de documentation du Collectif Alpha	

## Livres-Médias-Outils

- > **Les Délices des Formidames** ..... 108  
Par les apprenantes du groupe de Manage de Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage
- > **Outil bibliothèque qui favorise l'intégration des personnes éloignées de l'écriture et de la lecture et des populations étrangères dans les bibliothèques** ..... 110  
A l'initiative de la Communauté française de Belgique,  
en collaboration avec le Collectif Alpha et le Miroir Vagabond
- > **Désirs à prendre. Récits de Pédagogie Institutionnelle** ..... 111  
Martine CHEVALIER, Noëlle DE SMET, Thérèse DIEZ et Stéphane LAMBERT  
(sous la coordination de), Changements pour l'Égalité/Ed. Couleur Livres
- > **Difficulté scolaire : comment retourner la peau du destin ?** ..... 112  
*Dialogue*, Groupe français d'Éducation nouvelle
- > **Inventions mathématiques** ..... 112  
*Traces de Changements*, Changements pour l'Égalité
- > **Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée et Nouvelle orthographe : la liste simplifiée** ..... 113  
Chantal CONTANT, Ed. De Champlain S.F.

La présentation des dossiers et les sommaires détaillés des numéros déjà publiés sont disponibles, numéro par numéro, sur le *Portail de l'alpha*, à la page : <http://publications.alphabetisation.be> (> Numéros précédents).

Une version papier est également disponible sur demande à la rédaction (tél : 02 502 72 01).

# Alphabétisation et professionnalisation

**P**OUR MARQUER cette année européenne du volontariat, voici un numéro du *Journal de l'alpha* consacré non pas au bénévolat – un précédent numéro y a déjà été consacré<sup>1</sup> – mais bien à la professionnalisation de l'alphabétisation.

Dans le numéro de juin 2010, *Travailler en alpha*, nous avons abordé la question des métiers de l'alphabétisation à partir des contributions de travailleurs de l'alphabétisation. Bénévoles et salariés y témoignaient de leur quotidien et questionnaient l'évolution de ce secteur associatif.

- > Questions des liens entre militance, bénévolat et salariat.
- > Questions de la construction d'identités professionnelles.
- > Questions des savoirs et des compétences en lien avec les métiers.
- > Questions des reconnaissances sociales et professionnelles.
- > Questions de l'institutionnalisation des associations, de leur gestion et de leurs relations aux financeurs.
- > Questions de notre rôle à tous, du sens et de l'évaluation de nos actions au sein de cette société inégalitaire où l'exclusion et l'exploitation se développent.

Dans le présent numéro, ce sont des chercheurs qui nous proposent leurs réflexions sur ce concept polysémique qu'est la 'professionnalisation'. En effet, ce terme peut surtout viser la transmission des savoirs et des compétences ou la construction d'une

identité professionnelle (*professionnalisation des acteurs*). Il peut aussi être entendu comme l'institutionnalisation des associations, la formalisation de leur expertise, la recherche d'une plus grande efficacité de leur action, en accord avec les critères définis par les pouvoirs subsidiaires, ce qui amène souvent à intégrer le type de pratiques professionnelles et d'expertise managériale du secteur marchand (*professionnalisation des organisations*). Enfin, les travailleurs de notre secteur l'utilisent couramment pour signifier une meilleure maîtrise de leur activité par l'acquisition d'une méthodologie professionnelle, l'appropriation d'outils et de savoir-faire adéquats, la création ou le respect des règles du métier, la reconnaissance sociale de leur utilité... (*professionnalisation d'un secteur d'activité*). Une large bibliographie invitant à poursuivre réflexions et analyses se trouve en fin de dossier.

## Professionnalisation d'un secteur

L'évolution des 'chiffres de l'alpha' sur ces 20 dernières années confirme l'évolution de l'alphabétisation : croissance importante du nombre de salariés, diminution de la proportion de bénévoles et de la part du temps de travail qu'ils prennent en charge – quelque 10% aujourd'hui –, diversification des fonctions assurées par les salariés, etc.

La création d'une Conférence interministérielle sur l'alphabétisation et l'existence

d'une formation professionnelle de formateur en alphabétisation dans le cadre de l'enseignement de promotion sociale témoignent également du développement d'un secteur et d'une meilleure reconnaissance par les pouvoirs publics de l'alphabétisation et de ses acteurs.

Ces éléments sont des signes du processus social accordant progressivement une reconnaissance officielle à un groupe d'individus partageant les mêmes pratiques. Le milieu concerné pouvant alors devenir un secteur à part entière.

L'existence d'une commission paritaire propre au secteur socioculturel et le développement de la concertation sociale employeurs/syndicats au sein des associations sont également des éléments importants de la professionnalisation de l'alphabétisation.

Est-on ainsi passé d'un associatif 'pur' (axé uniquement sur le bénévolat) à un associatif 'suspect' (c'est-à-dire professionnalisé, subventionné et par conséquent 'compromis') ? Ou à l'inverse, est-on passé d'un associatif bénévole, sympathique mais par ailleurs maladroît, à un associatif professionnel, entendons ici 'efficace' ?

L'article *Associatif bénévole, associatif professionnel* proposé par Jean Blairon démontre cette logique binaire pour questionner les multiples logiques institutionnelles. Il nous invite également à poser l'articulation bénévole/professionnel en lien avec la question de la production du capital culturel, source de richesse, et de la contestation par les acteurs de l'écart entre leur contribution réelle à cette production de capital et la reconnaissance qu'on leur octroie.

## Professionnalisation des acteurs

Roland de Bodt s'interroge sur notre système démocratique qui, au nom de la citoyenneté, donne aux travailleurs sociaux la mission « *d'accompagner les exclus jusqu'aux portes de l'exclusion* », de les éconduire et de les abandonner... Démocratie inégalitaire qui altère et broie les consciences par ses injonctions contradictoires et ouvre ainsi la voie aux idéologies déshumanisées et bien pensantes de l'extrême droite. Démocratie inégalitaire qui broie également les enseignants. Eux qui doivent « *assumer, de la part de l'institution démocratique inégalitaire et au nom de l'institution démocratique, une des injonctions paradoxales les plus dévastatrices pour la démocratie : le devoir de l'égalité des chances, sans les moyens de l'égalité des chances, dans une économie mondiale qui se nourrit exclusivement des inégalités qui sévissent parmi le genre humain* ».

Mobilisés par cet « *amour de la démocratie qui est l'amour de l'égalité* », certains travailleurs vivent difficilement ces contradictions qui touchent à leur identité professionnelle. Ils doivent, comme le souligne Abraham Franssen, « *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* ». Ce sont principalement des témoignages de salariés qui nous sont rapportés. Se sentant submergés comme un château de sable que les vagues assaillent et détruisent inexorablement, « *le travailleur rentre dans une logique de crise caractérisée par la perte de sens des finalités de son métier. [...] 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 'tomber malade.' » Dans cette situation, tout « l'espace du discours est occupé par la plainte », les travailleurs subissent et ne savent plus donner de sens à leur expérience. Ils devraient « redéfinir leur identité sur d'autres bases mais n'en n'ont pas les moyens ».*

Un mémoire de fin d'études réalisé par une formatrice de Lire et Ecrire met en évidence ces difficultés vécues par ses collègues et propose des pistes de travail pour réhabiliter une identité professionnelle mise à mal par les injonctions paradoxales d'une société néolibérale, mais aussi par certains modes d'organisation et de gestion des 'ressources humaines' qui s'écartent des principes de l'éducation populaire.

Dans un autre mémoire, un formateur volontaire s'interroge sur le sens de l'engagement en alphabétisation et sur les pratiques pédagogiques de volontaires à Lire et Ecrire. Comment perçoivent-ils nos enjeux d'éducation permanente ? Dans quel modèle d'alphabétisation se situent-ils ? Approche traditionnelle centrée sur la reproduction des rapports sociaux ? Approche thématique centrée sur l'adaptation et la promotion des individus ? Approche populaire, conscientisante, centrée sur le changement social et l'émancipation collective ? Les formateurs sont-ils suffisamment formés aux enjeux de l'alphabétisation et au positionnement sociopolitique de Lire et Ecrire ? Non, si on suit ce que dit l'auteur du mémoire : « *Je ne me souviens pas que lors d'une formation, le groupe ait travaillé l'analyse d'une situation vécue par les apprenants. Je n'ai jamais eu l'occasion de participer ni à*

*un travail de recherche d'une telle situation, ni, à plus forte raison, à un travail d'analyse des mécanismes sociaux qui ont conduit à cette situation, ni à la recherche de moyens qui permettraient aux apprenants victimes de ces mécanismes d'agir [...] Je n'ai jamais entendu parler de pratique du pouvoir et de reprise de pouvoir par les apprenants sur leur vie. » Il y a donc nécessité de renforcer les programmes de formation et les dispositifs d'accompagnement des formateurs. Et sans doute d'en concevoir de nouveaux.*

Comment soutenir la professionnalisation des acteurs, c'est-à-dire leur montée en compétence (par la formation ou par d'autres moyens) d'une part, et/ou leur certification (ce qui permet une reconnaissance sociale de leur identité professionnelle) d'autre part ?

## **Professionnalisation des organisations**

Un troisième mémoire s'interroge sur les différences entre les politiques de la France, de la Suisse romande et de la Communauté française de Belgique en matière de professionnalisation, de conception de l'alphabétisation, de formation et d'identité des formateurs. Les politiques publiques en œuvre 'changent' le métier et l'identité des acteurs. Ainsi en France, beaucoup d'associations doivent aujourd'hui se contenter de préparer les apprenants aux épreuves du DILF (diplôme initial de langue française) dont la réussite est obligatoire pour pouvoir séjourner en France. Elles font non plus de l'alphabétisation mais du 'diltotage'<sup>2</sup> et abandonnent un certain nombre de pratiques et activités qui leur étaient chères (sorties, activités créatives, théâtre,...).

Quelles sont les autres conséquences lorsque la reconnaissance légale d'un droit de développer ses compétences de base n'existe que dans le cadre de l'emploi et de la formation professionnelle ? Lorsque les associations sont mises en concurrence dans le cadre de financements en lien avec des logiques marchandes, des logiques managériales de plus en plus prégnantes et contraignantes ? Lorsque ces financements ne sont jamais octroyés qu'à court terme ? Lorsque l'État exige que les formateurs soient titulaires d'un diplôme de niveau supérieur (master) ne pouvant être acquis que dans un système d'enseignement inégalitaire et élitiste ?

Dans son article, Pierre Dardot dénonce le développement d'une logique néolibérale de 'gouvernement des individus' actuellement à l'œuvre. La 'gouvernementalité' néolibérale dicte les conduites des individus, les incite à se gouverner eux-mêmes et place les travailleurs sous la pression de la performance 'attendue' en les contraignant à modifier le contenu et le sens de leur activité professionnelle.

## **Pour une insurrection des consciences**

Face à la démocratie inégalitaire dénoncée par Roland de Bodt, face au développement d'une logique néolibérale de 'gouvernement des individus' mise en évidence par Pierre Dardot, des mouvements de désobéissance se développent en France. Pour s'indigner. Mais aussi pour organiser une résistance dans l'action. « *Aujourd'hui, comme conclut Pierre Dardot, seule une action commune, procédant de pratiques de 'mise en commun', est de nature à s'opposer à un mode de gouvernement qui cible les individus un par un,*

*'au cas par cas', individus qui sont censés être personnellement responsables de leurs choix sans avoir choisi les situations qui leur imposent ces choix. »*

Quelles seront les évolutions futures des politiques publiques en Belgique francophone ? Chez nous aussi, les tendances fortes sont le tout à l'emploi, les logiques de performance et d'autoévaluation, la sous-traitance, l'imposition d'examens linguistiques,... Quelle sera la compromission des associations à ces politiques ? Indignation ? Désobéissance ? Action commune ?

**Catherine STERCQ**  
Directrice

1. *Journal de l'alpha*, n°152, avril-mai 2006.
2. Voir : Hélène FARA, *Ce n'est pas en supprimant l'alphabétisation que l'on supprimera les analphabètes*, in *Journal de l'alpha*, n°174, juin 2010, pp. 85-88.



# Le personnel de l'alpha : ce qu'en disent les chiffres

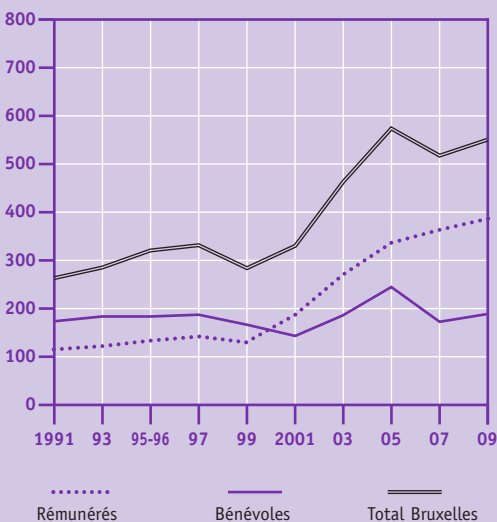
## Résultats de l'enquête menée par Lire et Ecrire auprès des organismes du secteur

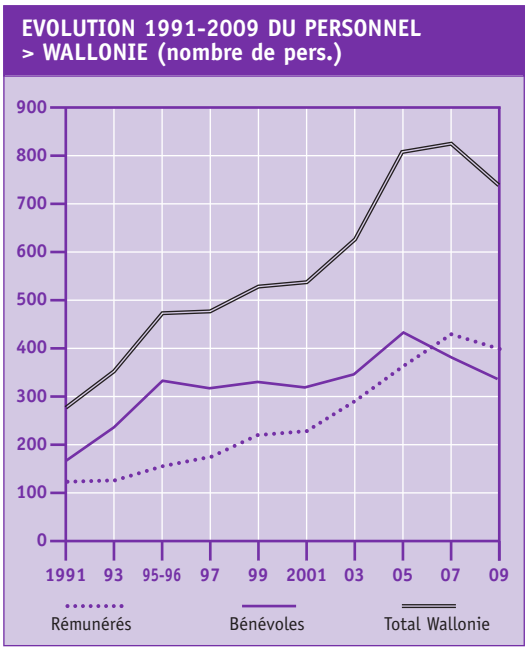
*En 1990, l'enquête de Lire et Ecrire <sup>1</sup> dénombrait 462 personnes travaillant en alpha. Une vingtaine d'années plus tard, ce chiffre a quasi triplé (tandis que le nombre d'apprenants se multipliait quasiment par cinq, passant d'un peu plus de 3.000 à 15.516 lors de l'enquête 2009). Derrière cette croissance globale se profilent d'autres changements qui reflètent l'évolution du secteur. Le plus frappant est l'amenuisement de la proportion de travailleurs bénévoles (ou de volontaires, si l'on préfère) par rapport aux rémunérés. Un autre changement majeur, plus qualitatif, est la diversification des fonctions assurées par les travailleurs rémunérés. Les chiffres ne sont généralement pas bavards, mais ceux de cette enquête parlent quand même depuis un temps assez long... Voyons alors ce qu'ils peuvent nous dire.*

En 2009, parmi les 1.318 personnes travaillant dans le secteur de l'alpha, 819 étaient des travailleurs rémunérés et 499 des bénévoles. Les 819 rémunérés se répartissent ainsi : 380 à Bruxelles, 400 en Wallonie, auxquels il faut ajouter le personnel (uniquement des rémunérés) des deux organismes dont l'aire d'activité couvre les deux Régions : l'ADEPPI - Atelier D'Education Pour Personnes Incarcérées (25 personnes) et Lire et Ecrire Communauté française (14 personnes).

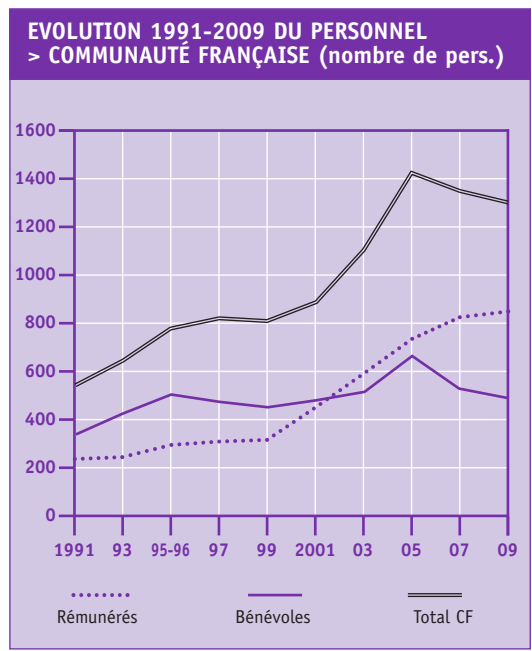
Si le nombre de travailleurs rémunérés est assez proche dans les deux Régions, ce n'est pas le cas des bénévoles, bien plus nombreux en Wallonie (332) qu'à Bruxelles (167), ce qui explique le contraste entre les courbes 'total' des graphiques ci-après.

**EVOLUTION 1991-2009 DU PERSONNEL  
> BRUXELLES (en nombre de personnes)**





Le graphique suivant, qui illustre l'évolution du personnel pour l'ensemble de la Communauté française, montre bien que jusqu'au début des années 2000, les bénévoles étaient globalement plus nombreux que les



rémunérés. Bien que cette proportion s'inverse alors, le nombre de bénévoles augmente encore de manière significative entre 2000 et 2005, parallèlement à l'augmentation des rémunérés.

A partir de là, le nombre de rémunérés se stabilise tout en croissant légèrement, tandis que le nombre de bénévoles s'amenuise progressivement. Les bénévoles représentent actuellement 38% de l'ensemble du personnel (31% à Bruxelles, 45% en Wallonie), alors qu'ils en constituaient plus de 60% au début des années 90, et cela dans les deux Régions.



*Consultation des travailleurs de Lire et Ecrire sur le 'Plan pluriannuel de formation' – novembre 2007*

Les bénévoles ont donc joué un rôle essentiel dans l'essor, puis dans le développement du secteur, compensant le peu d'attention accordée au départ par les pouvoirs publics à la prise en compte des personnes analphabètes ou en difficulté par rapport à l'écrit. Actuellement encore, ils sont un demi-millier à s'engager dans des projets d'alpha, et de nombreuses associations restent très attachées à la participation des bénévoles, qui témoigne d'une implication citoyenne dans cette problématique.<sup>2</sup> Sur l'ensemble des

organismes ayant participé à l'enquête, 47% des organismes bruxellois et 71% des organismes wallons impliquent des bénévoles. Seul un petit nombre d'associations fonctionnent exclusivement grâce à des volontaires : 3 à Bruxelles et 8 en Wallonie.

Les données bénévoles/rémunérés évoquées jusqu'ici concernent le nombre de personnes. Pour estimer la contribution respective de ces deux catégories de travailleurs, ces données doivent être affinées en tenant compte du temps de travail effectivement presté. Selon ce critère, l'apport des bénévoles représente actuellement environ 10% de l'ensemble du temps de travail presté dans le secteur : 12% en Wallonie et 8% à Bruxelles. Ces proportions sont quasi identiques à celles des deux années précédentes.

Les données qui suivent sont principalement celles recueillies lors de l'enquête 2009, mais elles présentent dans l'ensemble peu de variations par rapport aux années précédentes.

## Genre

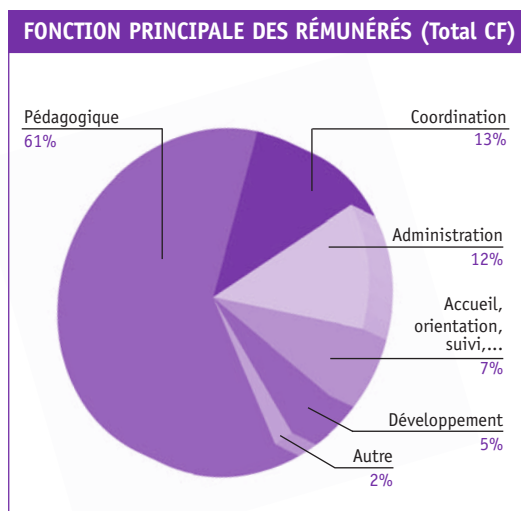
Globalement, le personnel de l'alpha est très majoritairement féminin : 80% des rémunérés et 75% des bénévoles sont des femmes. Cette proportion est donc encore plus importante que celle des femmes parmi les apprenants, qui représente déjà 62%.

## Fonction

Il y a une quinzaine d'années (pas si longtemps donc, même si pour certains cela semble la préhistoire...), une discussion serrée anima le groupe de travail qui planchait sur la rédaction du questionnaire de l'enquête de Lire et Ecrire : pour désigner le personnel, quel terme était le plus adéquat ? Fal-

lait-il demander « Combien de **formateurs** travaillent dans votre organisme ? », ou plutôt demander « Combien d'**animateurs** ? » ? Quel était le terme qui rencontrerait le mieux les pratiques et les représentations de ceux qui travaillaient dans le secteur ? Cette différence entre animer, éduquer, enseigner, former... et tout ce qu'elle implique quant aux options pédagogiques et quant aux types de relations qui se mettent en place au sein des groupes d'alpha, reste une problématique qui garde toute son actualité. Ce qui a profondément changé par contre, c'est la part du personnel directement impliqué dans les fonctions pédagogiques – quel que soit le nom qu'on leur donne. Vers le milieu des années 90, comme le laisse deviner la discussion qu'on vient d'évoquer, c'était la quasi-totalité, bénévoles et rémunérés confondus. Actuellement, ces deux groupes diffèrent fortement sur ce plan.

En 2009, comme le montre le graphique ci-dessous, 6 rémunérés sur 10 se consacrent aux activités pédagogiques (formateurs, mais aussi coordinateurs/conseillers pédagogiques, etc.).



Ils sont donc 4 sur 10 à exercer une autre fonction (coordination générale, administration, accueil ou accompagnement du public, sensibilisation, développement des projets, etc.), l'importance de ces fonctions ayant augmenté à mesure que le secteur se développait et se professionnalisait.<sup>3</sup>

Par contre, quasi tous les bénévoles (93%) interviennent principalement comme formateurs. Sauf exception, c'est seulement dans les associations fonctionnant essentiellement avec des bénévoles qu'ils assurent d'autres fonctions, souvent en complément de leur activité de formation. Cette situation, qui nous semble si évidente dans le secteur alpha à Bruxelles et en Wallonie, ne l'est pourtant pas autant qu'on le croit. Ainsi, il est ressorti d'échanges avec nos collègues de Lire et Ecrire Suisse romande que dans leur réseau, où les bénévoles restent bien plus nombreux que dans le nôtre, ils sont beaucoup plus rarement formateurs. On les retrouve davantage

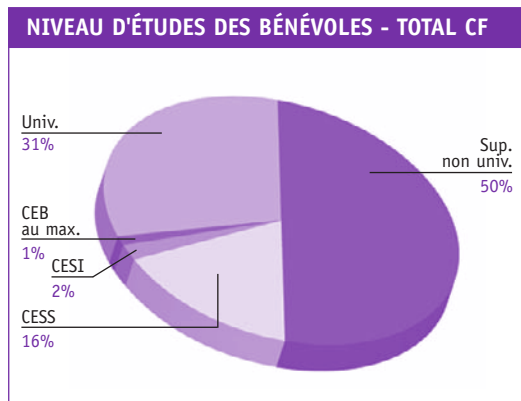
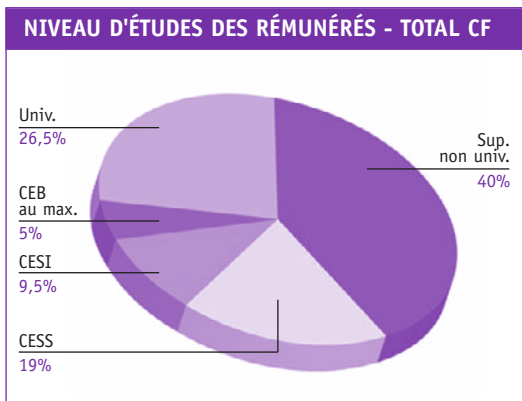
dans des fonctions telles que l'accueil, le secrétariat, l'aide à la gestion, l'accompagnement des apprenants, l'organisation de sorties ou d'évènements, la maintenance, etc.

### Niveau de formation initiale et type d'orientation

Les deux tiers des rémunérés ont une formation initiale au moins de niveau A1 : 40% sont diplômés du supérieur non universitaire, 26% sont universitaires. Quant à l'orientation de cette formation initiale, 29% des rémunérés ont au départ une formation de type pédagogique, 23% de type social, et une minorité (5%) de type psychologique. 43% ont fait d'autres types d'études, ou ont arrêté leur cursus avant de choisir une orientation.

Parmi les rémunérés, on notera que la proportion de personnes ayant un niveau de formation initiale peu élevé (n'ayant pas dépassé le

NIVEAU D'ÉTUDES DES RÉMUNÉRÉS – 2009						
	Univ.	Sup. non univ.	CESS	CESI	CEB au max.	Total
Bruxelles	96	131	74	43	35	379
% sur total Bxl	25%	35%	20%	11%	9%	100%
Wallonie	104	180	74	31	7	396
% sur total Wallonie	26%	45%	19%	8%	2%	100%
ADEPPI et L&E CF	14	15	6	3	0	38
<b>Total CF</b>	<b>214</b>	<b>326</b>	<b>154</b>	<b>77</b>	<b>42</b>	<b>813</b>
% sur total CF	26%	40%	19%	9%	5%	100%
<i>Taux de réponse : 99%</i>						



CESI) est nettement plus importante à Bruxelles (20%) qu'en Wallonie (10%), du fait d'une politique de recrutement tout à fait particulière des rémunérés dans le cadre du *Plan bruxellois pour l'alphabétisation* <sup>4</sup>. Des personnes majoritairement de niveau CESI ont été engagées dans ce cadre après avoir suivi une formation spécifique organisée par Lire et Ecrire pour pouvoir assurer la fonction de formateur.

Parmi les personnes dont le niveau de formation initiale est peu élevé, on trouve également quelques anciens apprenants, affectés à des fonctions de formation ou de sensibilisation/accueil des nouveaux apprenants, où leur expérience et leur motivation s'avèrent particulièrement stimulantes.

Le niveau de formation initiale des bénévoles est élevé, et même légèrement supérieur à celui des rémunérés : 31% d'universitaires et 50% de diplômés de l'enseignement supérieur non universitaire. Le nombre de bénévoles ayant au plus le CESI (diplôme secondaire inférieur) est, quant à lui, infime chez les bénévoles : 14 personnes, soit à peine 3%.

Bien que la moitié des bénévoles aient au départ une formation de type pédagogique,

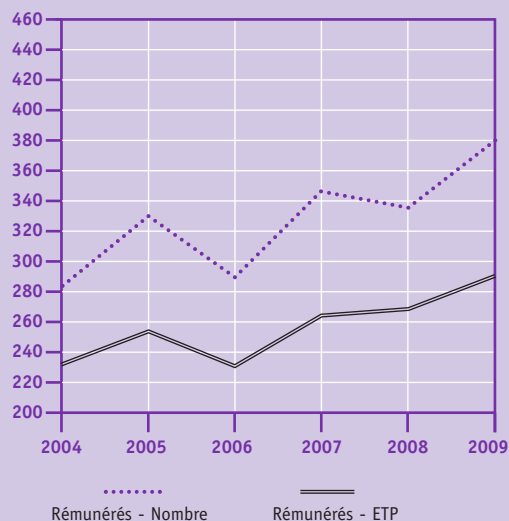
Lire et Ecrire estime que, quelle que soit leur formation initiale, les bénévoles devraient suivre une formation spécifique à l'alpha avant ou au début de leur entrée en fonction dans le secteur. Et ils sont invités, comme les rémunérés, à poursuivre régulièrement leur formation en participant à des modules de formation complémentaires, qui sont pour l'essentiel organisés par les régionales de Lire et Ecrire et la coordination Lire et Ecrire Communauté française.

### Temps de travail presté en alpha

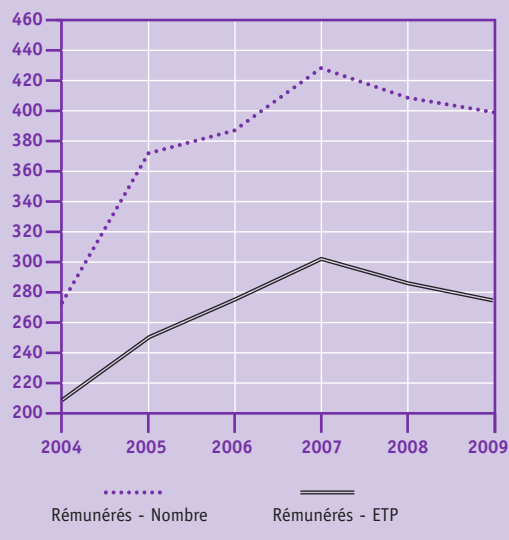
Le temps de travail presté par les 819 rémunérés représente au total 594 équivalents temps plein. Plus de la moitié des rémunérés (47% à Bruxelles, 59% en Wallonie) travaillent à temps partiel pour les activités du champ de l'alpha (bien qu'ils puissent être engagés à temps plein par leur organisme, donc en partie pour d'autres pôles d'activités, par exemple : école de devoirs, service social, autres formations, etc.).

Les tableaux ci-après permettent de comparer les courbes de croissance des rémunérés dans les deux Régions, en nombre de personnes et en équivalents temps plein (ETP) sur les six dernières années.

### EVOLUTION 2004-2009 RÉMUNÉRÉS > BRUXELLES (Nombre et ETP)



### EVOLUTION 2004-2009 RÉMUNÉRÉS > WALLONIE (Nombre et ETP)



Le temps de travail moyen presté par les rémunérés est resté fort constant dans les deux Régions : depuis 2005, il est de 0,8 ETP à Bruxelles et 0,7 ETP en Wallonie. Sur le graphique, cela se manifeste par le fait que dans chaque Région, les deux courbes ont des pro-

files relativement parallèles, mais qu'elles sont plus écartées en Wallonie qu'à Bruxelles. On observe aussi qu'avec un nombre légèrement plus élevé de rémunérés en Wallonie, on compte pour eux un temps de travail global légèrement moindre qu'à Bruxelles.

Quant aux bénévoles, la majorité d'entre eux (79%) consacrent 2 à 6h par semaine à l'alphabétisation, seuls 14% y consacrant plus de 6 h. Il est rare que les bénévoles prestent moins de 2h/semaine (36 personnes, soit 7% de l'ensemble). Comme déjà dit ci-dessus, traduit en équivalent temps plein, le temps de travail presté par les bénévoles, soit 64 ETP, représente 10% du temps de travail total presté dans le secteur.

### Autres caractéristiques des bénévoles...

57% des bénévoles collaborent aux activités de l'organisme depuis plus de deux ans, 22% depuis six mois à deux ans, et 20% sont nouveaux dans l'alphabétisation, y prestant bénévolement depuis moins de six mois.

La grande majorité des bénévoles sont des (pré)pensionnés (64%) ; 10% travaillent par ailleurs ; 6% sont chômeurs et 19% ne travaillent pas par ailleurs, tout en n'étant pas non plus demandeurs d'emploi (personnes 'au foyer', étudiants, etc.).

### ... et une dernière pour les rémunérés

On mentionnera enfin cette 'caractéristique' qui tient moins aux personnes qu'à la possibilité matérielle de les engager : la majorité du personnel rémunéré travaillant en alpha (55%) est embauchée dans le cadre des programmes de résorption du chômage (princi-

palement ACS à Bruxelles, APE en Wallonie<sup>5</sup>). La proportion de ce personnel PRC est de 54% à Bruxelles, de 56% en Wallonie. Ces programmes PRC constituent de ce fait la principale source de financement du secteur.

### Catherine BASTYNS Lire et Ecrire Communauté française

1. *L'étude complète (comprenant aussi les données pour les apprenants), **L'alphabétisation des adultes en Communauté française de Belgique – Principaux résultats de l'enquête 2009**, est disponible sur le site de Lire et Ecrire (<http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/content/view/189/84/>).*

2. Voir à ce propos les témoignages de bénévoles/volontaires dans **Travailler en alpha** (Journal de l'alpha, n°174, juin 2010).

3. Voir à ce propos les témoignages de travailleurs exerçant différentes fonctions en alpha dans **Travailler en alpha** (op. cit.).

4. Voir : Anne-Chantal DENIS, **Le Plan bruxellois pour l'Alphabétisation**, in Journal de l'alpha, n°159, juillet-août 2007, pp. 46-51.

5. Les divers programmes de résorption du chômage (TCT, PRIME, FBIE, etc.) ont été regroupés sous le nom d'ACS (Agents Contractuels Subventionnés) à Bruxelles et d'APE (Aides à la Promotion de l'Emploi) en Wallonie. Ces dispositifs octroient une intervention financière aux employeurs engageant des demandeurs d'emploi inoccupés pour des tâches relatives au secteur non marchand.

*Consultation des travailleurs de Lire et Ecrire sur le 'Plan pluriannuel de formation' – novembre 2007*



## Associatif bénévole, associatif professionnel

*On ne peut analyser le couple bénévole/professionnel en faisant l'économie d'une analyse de l'associatif, de son histoire, de ses rapports à l'Etat et à la société, des logiques qui le traversent, des relations qu'il entretient avec son environnement, des fils qui se nouent entre ceux qui y œuvrent... Cette analyse nous met sur la piste de deux enjeux : la définition du travail et de sa place dans la société actuelle et future, d'une part, et la production de capital culturel, d'autre part. C'est à cette tâche que s'attèle ici Jean Blairon.*

### Des oppositions de sens commun

Il est fréquent que le champ associatif s'interroge ou soit interrogé sur lui-même ; cette fréquence peut être jugée positivement, dans la mesure où elle témoigne d'un effort de réflexivité qui s'impose dans des sociétés désormais emportées par un mouvement rapide, permanent et... sans orientation clairement définie : les termes de 'réformé' ou de 'modernisation' sont employés à tout-va et les pratiques qu'ils désignent semblent curieusement être exemptées, quant à elles, de la nécessité de justifier leur pertinence ou leur cohérence.

Malheureusement, les efforts réflexifs du champ associatif empruntent trop souvent une logique binaire un peu manichéenne. On oppose ainsi souvent un associatif qui serait libre à un associatif subventionné par l'Etat, un associatif 'pur' (le bénévolat) à un associatif suspect ('professionnalisé', ce qui veut souvent dire aux yeux de certains compromis, voire dévoyé) ou, à l'inverse, un asso-

ciatif professionnel (entendons efficace) à un associatif sympathique mais maladroit.

Ces oppositions ne sont pas intemporelles, elles sont au contraire déterminées par des évolutions historiques. Donnons-en un exemple. Dans les années soixante, l'Etat est souvent critiqué en tant qu'Etat bourgeois et policier. Les associations sont d'office suspectées d'en être le relais (elles sont vues comme des 'appareils idéologiques d'Etat'), la critique traque les abus de pouvoir qui y sont postulés au nom d'une dénonciation de l'oppression, voire de la répression. Aujourd'hui, on perçoit mieux le double sens possible de l'Etat : certes relais possible des groupes dominants, mais aussi acteur collectif capable de s'opposer au moins partiellement à l'installation d'une société que Pierre Bourdieu qualifie de 'darwinienne'.

L'opposition 'associatif subventionné' versus 'associatif indépendant' est ainsi ancrée dans une version datée de la critique de l'Etat, qui montre aujourd'hui toutes ses limites, puisqu'elle risque de nous faire rater



la question de l'alliance des forces capables de s'opposer à la logique dominante qui se reprend à rêver d'une exploitation sans limites et sans entraves.

## Des identités aux logiques

Force est de reconnaître par ailleurs que le raisonnement qui se construit en termes d'identité de 'secteurs' – les secteurs marchand, public, et 'double non' (non marchand ou non gouvernemental) – montre aussi très vite ses limites.

Prenons un exemple relatif aux fonctions de maintien de l'ordre. La firme privée qui contrôle la régularité des stationnements et rémunère ses agents 'au résultat' agit-elle différemment de la police qui place des radars à la sortie des agglomérations pour piéger les automobilistes, alors que ses agents sont eux aussi soumis à des normes de rendement au profit par exemple des finances communales ?

L'entreprise marchande qui est à l'affût de toute opportunité et se porte là où le profit maximum risque de se trouver est-elle si différente de ces associations qui écumant les appels à projets, postulent pour de nouvelles missions ou opèrent des révisions d'orientations au gré des changements de majorité et des 'mannes financières' qu'elles peuvent constituer ?

De même, la mobilisation désintéressée n'est pas l'apanage du 'secteur associatif' : la sociologue Danièle Linhart la trouve à l'œuvre dans bien des collectifs ouvriers qui, au nom du goût du 'travail bien fait', se montrent capables de ne pas poursuivre leur intérêt propre (même si ce désintéressement fait l'objet d'un formidable déni de la part



*Réunion du Groupe de travail 'Oral' de Lire et Ecrire – septembre 2009*

de ceux qui en profitent) ; elle la voit aussi au cœur même de la culture des services publics, même si celle-ci semble devoir être 'modernisée' par le recours à une 'logique d'entreprise' (Marco Van Hees nous rappelle à l'inverse tout l'intérêt qu'a pu et que devrait revêtir l'existence d'une grande banque publique) ; le secteur associatif lui-même se parle d'ailleurs dans le même vocabulaire, s'identifiant désormais à des 'entreprises à profit (sic) social'.

Ces exemples qui se veulent seulement indicatifs nous montrent que chaque secteur est traversé par de multiples logiques (nous avons affaire partout à des **mixtes variables** de logiques marchande, publique et associative) et que seules sont réellement significatives les priorités qu'un 'établissement' ou une 'institution' se donne et les logiques d'action qu'il ou elle met effectivement en œuvre en référence à ces priorités. Ce qui ne veut pas dire, loin de là, que « tout se vaut et s'équivaut ».

## Le point de vue de l'analyse institutionnelle

L'analyse institutionnelle permet en effet d'isoler une *forme d'association singulière* où se cumulent quatre logiques d'action, qui se structurent en deux temps : dans une phase instituante, puis dans une phase instituée.

En nous inspirant des travaux de Francisco Alberoni et de Félix Guattari, nous avons pu montrer en effet comment se passait la naissance d'une institution (au sens d'association) : sur base d'une rencontre forte, des protagonistes décident de lier leur sort autour d'une action micro-politique (un refus de l'état des choses relayé par un argumentaire critique) ; leurs relations sont mues par un fort désintéressement (« on (se) donne sans compter ») et portées par une pratique créatrice (une invention du monde). Lorsque cette dynamique instituante se donne une passion de réalisation et s'organise en conséquence pour la faire exister durablement dans le monde, ces composantes se déclinent dans un travail de construction d'une appartenance, dans une volonté de 'communisme' (les rapports sont empreints d'égalité et de solidarité), dans un souci d'authenticité qui ne fait pas l'économie de la critique sociale, au nom d'une fidélité créatrice aux engagements fondateurs.

Le schème bénévole/professionnel n'est dans ce contexte que peu pertinent pour évaluer la force et la cohérence des engagements.

Il s'agit plutôt d'opposer des *dynamiques instituantes fortes à des dynamiques faibles* (lorsque la création se fait par pure imitation d'une création authentique, par exemple après que les pouvoirs publics aient créé un cadre pour une innovation) ; des *dynamiques*



Réunion du Groupe de travail 'Oral' de Lire et Ecrire – septembre 2009

*instituées corporatistes ou non* (la défense des intérêts d'un groupe particulier n'équivaut pas à la construction d'une vision sociale que peut opérer un groupe mobilisé, qui se bat pour d'autres autant que pour soi) ; des *illusions d'indépendance à l'exercice d'une autonomie critique* (en articulation/confrontation à d'autres forces sociales).

Il convient aussi de noter que tout ne se joue pas au niveau des choix internes de l'association. Des *contraintes ou des appuis externes* pèsent souvent de manière significative sur les choix institutionnels.

Ainsi le soutien public peut suivre une logique descendante (programmée et changeante) et compromettre la possibilité d'innovation ; des normes de contrôle inappropriées ('au résultat') peuvent polluer un véritable engagement désintéressé (en poussant les associations, pour 'réussir' et durer, à œuvrer pour ceux et celles qui ont le moins besoin de leur action). A l'inverse, la *Charte associative* pourrait être lue comme un effort des pouvoirs publics pour garantir une véritable autonomie associative, qui est critique et engagée dans la recherche de solutions (et donc non indépendante).

## Trahisons et facteurs de déperdition internes

Il reste que les deux formes d'engagement associatif (sous la forme 'bénévole' ou 'professionnelle', c'est-à-dire cadrée ou non par des relations de travail salarié et en articulation ou pas avec les pouvoirs publics) – et toutes les formes intermédiaires imaginables –, par leur cohabitation au sein d'un 'secteur' qui se cherche (et qu'on cherche parfois) entraînent toutes sortes de problèmes dans la vie des institutions.

Ainsi, au niveau des relations de l'institution avec son environnement, on peut pointer deux dangers symétriques. L'action micro-politique de l'institution peut se déliter au profit de ce que Pierre Bourdieu a appelé une 'politique de dépolitisation' : l'institution peut opter pour une action

'humanitaire' qui équivaut à un désengagement par rapport à la critique sociétale qui s'impose, éventuellement en couplant cette approche à une logique 'nourricière' par rapport aux bénéficiaires (qui les maintient dans une relation de dépendance), voire à une logique 'grégaire' (tout est fait alors pour que le troupeau ne puisse jamais se passer de son 'berger'). Nous nous trouvons ici par exemple dans une logique caritative/bénévole. A l'inverse (mais les opposés se rejoignent dans leurs effets), l'institution peut opter pour un alignement sur une logique de services, qui est une logique d'instrumentalisation (et au fond de marchandisation) : les 'entreprises à profit social' sont dans ce cas avant tout des entreprises et leur option de 'professionnalisme' les voit tendre à ressembler à n'importe quelle organisation.

*Réunion du Groupe de travail 'Oral' de Lire et Ecrire – septembre 2009*



Au niveau des relations internes à l'institution, la cohabitation des statuts bénévoles et professionnels peut causer des conflits multiples. On voit par exemple fréquemment des cadres bénévoles avoir des attentes et exigences démesurées par rapport aux professionnels, au prétexte qu'ils sont rémunérés ; à l'inverse, des bénévoles peuvent s'engager dans une association avec l'espoir d'y décrocher un emploi et s'y faire exploiter ou manipuler par les professionnels. Ils peuvent aussi manquer de distance par rapport aux bénéficiaires et de proximité par rapport aux orientations de l'institution. Mais rien de tout cela, évidemment, n'est inscrit dans la 'nature des choses' : des pratiques de mutualisation et de réelle évaluation sont souvent des antidotes très efficaces.

## Deux enjeux

Ces deux catégories de problèmes (externes et internes) sont relativement fréquentes. Il convient probablement toutefois, pour bien en prendre la mesure, de les lire dans leur relation avec les controverses sociétales qui les traversent.

Les conflits internes causés par les différences de statuts sont évidemment liés à la controverse sur la centralité du travail. La critique sociale se divise en effet en deux groupes par rapport à ce problème ; pour les uns, le travail pour tous fait partie du passé et il convient donc de donner des 'occasions d'activité' à une série de citoyens : la 'machine' économique pourrait ainsi tourner avec une minorité de personnes très bien rémunérées, les autres étant 'occupées' dans diverses associations ; pour les autres, le travail reste la voie structurante centrale, mais fonctionne de plus en plus comme une forteresse ; la

plupart des 'activités' sont en fait reliées au travail : travail dénié donc exploité, travail de formation non identifié comme tel, donc non rémunéré, etc. ; il convient donc de leur (re)donner leur juste place et de lutter à leur sujet également pour les idéaux d'égalité et de solidarité.

Derrière cette controverse, on trouve la question cachée, centrale à nos yeux, de la production du capital culturel : dans nos sociétés dites 'de la connaissance' ou 'de l'information' ou encore 'd'économie immatérielle', le capital culturel (les connaissances, la capacité d'invention, les ressources subjectives comme la fiabilité, la confiance, l'engagement) est une source de richesse centrale. Sa production libre, appréciée à sa juste valeur (en termes de rétribution et de distribution du pouvoir) et attribuée à ses véritables producteurs, est donc probablement l'enjeu central du développement des sociétés. On comprend dès lors tout l'intérêt à ce que la contribution du champ associatif à cette production, qui est massive, n'apparaisse pas pour ce qu'elle est réellement.

Au travers de l'articulation bénévoles/professionnels, il faut donc probablement lire les conflits qui touchent à la production du capital culturel de la seule façon qui convienne (autonome et désintéressée), à la reconnaissance des protagonistes de cette production, à la constitution d'un **acteur** contestant l'écart entre sa contribution réelle et la reconnaissance qu'on lui en octroie.

**Jean BLAIRON**  
Directeur de l'asbl RTA

# Les formateurs volontaires à Lire et Ecrire

## En phase avec le projet d'émancipation de l'association ?

*Travailler à Lire et Ecrire, que ce soit en tant que volontaire ou en tant que salarié, implique d'adhérer au cadre de travail et aux principes explicités dans sa Charte. Il y a donc une série de principes énoncés qui servent de cadre de référence pour l'alphabétisation à Lire et Ecrire. Il y a par ailleurs une réalité de terrain, des personnes qui animent des groupes en formation d'alphabétisation dans les régionales de Lire et Ecrire. Dans quelle mesure leur réalité rejoint-elle le projet exprimé dans la Charte de Lire et Ecrire ? Existe-t-il des écarts entre les principes et la réalité de terrain ? Si oui, où se situent-ils ? Et in fine, quels dispositifs mettre en place pour tenter de réduire ces écarts ?*

C'est le mémoire de Luc Goffinet <sup>1</sup>, qui a récolté et analysé les témoignages de formateurs volontaires, qui nous donne l'opportunité de tenter cette mise en relation des principes de la Charte de Lire et Ecrire et des propos de formateurs volontaires travaillant au sein de l'association <sup>2</sup>. Vu le thème du mémoire, on ne parlera dans cet article que de formateurs volontaires, mais il est évident que le questionnement pourrait également être porté sur l'engagement des formateurs salariés comme de toute autre personne travaillant à Lire et Ecrire.

### Alphabétiser : pour quel projet de société ?

Dans la Charte de Lire et Ecrire, il est dit que les mouvements ouvriers ont créé Lire et Ecrire « pour développer l'alphabétisation dans une perspective d'émancipation et de participation des personnes, et de changement social

vers plus d'égalité. » Lire et Ecrire explique ce parti pris de la manière suivante : « Nous vivons en effet dans une société inégalitaire. Nous constatons qu'il y a un lien entre analphabétisme et classes sociales exploitées, que la majorité des personnes analphabètes sont issues des milieux socioéconomiques les plus défavorisés du monde du travail. Nous affirmons dès lors que l'analphabétisme n'est pas un problème individuel mais a pour cause et conséquence l'oppression et l'exclusion sociale, culturelle, politique et économique. »

Lors des interviews <sup>3</sup> réalisées par Luc Goffinet dans le cadre de son mémoire, les formateurs ont répondu à la question suivante : « Quel est ton rêve à plus ou moins long terme pour tes apprenants ? Autrement dit, tu souhaites qu'ils sachent lire et écrire en français pour... Explicité ce 'pour'. » Voici quelques-unes des réponses obtenues <sup>4</sup>.

Charles (formateur dans l'alpha depuis 2 ans, a suivi une semaine de formation) : *« C'est arriver à ce que ces gens se débrouillent mieux dans la vie. Mais il ne faut pas se faire d'illusions. Ce n'est pas seulement une question d'alphabétisation, c'est aussi une question de structuration de la pensée. Parce que s'il y en a qui savent un peu lire et un tout petit peu écrire, souvent je constate qu'ils savent déchiffrer, ânonner, mais il y a une lenteur tellement grande que quand ils arrivent au bout de la phrase, ils ne savent plus de quoi il s'agit. Il y a un facteur important d'intégration sociale qui est de comprendre tout ce qui est communication orale ou écrite. Si je prends les maths, qu'ils ne se fassent pas rouler, qu'ils arrivent à vérifier une facture, une addition dans un magasin, à comprendre une offre de prix ou alors pour d'autres à pouvoir aider leurs enfants qui vont à l'école. Donc s'ils arrivent à ne plus être bloqués devant certaines choses, j'ai fait mon boulot. Il ne faut pas avoir des prétentions, que ces gens puissent faire des études, etc. Ce n'est pas le but. C'est surtout un facteur d'intégration et ça peut les aider à trouver du travail. Ce sont des gens qui doivent être aidés dans leur intérêt et dans l'intérêt collectif. C'est comme ça que je le vois. C'est essayer de donner confiance à des gens qui, dans la vie, n'ont pas eu un papa, une maman qui pouvaient leur donner conseil, aider ces gens-là qui n'ont pas un milieu d'amis (un ami docteur, enseignant, avocat...) pour les aider. Je crois que beaucoup de gens, dès qu'ils montent dans la hiérarchie sociale, sont intimidés et donc oui, il faut aussi donner confiance, répondre à certaines de leurs questions, essayer de les faire réfléchir... »*

Claire (formatrice dans l'alpha depuis 5 ans, n'a jamais suivi de formation spécifique à



*Formation des directeurs et cadres de Lire et Ecrire sur les modes d'action pédagogiques – février 2011*

l'alpha) : *« Mon rêve, c'est qu'ils se sentent de plus en plus à l'aise dans leur vie de tous les jours. Qu'ils puissent s'exprimer le plus clairement possible. Je crois que c'est un formidable outil de communication. »*

Damien (formateur dans l'alpha depuis 9 ans, a suivi une formation de base et 7 modules de 2 ou 3 jours) : *« C'est les voir avancer, évoluer. Quand une étape est franchie, je suis content. Surtout si après trois mois, je fais marche arrière sur cette étape et que je constate qu'elle est toujours acquise, alors c'est vraiment gagné. C'est les voir s'émanciper et ne pas être dans un moule unique, quel qu'il soit. On est construit d'une multitude de pensées. C'est fort intéressant. Je pense à un gars qui est chez moi. Il travaille dans une épicerie. Son rêve est de tenir son épicerie, d'aller un jour vers un petit patronat. Ce rêve ne va pas sans maîtriser un jour suffisamment l'écrit et le calcul pour entrer dans une formation. »*

Nicole (formatrice dans l'alpha depuis 10 ans, suit 2-3 modules de formations thématiques chaque année) : *« Mon rêve, c'est un rêve d'autonomie pour mes apprenantes. Qu'une*

*telle puisse écrire parce que je sais qu'elle rêve d'écrire à sa famille ou de pouvoir lire les lettres que sa famille lui envoie. Etc. Cette autonomie, certaines ne l'atteindront jamais. Même une autonomie qui nous semble pour nous un minimum. Il y en a qui ne sauront jamais se débrouiller seules dans un magasin. Je crois que mon rêve serait que chacune puisse faire quelques pas en avant. Mais ces pas sont tellement différents pour l'une et pour l'autre. Je rêve aussi que leurs efforts soient reconnus dans leur entourage. Elles font beaucoup d'efforts pour travailler et pour progresser. Mais tout ce qui est travail ménager passe d'abord et donc certaines n'ont pas la possibilité et le temps de faire un travail à la maison. Et surtout, ce n'est pas reconnu par leur mari et même souvent par leurs enfants. En juin dernier, on a fait une petite fête de fin d'année et il y avait deux filles d'apprenantes qui étaient là. En parlant avec ces filles, je leur ai demandé : 'Est-ce que vous voyez des choses qui ont évolué chez vos mamans ?' Une des deux m'a répondu : 'Depuis que maman vient au cours, elle pose beaucoup de questions'. J'ai trouvé ça génial. Je ne sais pas si c'est de l'autonomie, mais c'est en tout cas le chemin pour y arriver. C'est le début de la réalisation d'un rêve... »*

Les formateurs qui témoignent ici parlent principalement d'intégration et d'autonomie dans la vie de tous les jours. L'un d'eux parle d'émancipation, vue comme le fait de ne pas se couler dans un moule en réussissant un projet personnel. Alors que la question portait sur le plus ou moins long terme, tout ce qui est dit ici reste cependant dans une perspective à court ou moyen terme qu'on pourrait qualifier de réaliste. Certes, ces formateurs sont bien conscients des inégalités sociales mais, pour eux, les réduire c'est permettre à chacun individuellement de

monter un petit peu dans la hiérarchie sociale. Le projet de Lire et Ecrire, tel qu'il est énoncé plus haut, est lui un projet à long terme, vu dans une perspective de changement social, changement qui ne pourra cependant se faire qu'en travaillant dès maintenant avec les apprenants en leur donnant une place au cœur de la lutte. C'est donc toute l'alphabétisation qui doit être conçue dans cette perspective. Comment ? En faisant de l'alphabétisation populaire, ce qui n'exclut évidemment pas la recherche d'emploi, l'autonomie, etc. mais va plus loin, comme nous allons le voir à présent.

## **L'alphabétisation populaire**

Dans sa Charte, Lire et Ecrire déclare que son action se situe dans le champ de l'alphabétisation populaire, « soit une alphabétisation qui, dès le début et tout au long du processus d'alphabétisation :

- fait de l'apprentissage de la langue, de la lecture, de l'écriture, du calcul,... un outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur sa vie, son milieu et son environnement ;
- favorise une approche collective qui privilégie l'ouverture au monde, la rencontre de différentes cultures et leur confrontation constructive ;
- se développe avec la participation des personnes impliquées dans un groupe ;
- privilégie la solidarité et l'autonomie, le développement de la confiance en soi et de l'esprit critique, la capacité d'affronter des situations nouvelles et de réaliser des projets ;
- n'est pas une fin en soi, mais un outil pour atteindre les buts des participants et de l'association. Il s'agit d'apprendre à parler, lire, écrire, calculer pour... soutenir la scolarité des enfants, trouver du travail ou maintenir son emploi, accéder à d'autres formations, sortir

*de chez soi, se débrouiller seul, comprendre le monde dans lequel on vit, y prendre une part active, critique et solidaire... et participer à la transformation des rapports sociaux, économiques, politiques et culturels. »*

On retrouve ici différents aspects dont parlent les formateurs volontaires : l'autonomie, la confiance en soi, la capacité de réaliser des projets, soutenir la scolarité des enfants, trouver un emploi, se débrouiller seul... Mais nulle référence chez ces formateurs à une réflexion critique, à une participation active et solidaire, encore moins à la transformation des rapports sociaux, économiques, politiques et culturels.

Selon Lucien Barel <sup>5</sup>, les enjeux d'une éducation populaire, aussi appelée éducation permanente en Communauté française de Belgique, notamment dans le décret du 17 juillet 2003 (*Décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Éducation permanente*), portent d'une part sur **l'émancipation** des individus et des groupes sociaux, afin qu'ils s'affirment comme citoyens critiques et s'impliquent comme acteurs de changement dans leur environnement proche et dans le monde ; d'autre part sur **la promotion** de ces mêmes individus et groupes sociaux, afin qu'ils puissent assurer leur propre développement culturel, social et politique.

Dans cette perspective, Lucien Barel privilégie l'action culturelle comme instrument de l'éducation populaire. Il définit cette action culturelle comme « *tout projet, toute organisation mettant en œuvre quatre dimensions : - l'accès aux et la pratique des savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir-être) spécifiques au champ éducatif, formel et non formel ; - l'accès aux et la pratique des pouvoirs indi-*

*viduels et collectifs (pouvoir comprendre, pouvoir juger, pouvoir agir, pouvoir dire, c'est-à-dire la citoyenneté active) spécifiques aux champs socioculturel et sociopolitique ;*

*- l'accès aux et la pratique de l'œuvre et des langages (création, langage musical, plastique, littéraire – production de nouveaux codes, expérience de la novation...) spécifiques au champ artistique ;*

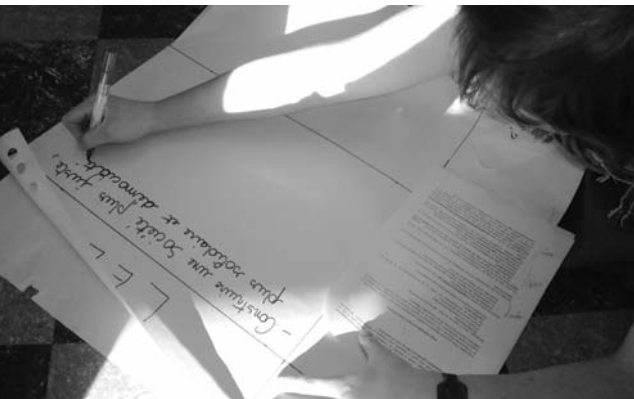
*- l'accès aux et la pratique du bien-être (équilibre personnel, liens sociaux, relations au monde...) spécifiques au champ social. »*

Si l'action de Lire et Ecrire s'inscrit dans le champ des savoirs (apprentissage des savoirs de base : français oral, lecture, écriture et calcul), sa finalité se situe, quant à elle, dans les trois autres champs : le champ des pouvoirs puisqu'elle vise à ce que les apprenants développent leur esprit critique et participent à la transformation des rapports sociaux, économiques, politiques et culturels ; le champ de l'œuvre et des langages puisqu'elle vise à ce que les apprenants deviennent producteurs de culture, c'est-à-dire qu'ils puissent se dire, s'exprimer dans le théâtre, le chant, l'écriture ou la peinture... ; le champ du bien-être à travers une (re)prise de confiance en soi, le développement d'une meilleure image de soi, une plus grande aisance dans et en dehors du groupe de formation, le développement de relations sociales au sein de l'association, mais aussi l'amélioration de ses relations avec son environnement (famille, quartier, travail...), etc.

### **Comment les volontaires perçoivent-ils de leur côté l'éducation permanente ?**

En réponse à la question « *Dans la charte de Lire et Ecrire, il est écrit que 'l'asbl s'inscrit*





Formation des directeurs et cadres de Lire et Ecrire sur les modes d'action pédagogiques – février 2011

*dans une logique d'éducation permanente'. Pour toi, l'éducation permanente, c'est... ? Cela a-t-il des conséquences sur ta manière de travailler ? », voici ce qu'ils disent.*

*Charles : « Pour moi, l'alphabétisation c'est une opportunité de faire de l'éducation permanente. S'il fallait résumer, je dirais que quelque part c'est l'apprentissage de la tolérance, de l'esprit des autres, parce qu'on travaille quand même dans un milieu multiculturel. Il faut se respecter, chacun a ses croyances, sa façon de voir la société. Mais c'est aussi l'occasion de réfléchir de temps en temps, de se poser des questions. La démocratie, c'est quelque chose d'important, on peut le dire dans n'importe quel pays du monde. Je veux bien qu'on respecte les cultures, mais ce que je ne respecterais jamais, c'est la dictature. Je ne respecterai jamais l'intolérance. Et je pense que donner accès à comprendre ce qu'est le droit, la démocratie, la tolérance, le respect des autres, les concessions qu'il faut faire, les droits mais aussi les devoirs, ça fait partie de l'éducation permanente. Même si on fait des maths, on peut saisir les opportunités. Evidemment, il faut le faire dans le respect de chacun. Donc moi je trouve que c'est un rôle, une mission de Lire et Ecrire et je l'assume. »*

*Claire : « Je ne sais pas exactement ce que c'est, ce que recouvre l'éducation permanente. Pour moi, ça veut dire que l'éducation, elle se fait dans toutes les circonstances de la vie. L'apprentissage aussi et donc on n'apprend pas seulement assis sur une chaise derrière un banc, devant un tableau. Je crois qu'on peut apprendre de toutes sortes de façons. Chez nous, dans l'antenne de X., on fait attention qu'il y ait d'autres espaces qui soient habités, notamment des espaces de fêtes, des espaces de repas qu'on prend ensemble, qui créent la convivialité, qui créent un réseau social et c'est ça pour moi 'faire de l'éducation permanente'. »*

*Damien : « C'est très simple, s'il n'y avait pas le mot 'éducation permanente' à Lire et Ecrire, je quitterais. Parce que le français et le calcul ne sont que des outils pour fonctionner ensemble. De temps en temps, je dis : 'Si vous écrivez ce mot comme cela, on ne va jamais le comprendre. Mais si c'est avec des fautes et qu'on sait vous lire et vous comprendre, ce n'est pas grave...' Par contre, l'éducation permanente, ça c'est important. Ouvrir surtout à des cultures différentes (culture ouvrière belge, culture des différentes autres nationalités présentes). Et puis, on ouvre à des débats (environnement, santé,...). Un gars qui fumait, il ne savait pas partir en vacances. On a fait des calculs là-dessus, en disant : 'Tu fumes moins, tu as de l'argent de côté'. Et en même temps, quelqu'un a dit : 'Est-ce que c'est mauvais pour la santé ? Pourquoi ?' Et là, c'est intéressant, parce qu'on se construit ensemble. C'est très important, Lire et Ecrire doit garder l'éducation permanente. »*

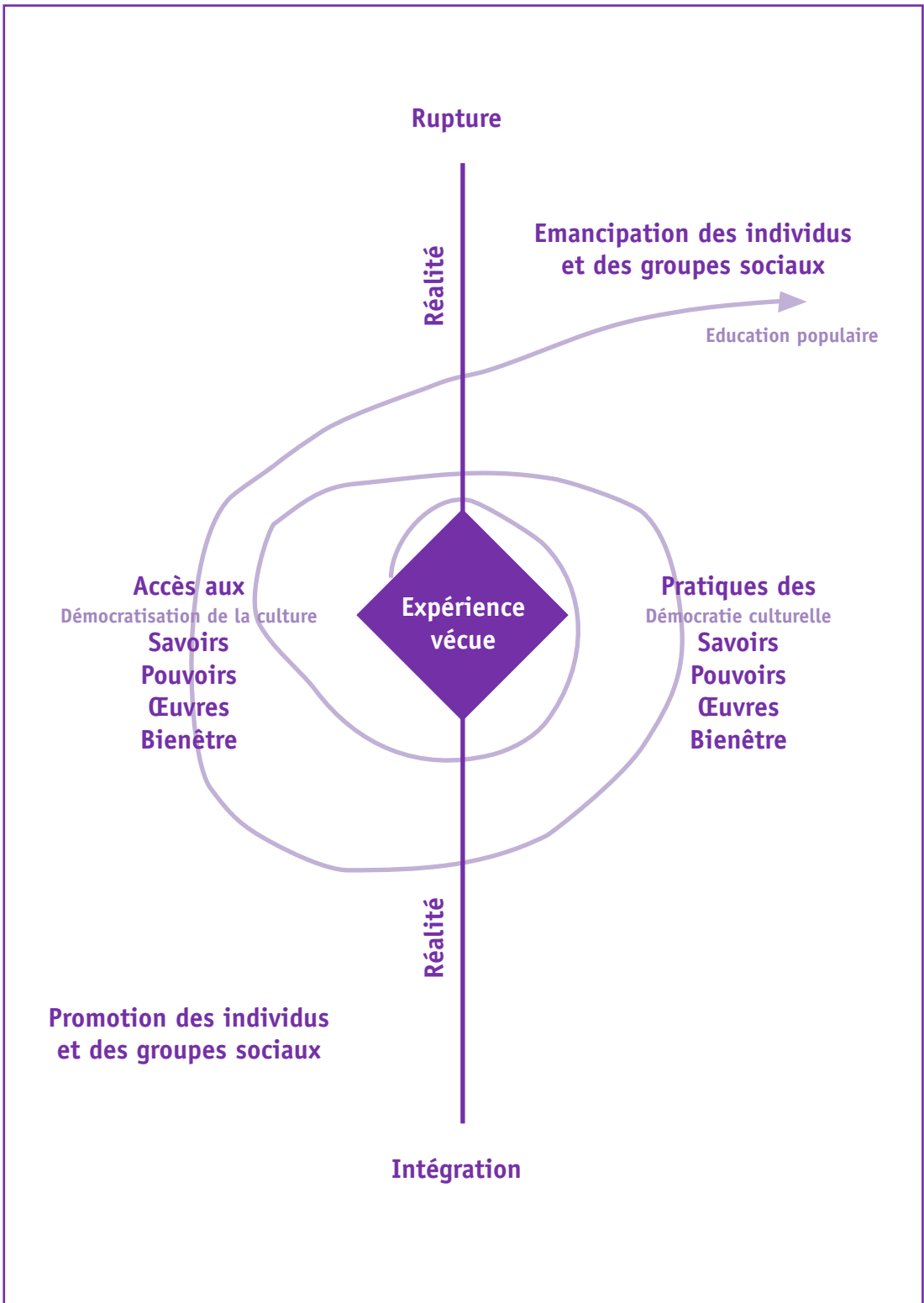
*Nicole : « La première réponse qui me vient, c'est le choix des sujets dont on parle à l'oral. Et là vraiment, il y en a très souvent qui relèvent de l'éducation permanente. Il y en a qui*

*relèvent simplement de l'amélioration du français au point de vue de la prononciation, du vocabulaire, etc. Mais beaucoup de sujets sont des sujets de débat. Il y a eu la grossesse parce que j'ai affaire à des femmes. Beaucoup se posent des questions sur la grossesse de leurs enfants ou même d'elles-mêmes qui ont vécu des grossesses sans comprendre ce qui leur arrivait, ou presque. On parle aussi de l'actualité, de la géographie, de tas de sujets qui au fond constituent notre environnement, notre monde. Il me semble que tous ces sujets relèvent de l'éducation permanente. C'est là-dessus que se greffent les cours d'oral, mais aussi les textes qu'on voit en lecture-écriture. Et pour le reste... Est-ce que cela relève de l'éducation permanente d'apprendre à remplir un formulaire, d'apprendre à manipuler un calendrier, ce genre de choses ? Je ne sais pas mais ce que j'ai dit précédemment pour l'oral et les textes de lecture-écriture, pour moi c'est certainement de l'éducation permanente parce qu'on pourrait aussi bien choisir un livre et partir de là pour faire de la lecture-écriture. Mais ce ne serait pas essayer de leur donner des armes dans leur vie quotidienne. L'éducation permanente, il me semble que c'est ça, c'est de créer, d'évoluer tout le temps dans le domaine de la vie quotidienne. C'est ce qu'on essaie de faire... »*

Dans ces propos, une formatrice dit ne pas savoir exactement ce que recouvre le terme 'éducation permanente'. Elle pense que c'est l'éducation en tout lieu et tout au long de la vie, et ce, quelle que soit la manière dont s'opère l'apprentissage. Elle associe aussi le terme 'éducation permanente' à la convivialité au sein du centre de formation. Pour un autre, il s'agit de sensibiliser les apprenants aux respects des autres et de la démocratie. Ces deux formateurs se situent dans une

perspective d'intégration et travaillent soit sur l'aspect social principalement, pour la première, mais aussi sociopolitique pour le second. Les deux autres formateurs se positionnent aussi au niveau de l'intégration mais l'émancipation (rupture par rapport à leurs conceptions, conditions de vie antérieures) n'est pas absente de leurs dires : ils rebondissent sur les propos et l'expression des projets des apprenants pour amener des débats et permettre à chacun de se construire, d'évoluer..., que ce soit au niveau d'un projet professionnel ou d'un questionnement de leurs représentations sur tout ce qui touche à leur vie (santé, environnement, etc.). Cette émancipation est centrée sur la dimension sociale et socio-professionnelle, mais ne touche pas ou peu au domaine sociopolitique (analyse, esprit critique, action pour le changement). C'est l'émancipation individuelle qui est privilégiée, alors que l'émancipation collective, qui s'attaque à la reproduction des rapports sociaux, semble absente de la pratique des formateurs.

En lisant le schéma proposé par Lucien Barel (*voir ci-contre*), on pourrait dire que l'éducation permanente/populaire est un fil conducteur qui part de l'expérience vécue et circule (boucle en développement) de la promotion des individus et des groupes (intégration) à leur émancipation (rupture) – et de leur émancipation à leur intégration – en s'éloignant progressivement de l'expérience vécue (analyse/abstraction) tout en restant constamment en lien avec la réalité (le concret), et en menant des actions qui relèvent tantôt de la démocratisation de la culture (accès aux biens et services existant dans les quatre dimensions : savoirs, pouvoirs, œuvres, bien-être), tantôt de la démocratie culturelle



(production individuelle et collective de savoirs, de pouvoirs, d'œuvres, de bien-être).<sup>6</sup>

## Le rôle du formateur

Dans la Charte de Lire et Ecrire, on peut lire que travailler dans l'association implique « de poursuivre sa propre formation et de travailler en vue de sa propre émancipation car on ne peut soutenir l'émancipation des autres sans questionner ses choix de société en vue de sa propre émancipation ». Et dans l'édito du *Journal de l'alpha* sur les pédagogies émancipatrices<sup>7</sup>, Catherine Stercq<sup>8</sup> écrit que lier les termes 'pédagogies' et 'émancipatrices' implique notamment « de prendre le parti pris de l'égalité comme préalable à l'émancipation et de s'interroger sur les relations formateur/apprenants, sur le pouvoir du formateur, sur sa volonté de sortir des rapports de domination maître/élèves ».

On pourrait éclairer ce parti-pris par les propos de Paulo Freire pour qui l'éducateur qu'il appelle 'humaniste' ou encore 'révolutionnaire'<sup>9</sup> est celui qui pratique l'éducation 'dialogique' : en même temps qu'il éduque l'élève, l'éducateur est éduqué par l'élève, dans le dialogue. « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde »<sup>10</sup>, disait P. Freire.<sup>11</sup>

## Que disent maintenant les formateurs volontaires sur la manière dont ils conçoivent leur rôle ?

Charles : « Etre formateur volontaire, c'est au moins avoir les compétences de ce qu'on veut enseigner. Ensuite, avoir la volonté d'aider, se rendre disponible, avoir la capacité d'écouter et du bon sens, accorder plus d'attention aux

*savoir-faire (parler, écrire, calculer, réfléchir,...) qu'aux savoirs. Et aussi sensibiliser aux valeurs de la démocratie et de l'humanisme, autonomie, responsabilité, liberté et ses limites, respect des autres. »*

Claire : « Etre formatrice, c'est animer des rencontres colorées et riches en surprises, des étonnements face à des personnes loin de mes repères habituels, un désir qu'elles aillent de l'avant, élargissent leurs horizons et aient des clés pour comprendre notre monde. »

Damien : « Mon vécu, c'est d'être un passeur, donner la main et passer l'obstacle ensemble. J'ai la chance qu'ils viennent avec un tas de sujets, des questions à propos du boulot, de la famille, etc. Donc, je ne suis pas un cours vraiment pédagogique ou technique. Je réagis plutôt aux demandes et j'en profite à ce moment-là pour passer la main, ouvrir un peu l'horizon. Si on ne sait pas lire et écrire et calculer, ça ferme les portes... »

Nicole : « Etre formateur pour moi, c'est un peu une question, je dirais presque, de justice. J'ai eu des chances, j'ai eu des portes qui se sont ouvertes et qui ne le sont pas pour d'autres. Si je pouvais utiliser les chances et les compétences que j'ai eues et grâce à ça, aider les autres à voir des portes s'ouvrir... C'est peut-être une manière de compenser certaines injustices. En fonction de mes possibilités, bien sûr. Transmettre et aussi recevoir beaucoup. Etre formateur pour moi, ce n'est pas simplement donner, c'est aussi m'enrichir de plein de trucs. Les apprenants ont aussi des choses à partager. »

Dans un de leurs ouvrages, Jean-Paul Martin et Emile Savary<sup>12</sup> définissent six types de formateurs d'adultes :

- le formateur communicateur : C'est celui

qui aime s'exprimer, discuter, convaincre. Il voit la formation comme des idées à transmettre.

- **le formateur éducateur** : Ce qui le motive c'est d'aider ceux que la vie n'a pas favorisés. Il aime être utile, aider les gens à s'en sortir. Pour lui, la formation est d'abord une activité de socialisation, un moyen pour permettre à chacun de prendre sa place dans la société.

- **le formateur militant** : Il aime agir et faire agir. Il veut transformer la société ou au moins la faire bouger. La formation lui paraît comme un prolongement de son activité militante.

- **le formateur pragmatique** : Il cherche ce qui est efficace, simple et empirique. Si ça marche, c'est que c'est bon. Il croit à la compétence acquise par la pratique, il aime transmettre des savoir-faire.

- **le formateur théoricien** : Il privilégie les idées, s'intéresse aux théories, aux analyses complexes. La formation est pour lui l'occasion de 'formaliser' son savoir, l'enrichir et le communiquer.

- **le formateur thérapeute** : L'authenticité, la conscience de soi, l'harmonie du mode de vie sont les valeurs qui le guident. Son activité visera avant tout le développement personnel.

Suivant les personnes, on trouve dans les propos tenus tantôt les caractéristiques du formateur communicateur (des propos s'échangent, des idées se disent, se partagent, c'est aussi l'occasion pour le formateur de transmettre ses valeurs), tantôt celles du formateur éducateur (être utile, aider les autres), et tantôt celles du formateur pragmatique (transmettre des savoir-faire directement utiles pour se débrouiller dans la société). Mais on trouve aussi des propos qui touchent au militantisme (dans

le sens d'un engagement social). On relève en effet des termes comme 'ouvrir l'horizon', 'passer la main', 'aller de l'avant', 'avoir des clés pour comprendre le monde', 'compenser certaines injustices'...

Si la grille de Martin et Savary nous apporte un certain éclairage pour 'lire' ce que disent les formateurs de la manière dont ils envisagent leur rôle, elle reste muette sur le rapport entre maître et élèves.

Si on lit maintenant les propos tenus par les formateurs volontaires sous cet angle du rapport formateur/apprenants, on constate des différences sensibles : alors que certains semblent garder la main, d'autres parlent de 'passer l'obstacle ensemble' ou de 'recevoir autant que donner', termes qui font penser à l'éducateur dialogique (version plutôt humaniste que révolutionnaire) de Paulo Freire.

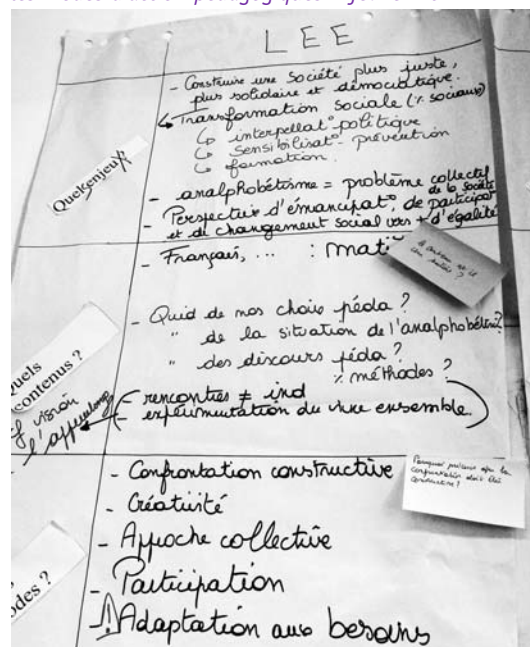
## **La conception de l'apprentissage**

Comment tout cela est-il maintenant mis en œuvre dans l'apprentissage ? Autrement dit, comment, concrètement dans la pratique quotidienne, les volontaires appliquent-ils ce qu'ils ont dit de l'éducation permanente et du rôle du formateur ?

A ce propos, la Charte de Lire et Ecrire cite les pédagogies émancipatrices et interculturelles sans détailler plus avant. Concernant plus précisément les pédagogies émancipatrices <sup>13</sup>, nous nous référerons ici encore à l'édito du *Journal de l'alpha* consacré à cette thématique : « *Nous pensons que lier les termes 'pédagogies' et 'émancipatrices' implique : - de prendre le parti pris de l'égalité comme préalable à l'émancipation et du 'tous capables' comme préalable à l'apprentissage ;*

- de construire et d'animer des situations d'apprentissage rigoureuses et cohérentes basées sur la coconstruction des savoirs, dans la coopération, la confrontation et la solidarité ;
- de développer une pédagogie socioconstructiviste qui se centre sur le sens des apprentissages, reconnaît les savoirs existants comme point de départ, fait opérer des déplacements, oblige le formateur à se positionner autrement que dans une 'classe' ;
- de se confronter à la réalisation de projets et d'actions collectives ;
- de travailler tant sur la dimension matérielle (outils, techniques) que sur les dimensions sociologique, psychanalytique et politique ;
- d'être sensible aux différences culturelles, aux manifestations de pouvoir, à l'imprévu, à la négociation et à l'imagination ;
- de s'interroger sur les relations formateur/apprenants, sur le pouvoir du formateur, sur sa volonté de sortir des rapports de domination maître/élèves. »

Formation des directeurs et cadres de Lire et Ecrire sur les modes d'action pédagogiques – février 2011



## Qu'en disent les volontaires ? Comment pratiquent-ils au quotidien ?

Charles (un groupe de calcul, 3h/sem ; accompagnement d'une personne qui prépare un chef-d'œuvre pour obtenir le CEB, 3h/sem) :

### - Les matières et thèmes abordés

« Il n'y a pas de programme établi dans le sens où il est établi à l'école primaire. J'ai un diplôme d'instituteur ; je sais ce que c'est un plan d'études. On ne peut pas fonctionner comme ça parce qu'il y en a qui entrent à tout moment. Donc il faut piloter. On ne peut pas chaque fois revenir à zéro, mais il faut quand même revenir en arrière. Ce qu'il faut viser ce n'est pas passer un examen cantonal<sup>14</sup>, c'est avoir un minimum de compréhension des choses. Alors on a vite fait le tour : en calcul, la numération, les quatre opérations, des calculs rapides, un peu les fractions, les unités de mesure, la règle de trois, les pourcents. Je répartiss ça sur l'année, avec beaucoup d'improvisation aussi. Je sais ce que j'ai donné mais les petits problèmes, parfois je les ai préparés mais souvent je les invente au fur et à mesure. En plus de ça, je travaille sur un petit tableau pour le budget du ménage. C'est peut-être pas des maths, mais j'ai constaté qu'il y avait une demande. C'est une dame qui a des problèmes financiers parce qu'elle est séparée, divorcée et elle doit gérer son ménage. Elle a des enfants et son mari ne paie pas la pension alimentaire. Là il y avait une demande. Mais la plupart du temps, quand je leur dis 'Qu'est-ce que vous voudriez qu'on fasse ?', il n'y a pas grand-chose qui vient. Alors je leur dis : 'Ça vous intéresserait les pourcents, les soldes, la TVA, etc. ?' 'Ben oui.' Ce n'est pas vraiment une demande mais je présente une série de choses possibles. Et ce sont eux qui

choisissent. En lecture-écriture, c'est aussi comme ça. Pour le CEB, c'est différent [...] »

#### - Concrètement, le déroulement d'un cours

« Au dernier cours de calcul, j'ai fait d'abord un exercice de mémorisation comme échauffement. J'ai écrit au tableau une dizaine de nombre en demandant aux apprenants de les mémoriser. Après les avoir effacés, j'ai demandé de les écrire sur une feuille et on a fait une correction collective. Puis, je leur ai demandé d'écrire sur une feuille les nombres que je dictais. Même processus, ici aussi avec correction collective : je les invitais à écrire les nombres au tableau et à les lire. Après nous avons travaillé la table de multiplication par 3 et par 4 jusque 20. Puis, nous avons fait un travail de calcul rapide sur les multiples. Ensuite, nous avons vu la notion principale du jour : les pourcents appliqués dans les soldes, la TVA, les élections, les résultats à l'école, ... J'ai donné des petits problèmes sur lesquels ils ont travaillé seuls ou à deux selon leur choix. Ici aussi la correction était collective. Donc, les exercices sont individuels et les corrections se font ensemble, tout le monde participe. »

Claire (un groupe d'alpha, un groupe de remise à niveau et une table de conversation, en tout 6h/sem) :

#### - Le cours d'alpha

« Pour le cours d'alpha, je suis un ordre logique. Je commence par apprendre à dessiner les majuscules, les minuscules. Elles ont deux cahiers : le cahier de brouillon où elles s'exercent et un cahier où elles écrivent entre deux lignes, car j'exige qu'elles écrivent entre les deux lignes. Je suis exigeante dans tout ça. Puis, je leur apprend à faire des petites phrases et je leur fais étudier les phrases par cœur : orthographe, structure et tout. C'est la façon dont j'ai appris quand j'étais à l'école primaire. »

#### - Le cours de remise à niveau

« Pour le cours de remise à niveau, ce qui compte pour moi, c'est qu'elles produisent, qu'elles écrivent, qu'elles s'expriment et qu'elles créent sans qu'il y ait de jugement de ma part. J'utilise tous les événements, les circonstances extérieures, ce qui les touche. Par exemple : 'Parlez-moi d'un souvenir d'école'. Elles travaillent chacune dans leur coin, elles bossent même. Bien sûr, je vais corriger des choses incorrectes mais je ne vais jamais mettre des points, jamais dire : 'Ce texte-là, tu peux le mettre à la poubelle'. Je corrige au niveau de la technique, car je crois que c'est important qu'elles apprennent les techniques du langage, mais je ne porte jamais de jugement sur la façon d'écrire. Elles ont aussi deux cahiers : un cahier où elles brouillonnent, où elles écrivent, je ne regarde jamais les fautes d'orthographe dans ce cahier-là, et un cahier avec les textes mis au propre où les choses sont correctement orthographiées. Il m'arrive aussi de demander des textes collectifs. Là, elles travaillent toutes ensemble. Il faut collecter les idées des unes et des autres. Ce sont des démarches différentes. Par exemple, on a fait un texte collectif sur l'automne. Le premier travail était de jouer avec les associations, trouver des mots qui les faisaient penser à l'automne. Elles ont donc écrit des mots en vrac sans structure grammaticale, sans rien. Ensuite, elles ont commencé à composer un tableau. C'est comme un peintre qui met de la couleur sur sa palette et qui commence à peindre. Les mots sont un support pour créer des images. On a fait des liens en plaçant les mots dans une phrase. Il y en avait une qui proposait une phrase et, soit les autres acquiesçaient, soit elles n'acquiesçaient pas et transformaient. Et moi je prenais note en final de la

phrase construite oralement. Le travail d'écriture final, c'est moi qui le fais : j'écris le texte correctement orthographié au tableau. Elles ne font que le travail de construction de la phrase à l'oral. Construire un texte, c'est un autre type de travail. »

#### - La table de conversation

« Pour la table de conversation, c'est toujours en fonction des circonstances que nos sujets sont choisis. Par exemple : pendant le ramadan, on a abordé le thème de la pauvreté parce que le musulman fait le ramadan pour ressentir ce qu'un pauvre ressent dans ses tripes quand il a faim. Donc on a abordé ce thème de la pauvreté, non seulement dans leur pays, mais aussi dans notre pays, puisque c'est aussi une réalité chez nous. Je laisse aussi venir les choses. S'il y a un évènement, par exemple une maman qui a eu un accouchement difficile, c'est clair que je donne la priorité à cet évènement-là. Voilà, c'est vraiment lié au cadre de vie. »

Damien (un groupe d'oral/lecture/écriture/calcul, 6h/sem) :

« Je ne prépare pas beaucoup. C'est chaque fois un jeu collectif et la collectivité n'est pas toujours là. Parfois il n'y en a qu'un, alors c'est fichu. Ou bien on prépare quelque chose et ils ont une question imminente qu'ils veulent résoudre. Le dernier cours, ils m'ont dit que le cours suivant tombait le jour de la fête du mouton. J'ai dit : 'D'accord, on annule le cours, mais alors on parle un peu de la fête du mouton Dites un peu ce que c'est...' Ça fonctionne. Ça a amené à discuter un peu là-dessus. Et donc, en règle générale, on commence par une conversation, un petit quart d'heure. On vient avec ce qu'on veut. On discute et puis de là, je vois ce qui peut intéresser tout le monde par rapport à un point de la discussion. Malheureusement, je n'ai pas

d'outil parce que c'est pris sur le vif. Mais ça ne m'ennuie pas tellement. On démarre là-dessus. Et quand je suis en manque de matière, je prends ce que j'ai amené. Je dis : 'Tiens, à propos...'. Je prends un verbe d'action qu'on vient d'utiliser. C'est l'occasion de faire des verbes en 'er', en 'ir', etc. Ou le verbe 'être' ou 'avoir'. Ils ont très difficile chez moi avec les auxiliaires. Et puis après, on passe au calcul et là je mélange français et calcul. En plus du calcul, je fais des problèmes. Je raconte une petite histoire avec des euros qui amène le problème parce que ça marche mieux que les mètres ou les litres. Les euros, tout le monde comprend... Puis, il y a une partie plus formalisée de grammaire. Ils sont habitués à ce schéma-là. Ils me suivent, mais ils parlent de ce qu'ils veulent : une facture ou n'importe quoi. Je ne sais pas ce qui va m'arriver au prochain cours, s'ils vont arriver avec quelque chose ou avec rien. Moi, je vais lancer : 'La fête du mouton, ça s'est bien passé ?' Le cours, ça permet aussi de bavarder sans aprioris, c'est important. »

Nicole (un groupe d'oral/lecture/écriture et un groupe de calcul, en tout 5h30/sem) :

#### - Apprentissage en lien avec une difficulté pratique de la vie quotidienne

« Je demande régulièrement les situations incomprises. En général, c'est un problème d'autonomie, un problème où elles n'arrivent pas à se débrouiller. Je vais chercher ce qu'elles ont besoin d'acquérir comme compétences, comme connaissances pour mieux se débrouiller. Ces situations-problèmes, c'est une base pour les cours. Pour donner un exemple, il y en a une qui est arrivée avec un calendrier des prières et des heures de jeûne du ramadan. Il fallait commencer la prière du matin à 5h48 et puis il fallait rompre le jeûne à 22h58. Elle ne comprenait pas. On a fait



presque toute une année de cours sur le calendrier et puis à la fin de l'année, j'ai demandé si ça allait mieux : 'Est-ce qu'on s'en sort avec le calendrier maintenant ?', 'Là, ça veut dire quoi ?', etc. Et ça allait... Il y a comme cela une série d'exemples possibles. Elles apportent leurs questions, leurs problèmes, leurs difficultés. Elles en parlent et moi j'essaie de trouver comment répondre à leurs besoins. Où faut-il démarrer, quel processus suivre ? Et puis, quand à un certain moment je sens qu'il y a eu un progrès, j'essaie qu'elles le ressentent pour les motiver à continuer. Ce qui s'applique au calendrier musulman s'applique à beaucoup de choses. Je n'ai pas de formation d'enseignant. La difficulté pour moi, c'est de trouver la première chose sur laquelle on va pouvoir construire par la suite. Et donc, à partir d'un matériel concret, je vais essayer de trouver un petit élément à partir duquel apporter un deuxième, et ne pas essayer d'aborder trop de choses à la fois. Sinon, on se casse la figure. »

#### - Apprentissage en lien avec une question de société

« Les cours d'oral se greffent sur l'actualité, et plus largement sur tous les sujets qui font partie du monde dans lequel on vit, mais on part aussi des textes qu'on voit en lecture-écriture. Actuellement, on est branchées sur la protection de l'environnement parce qu'on a eu des contacts avec la Maison du développement durable et qu'on va encore avoir une rencontre avec un responsable. J'avais trouvé un article sur le fait que, tout récemment, un saumon a été pêché dans la Seine à Paris. Ça n'était plus arrivé depuis le début du 20<sup>e</sup> siècle. Et donc, ça traduisait une amélioration de la qualité de l'eau. C'était un article assez court et je me suis dit : 'Tiens, c'est une bonne chose pour le cours'. Il y avait une photo du pêcheur avec son poisson. J'ai commencé par leur montrer

la photo en leur disant : 'Voilà, j'ai lu un article de journal qui parle de ça. Que pensez-vous que c'est ?' On a entendu les mots 'pêcher' et 'poisson'. [S'ensuit d'autres questions-réponses pour formuler des hypothèses sur le type de poisson, le lieu...] Une fois que des idées ont été émises, on a lu l'article une première fois. Evidemment, de nombreux mots leur avaient échappé. 'Bon, ça parle de quoi ?' Elles avaient retenu quelques idées. [Puis deuxième lecture avec explication du vocabulaire. Nouvelle question pour voir ce qui a été retenu. Puis, troisième lecture avec question sur ce qui a été retenu et mise au point finale pour s'assurer que tout le monde a bien compris : 'Qu'est-ce qui fait qu'on n'a plus trouvé de saumon dans la Seine pendant toutes ces années ?', 'Qu'est-ce qui a pollué l'eau ?'...] Et puis, elles sont parties dans diverses directions : la pêche au Maroc, par exemple. C'était l'expression libre mais relativement cadrée par ce que j'avais préparé : la lecture, le vocabulaire, etc. Cette expression libre a permis de parler de la pollution, de la géographie à partir de la Seine, de Paris,...

#### Comment décoder ces différentes pratiques ?

Pour ce faire, nous ferons appel à la grille de lecture construite par Lire et Ecrire et inspirée de la typologie créée par le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ)<sup>15</sup> et enrichie d'éléments tirés de la typologie de Marcel Lesne<sup>16</sup>. La grille du RGPAQ distingue trois principaux types d'alphabétisation : l'alphabétisation traditionnelle, l'alphabétisation thématique et l'alphabétisation conscientisante.

L'approche traditionnelle conçoit l'alphabétisation comme une démarche d'acquisition

académique. C'est l'idéologie du rattrapage scolaire, de la remédiation qui prime. Les objectifs poursuivis se situent exclusivement au niveau de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Le formateur qui s'inscrit dans cette approche a le profil d'un enseignant qui transmet les connaissances de base, aide et encadre l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage. Il est l'unique responsable du programme et du contenu ; il sanctionne la réussite ou l'erreur de l'apprenant et fait de lui un **objet** de formation. Cette approche relève des modèles pédagogiques de l'empreinte et du conditionnement, pédagogies qui se réfèrent à un corpus de savoirs et évaluent les apprenants dans leur

écart par rapport à ce corpus. Selon la typologie de Marcel Lesne, cette approche s'inscrit dans un mode pédagogique de type transmissif à orientation normatrice centré sur la reproduction des rapports sociaux.

**L'approche thématique** conçoit l'alphabétisation comme une double démarche d'acquisition : notionnelle et sociale. L'apprentissage des savoirs de base se fait en lien étroit avec les situations de vie des adultes en formation, par le biais de thématiques diverses. Le formateur conçoit son matériel didactique en fonction des besoins d'apprentissage exprimés par les apprenants et des intérêts qu'ils manifestent. Il n'a pas de programme préétabli, mais

*Formation des directeurs et cadres de Lire et Ecrire sur les modes d'action pédagogiques – février 2011*



adapte le contenu et le temps consacré à telle ou telle notion en fonction de l'apprenant et du groupe. Il peut s'appuyer sur une conception socioconstructiviste de l'apprentissage. L'apprenant qui est **sujet** de sa formation participe activement au choix des thèmes ainsi qu'aux discussions et collabore à la conception et à la réalisation de supports de travail (par exemple : rédaction d'un texte collectif). Cette approche, qui met l'accent sur la motivation de l'apprenant, s'inscrit dans un mode pédagogique de type incitatif à orientation personnelle (Marcel Lesne) qui est centré sur l'adaptation de l'apprenant aux exigences édictées par l'évolution d'un système social intégratif.

**L'approche conscientisante** perçoit l'analphabétisme comme une inégalité ayant les mêmes racines que la pauvreté. Elle conçoit l'alphabetisation comme un outil pour l'émergence de nouvelles valeurs et d'actions individuelles et collectives qui ont pour but le changement social. Pour ce faire, les formateurs partagent leur savoir académique avec les apprenants et les apprenants partagent ensemble et avec le formateur leurs savoirs. Le formateur reste responsable du contenu notionnel (c'est lui qui nourrit le groupe au niveau des apprentissages de base) et anime les échanges. Il établit par ailleurs une relation égalitaire à l'intérieur du groupe. Tant le formateur que les apprenants sont des **acteurs sociaux** qui s'outillent activement. L'apprenant prend la parole, développe son analyse critique ; formateur et apprenants s'exercent ensemble à la pratique d'un pouvoir collectif... Cette approche axée sur le groupe utilise des pédagogies de la relation dialectique entre théorie et pratique et se réfère au mode de travail pédagogique de type appropriatif centré sur la production

de nouvelles formes de rapports sociaux (Marcel Lesne). Conception socioconstructiviste de l'apprentissage, pédagogie de la libération de Paulo Freire, Reflect-Action, entraînement mental,... sont les approches privilégiées pour travailler collectivement dans une perspective de changement social.

L'intérêt de cette grille réside notamment dans le fait qu'elle fait le lien entre différents items qui sont ceux que nous avons abordés tout au long de cet article : enjeux et objectifs de l'alphabetisation, rôle du formateur et rôle de l'apprenant, type d'approche pédagogique et méthodes mises en œuvre. Elle montre la cohérence – dans les limites de toute typologie – qui existe au sein de chaque approche de l'alphabetisation. Ainsi telle approche – traditionnelle, thématique ou conscientisante – va induire un certain type de relations formateur/apprenants, se réfèrera à un type particulier de modèle pédagogique et encouragera l'utilisation de certaines méthodes plutôt que d'autres.

Si l'on cherche à présent à situer les propos des formateurs par rapport aux trois approches développées dans la grille, on constate que si certaines des pratiques décrites évoquent plutôt une pédagogie traditionnelle, la plupart relèvent cependant de l'approche thématique. Par contre, aucune des pratiques rapportées ne s'inscrit explicitement dans l'approche conscientisante.

Et si l'on regarde plus précisément le positionnement de chaque formateur à travers les différents items de la grille, on constate qu'un des formateurs se trouve principalement dans un mode pédagogique transmissif, tant au niveau de sa conception de l'alphabetisation que de la manière dont il se positionne dans son rôle de formateur et des pratiques pédagogiques

qu'il met en place : il aborde un certain nombre de points de 'matière', source de micro-apprentissages (exercices de mémorisation et de dictée de nombres, tables de multiplication, exercices de multiplication, problèmes sur les pourcentages...) qui font partie d'un programme – même si, pour lui, ce n'est pas véritablement un programme au sens scolaire du terme – qu'il a lui-même conçu dans l'objectif de donner des outils aux apprenants pour qu'ils puissent mieux se débrouiller dans la vie de tous les jours. Il se montre cependant à l'écoute des demandes des participants, ce qui témoigne d'une ouverture vers le modèle incitatif à orientation personnelle (approche thématique).

Une formatrice se situe aussi dans le mode transmissif pour ce qui est de son cours d'alpha puisqu'elle dit reproduire dans ce cours la manière dont elle a appris à lire et à écrire à l'école primaire. Par contre, pour le cours de remise à niveau et la table de conversation qu'elle anime, elle se situe plutôt dans une approche thématique puisqu'elle choisit ou adopte des thèmes liés à l'environnement et à la vie quotidienne des participantes.

Les deux autres formateurs se situent, quant à eux, clairement dans l'approche thématique au niveau des différents paramètres qui composent la grille : alpha conçue comme une approche notionnelle et sociale (des notions sont travaillées mais à partir de ce que les apprenants apportent, des problèmes concrets ou des discussions qu'ils amènent), ils avancent non pas en fonction d'une matière mais du développement que nécessite un thème, les apprenants participent activement à la dynamique du cours (on n'est plus ici dans une relation maître/élèves où le formateur donne des exercices que chaque apprenant

fait individuellement), etc. Ainsi l'un (un formateur) organise son cours sur le vif à partir de ce que les apprenants amènent dans la discussion qu'il a instaurée en début de cours et qui pourrait intéresser tout le monde. Il introduit ensuite des apprentissages notionnels en fonction de ce qui se présente au fil de la discussion. Et l'autre (une formatrice) part des besoins exprimés pour construire pas à pas l'apprentissage selon une progression qui doit permettre d'atteindre, étape après étape, l'objectif qu'elle a fixé à partir de la demande des apprenantes.

## **Regard vers le futur**

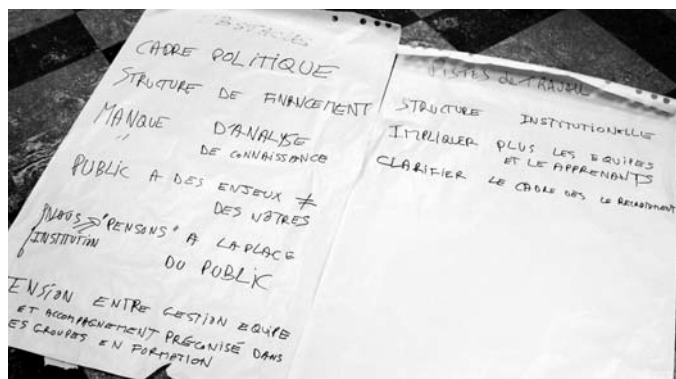
Les témoignages rapportés dans cet article montrent le sérieux, l'implication, la recherche, la créativité,... de formateurs volontaires soucieux de pratiquer une alphabétisation de qualité adaptée à leur public. Ils montrent aussi la difficulté qu'il y a à travailler avec des personnes adultes analphabètes car cela demande un travail pédagogique spécifique pour lequel il n'existe ni méthode ni formation 'prêtes à l'emploi'. Le volontaire qui s'engage comme formateur en alphabétisation à Lire et Ecrire doit lui-même construire sa pratique en s'appuyant sur les valeurs et le projet social de l'association. Ces témoignages montrent enfin la difficulté de mettre en place un contexte de formation dans lequel les apprenants se sentent acteurs de leur formation, ainsi qu'une relation pédagogique fondée sur l'égalité des personnes, même si leurs statuts diffèrent.

L'ensemble de ces difficultés mettent en évidence l'ampleur du défi qui consiste à se positionner dans une perspective d'alphabétisation populaire impliquant de lier un enjeu sociopolitique, une approche pédagogique

d'acquisition des savoirs de base et un certain type de rapport formateur/apprenants.<sup>17</sup> Ce changement de posture n'est assurément pas simple à opérer. Il n'est pas évident de questionner les limites de l'approche pédagogique traditionnelle dont nous avons été imprégnés durant toute notre scolarité. A moins d'avoir connu un enseignement alternatif, les pratiques qui relèvent de l'approche thématique nous sont restées la plupart du temps étrangères jusqu'à notre arrivée dans l'alphabétisation. Quant à l'approche conscientisante, combien sommes-nous à n'en avoir jamais entendu parler ? Et si nous en avons déjà entendu parler, combien sommes-nous, volontaires comme rémunérés, à nous sentir outillés pour la mettre en pratique ?

On voit par ailleurs que certains formateurs volontaires n'ont jamais suivi ou n'ont suivi qu'un seul module de formation. Le soutien pédagogique, tels que les échanges et l'analyse des pratiques, constitue pourtant le seul moyen d'augmenter la qualité de l'alphabétisation et de donner au formateur des outils pour opérer ce changement de posture que nous venons d'évoquer.

Parallèlement, le sens de l'engagement à Lire et Ecrire devrait être abordé avec les formateurs. « *De mémoire, je ne me souviens pas que lors d'une formation, le groupe ait fait un travail allant dans ce sens : recherche de situations vécues, analyse de la société, recherche de lieux où les apprenants pourraient trouver des supports, où ils pourraient agir... Je n'ai aucun souvenir que le groupe ait travaillé l'analyse sociale d'une situation. Je n'ai jamais eu l'occasion de participer ni à un travail de recherche d'une telle situation, ni, à plus forte raison, à un travail d'analyse des mécanismes sociaux qui ont conduit à cette situation, ni à*



Formation des directeurs et cadres de Lire et Ecrire sur les modes d'action pédagogiques – février 2011

la recherche de moyens qui permettraient aux apprenants victimes de ces mécanismes d'agir : où et comment peuvent-ils s'engager dans un mouvement qui les soutiendrait et les aiderait à agir contre les forces de la société qui les agressent ? Je n'ai jamais entendu parler de pratique du pouvoir et de reprise de pouvoir par les apprenants sur leur vie. Je sais que certains formateurs travaillent avec la photo, la peinture, le théâtre, et certainement encore avec d'autres outils, qui permettent aux apprenants de s'impliquer dans la société, mais les formations de formateurs les présentent-elles aux formateurs ? Il manque une réponse à la question : où s'engager et comment s'engager ? », témoigne Luc Goffinet. Et il conclut : « *N'y a-t-il pas là question à réflexion pour les responsables de l'organisation des formations ?* »

Il y a donc, pour Lire et Ecrire, nécessité de renforcer les programmes de formation et les dispositifs d'accompagnement des formateurs. Et sans doute d'en concevoir de nouveaux. C'est ainsi que l'association s'est lancée dans de nouvelles formes de formation d'intervenants en alphabétisation. D'une part, en organisant des modules centrés sur l'analyse des questions en lien avec l'analphabétisme et l'alphabétisation, modules de formation qui rassemblent apprenants et travailleurs.

D'autre part, en renforçant l'implication des mouvements ouvriers porteurs de Lire et Ecrire dans les programmes de formation, notamment à Bruxelles où la nouvelle programmation soutient particulièrement la dimension sociopolitique, et s'ouvre sur des journées de travail *Questions de société*, organisées par ces mouvements porteurs.

### Sylvie-Anne GOFFINET Lire et Ecrire Communauté française

1. **Le travail pédagogique des formateurs volontaires de Lire et Ecrire**, UCL/FOPA, mars 2010.
2. La Charte actuelle (Déclaration de principe) a été approuvée par l'Assemblée générale du 26 novembre 2009.
3. Ces interviews ont pris la forme de trois minitables rondes organisées sur base d'un même questionnaire.
4. Pour l'écriture de cet article, nous n'avons retenu que 4 des 8 témoignages sur lesquels se base le mémoire. Ces témoignages sont utilisés ici à titre exemplatif (les prénoms sont fictifs). L'objectif était de rencontrer, à travers ces quelques témoignages, une certaine variété dans les propos et de poser un questionnement à partir de la réalité du terrain de l'alpha.
5. Animateur de l'atelier 'Entraînement mental' à l'Université de Printemps de Lire et Ecrire, note distribuée pendant la formation, rédigée en octobre 2008.
6. Voir aussi la grille proposée par Jean-Pierre NOSSENT : Education permanente (démocratie culturelle) versus permanence de l'éducation (démocratisation de la culture), in **Education permanente et inventivité démocratique**, article publié dans **Des tambours sur l'oreille d'un sourd : Récits et contrepertes de la réforme du décret sur l'Education permanente 2001-2006** [ouvrage collectif], Bigoudis, 2007, p. 191. Pour Jean-Pierre Nossent, cette grille, forcément schématique et dichotomique, ne se veut pas exclusive ('ou l'une ou l'autre') mais inclusive ('et l'une et l'autre').
7. N°145, février-mars 2005.
8. Directrice de Lire et Ecrire Communauté française et, à cette époque, aussi coprésidente de l'association.

9. Paulo FREIRE, **Pédagogie des opprimés**, FM/petite collection Maspero, 1974, p. 55.

10. *Ibid.*, p. 62.

11. Paulo Freire reprochait cependant à certains révolutionnaires de ne pas intégrer la conscientisation dans le processus révolutionnaire : « Le parti révolutionnaire qui refuse d'apprendre avec les masses populaires brise l'unité dialectique 'enseigner' et 'apprendre'. [...] Il oublie un avertissement fondamental de Marx, dans sa troisième thèse sur Feuerbach : 'L'éducateur a lui-même besoin d'être éduqué.' » (in **Conscientisation et révolution**, entretien de Paulo Freire avec un groupe de militants de l'IDAC – Institut d'action culturelle, publié à la suite de **Pédagogie des opprimés**, op. cit., pp. 192-193).

12. Jean-Paul MARTIN, Emile SAVRY, **Formateur d'adultes. Se professionnaliser – Exercer au quotidien**, CAFOC de Nantes, Chronique Sociale, Coll. Pédagogie/Formation, 2004 (4<sup>e</sup> édition), pp. 61 et suivantes.

13. Nous nous limiterons dans le cadre de cet article aux pédagogies émancipatrices. Y aborder aussi les pédagogies interculturelles aurait demandé un trop long développement.

14. Ancienne dénomination de l'examen qui donne accès au CEB (Certificat d'études de base) dans l'enseignement officiel.

15. Françoise LEFEBVRE, **Approches et méthodes**, Un visa pour l'alpha pop, n°3, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, 1990 (document téléchargeable à la page : <http://bv.cdeacf.ca/bvdoc.php?no=2790&col=RA&format=htm>).

16. Marcel LESNE, **Travail pédagogique et formation d'adultes. Eléments d'analyse**, L'Harmattan, Coll. Education et Formation, 1994/2<sup>e</sup> édition.

17. La pédagogie est en effet « un discours systématique et raisonné sur l'apprentissage comprenant non seulement des méthodes et un dispositif organisant leur application, mais aussi des intentions politiques reposant sur une philosophie et une éthique sociale » (in Le Grain, Dominique GROOTAERS et Francis TILMAN (dir.), **La pédagogie émancipatrice. L'utopie mise à l'épreuve**, PIE - Peter Lang, 2002).

# 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<sup>1</sup>, 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.<sup>2</sup>*

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 Fransen<sup>3</sup> 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<sup>4</sup>, 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<sup>5</sup>, 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 <sup>6</sup> 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 <sup>7</sup>. 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* <sup>8</sup>.

## 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 attirée » ; « 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 <sup>9</sup>, après les réunions du mercredi <sup>10</sup>, 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 interpellier 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 Hicter<sup>11</sup>, 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 FRANSSSEN, **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.

# 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, révisité 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 subvendes 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.

## « L'amour de la démocratie, c'est l'amour de l'égalité. »

*Comment se fait-il que des gens ordinaires, scolarisés, attachés à leur famille, multipliant leurs amis, traversés de joies et tiraillés de fatigues, d'espoirs insatisfaits et de peines ménagères, vacanciers à leurs heures, puissent prendre en charge de baliser la fracture sociale, au nom de la démocratie, au nom des libertés et des droits de l'homme ? En lien avec un précédent article<sup>1</sup>, Roland de Bodt propose ici une analyse d'un autre versant de notre système démocratique, montrant comment et en quoi les travailleurs sociaux et autres intervenants auprès des populations qui subissent de plein fouet les retombées de la profonde inégalité sociale qui caractérise notre société, deviennent des agents qui appliquent et font respecter des lois et des pratiques démocratiques qui paradoxalement apparaissent profondément injustes et arbitraires...*

Au nom de la citoyenneté, ils reçoivent la mission de poser l'acte d'abandon, ils sont chargés d'accompagner les exclus jusqu'aux portes de l'exclusion : ils repoussent précautionneusement mais avec rigueur et application ; ils posent avec attention et ainsi, sans souffle et sans bruit, délaissent intensément, amortissent sans heurt l'affaiblissement des cœurs, l'affaissement des corps et se hâtent sans se retourner. Au nom de l'équité, ils ont la charge d'éconduire et d'abandonner : ils prennent, ils accompagnent, ils excusent, ils déposent, ils regrettent, ils comprennent, oui résolument ils comprennent, et alors, sans feu obscurément, se détournent, se dédouanent et délaissent des femmes, des enfants, leurs maris, leurs amants, leurs pères, ébahis, impuissants, humiliés, qui restent sans croire à l'abandon dont ils sont l'objet. C'est une étonnante chorégraphie sociale, toute entière

re tendue des paradoxes et des capitulations qui dévitalisent la société démocratique de l'intérieur.

Au nom de l'éthique démocratique et de l'égalité de traitement, ils travaillent à obtenir l'accord des exclus à leur propre abandon : ils sont même précisément payés pour cela. Ils ont besoin de cet accord pour pouvoir continuer à travailler et survivre à ce travail ; l'institution a besoin de cet accord pour poursuivre son fonctionnement paradoxal, inégalitaire dans la démocratie. Ils avertissent, ils expliquent, ils obtiennent des serments sans solidité, arrachent sans le dire des signatures au pied de contrats léonins ; ces serments se resserrent, et dans ces resserrements, ils rappellent ; rigoureusement encore, ils recommandent, ils admonestent, ils justifient et ainsi, sans pleurs éplorés – haut les pleurs !



ravalés les pleurs ! –, se détournent, suspendent, lâchent sans retenue, font patienter, encouragent, se dégagent et disparaissent au carrefour d'une porte, au défilé de la rue, à l'abri d'une fenêtre, sous le charme d'un rideau retombé. Au nom de la solidarité sociale, ils doivent rendre humain ce qui ne l'est pas, ce qui ne l'est jamais : ils surveillent, ils fouillent, ils suspectent, ils soupçonnent, ils contrôlent, ils gardent, ils arrêtent, ils jugent de manière expéditive, ils condamnent, ils mettent en joue, et là, sans abri, sans terre et sans papier, reconduisent au-delà de la frontière sociale, enferment, isolent, frappent parfois, étouffent même.

Aussi, sans le dire, dévorés d'un feu intérieur et noyés dans les larmes, ils étouffent aussi d'étouffer la démocratie, ils restent frappés de frapper la démocratie au cœur. Car quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse pour les armer à ce travail social – comme on arme le chien d'un fusil – ils sont initialement des êtres humains. Des êtres sensibles qui aspirent à la démocratie et à l'égalité humaine, comme vous et moi ; mais voilà : ils font le travail de la démocratie inégalitaire. Par choix ? Par aubaine ? Quel choix ? Quelle aubaine ? Dans une société inégalitaire, le choix est un leurre. Pour ceux qui sont exclus, il est un leurre. Pour ceux qui posent le geste d'exclusion, il est aussi un leurre. Dans une société inégalitaire, seule compte l'inégalité, produire de l'inégalité. Elle seule est une valeur, elle seule a de la valeur, elle a plus de valeur que tout et que l'être humain en particulier.

Celui qui est exclu se trouve rejeté par la solidarité humaine rompue, l'inégalité qu'il vit l'exclut de la communauté humaine. Celui qui pose l'acte d'exclusion, le pose au nom de l'ins-

titution démocratique, mais c'est lui qui le pose. Inégalitaire, l'institution démocratique n'a pas d'expérience sensible du geste de l'abandon. Ce sont ses agents des services de proximité qui le vivent dans leur chair. Dans leurs missions, ils utilisent leurs gestes – c'est-à-dire qu'ils puisent dans la pulsion intime de leur sang, dans la force de leurs humeurs – pour poser le geste qui rompt la solidarité humaine, qui abandonne et qui exclut. En posant le geste de l'abandon d'autrui, ils s'abandonnent aussi eux-mêmes en tant qu'êtres humains. A chaque geste d'abandon, c'est une part de leur humanité qui fuit d'eux-mêmes, se dérobe et les abandonne à l'absence d'humanité. A chaque geste d'exclusion, c'est une part de l'humanité qui se ruine, se désagrège et exclut l'humanité du flan d'eux-mêmes. Ici mon propos est moins de jeter la pierre que de pleurer ! Et au-delà, d'analyser, de chercher à comprendre dans quels inextricables filets on se trouve possédé.

Inégalitaire, la démocratie opère, par leurs gestes répétés, un désastre glacé au sein des consciences, des raisons et des cœurs. Le cynisme est le poison culturel par lequel la démocratie inégalitaire fige ce désastre de la conscience dans les âmes. Inégalitaire, la démocratie ne laisse aucune possibilité à l'humain dans l'être humain de sursoir à l'indifférence humaine, à l'exclusion. Dans la mission sociale d'abandon et dans l'accompagnement social de l'abandon, la faiblesse humaine est une aporie, une impossibilité essentielle de l'acte de délaissement : une faute professionnelle inexcusable pour l'agent. Le renoncement à l'humanité de l'être dans l'être est, pour l'agent de la démocratie inégalitaire, la condition de l'acte d'abandon qui frappera l'exclu.



*Colloque de Lire et Ecrire sur les causes de l'illettrisme – septembre 2008*

C'est pourquoi tout au long et de part et d'autre de la fracture sociale, l'humanité chavire au déboulé de l'humanité, dans un jeu de miroirs déformants. Celle ou celui qui pose l'acte de l'abandon chavire en même temps son humanité hors de l'humanité elle-même. Elle ou il 'dérapé' ! Elle ou il sort de l'orbite étroite où se joue la solidarité humaine de l'humanité qu'il ou elle est censé(e) incarner. Cette étroite trajectoire de réciprocité humaine où seule l'aventure de l'humanité trouve sa dignité. Ce 'dérapage' est alors une déshumanisation de soi, exigée structurellement par l'institution de la démocratie inégalitaire pour répondre aux conditions du service public qui gère la fracture sociale au profit des familles les plus riches. Pour l'agent de la démocratie inégalitaire, ce 'dérapage' n'est pas un égarement de l'être ; tout au contraire, il m'apparaît

presque comme la seule voie possible pour être en mesure de poser efficacement le geste d'abandon social ; pour accomplir efficacement cette forme nouvelle du sacrifice humain, exigée par l'institution, lorsque la démocratie est assujettie aux abrutissements de l'inégalité économique et détournée au profit d'une aristocratie financière de plus en plus arrogante et de moins en moins nombreuse. Il est bouleversant d'ouvrir le regard sur cette réalité : plus la démocratie devient inégalitaire, moins ce 'dérapage' apparaît comme une erreur inexcusable, plus il s'impose à l'agent du service public comme une consigne de vie, c'est-à-dire : comme une 'condition de travail' ! Nous pouvons lever les bras au ciel en signe d'épouvante devant cette réalité banalisée de la démocratie inégalitaire. Cette banalisation donne au 'dérapage' une tout autre puissance dans

les relations humaines, dans l'instauration et la légitimation de ce régime de démocratie inégalitaire. La logique et la pensée humaines en sont considérablement perturbées et altérées. Combien de témoignages avons-nous reçus tout au long des débats organisés à l'issue des représentations de *Dérapages* de la Compagnie Arsenic <sup>2</sup> ? Il est si difficile de résister à cette déstructuration culturelle de la pensée démocratique à laquelle sont soumis celles et ceux qui ont pour métier de poser et d'accompagner le geste social d'abandon. C'est bien connu, dans les sciences de l'éducation, le propre de 'l'injonction paradoxale' est précisément d'altérer le sens humain, de tronquer le jugement, de pervertir les sentiments et d'obérer la raison. En Belgique francophone, ils sont des milliers de travailleurs des services de proximité à se trouver soumis, quotidiennement dans l'exercice de leurs missions, aux dégâts culturels que provoquent, dans leurs esprits, les injonctions paradoxales de la démocratie inégalitaire. Pour la plus grande part, ils résistent ; avec acharnement, ils refusent de renoncer aux valeurs de l'humanisme démocratique. Combien de temps encore pourront-ils résister aux assauts culturels de la démocratie inégalitaire ?

Si on analyse structurellement les dynamiques paradoxales qui sont à l'œuvre tout au long de la fracture sociale, d'une part l'humanité s'effondre effectivement du dedans de ceux qui sont exclus, précisément parce qu'ils sont exclus. Et eux aussi résistent, malgré les humiliations de cette exclusion. Ils endurent et retardent leur propre déshumanisation et la repoussent au plus lointain horizon de leur propre (sur)vie. C'est-à-dire même pour eux-mêmes, y compris sans domicile et sans soins, y compris

au plus noir abandon de la rue, ils refusent la déshumanisation dont ils deviennent le lieu vivant : **chaque jour avant toute chose essayer de rester humain !**

Si on analyse structurellement les dynamiques paradoxales à l'œuvre tout au long de la fracture sociale, d'autre part l'humanité doit impérativement s'effacer de tous ceux qui posent et accompagnent l'acte social d'abandon ! C'est une condition structurelle nécessaire à l'exercice d'abandonner. Des milliers d'entre nous, êtres humains comme nous, sont concernés : ils sont agents communaux, agents de sécurité, assistants sociaux, contrôleurs de transports publics, éducateurs de rue, enseignants, gardiens de parc, infirmiers, juges, médecins, policiers, syndicalistes, vigiles,... Quant au fond, dans la plus grande part des cas, cette exigence de la démocratie inégalitaire leur est insupportable ; c'est pourquoi, paradoxalement, ils retiennent le plus longtemps possible ceux qu'ils rejettent ; ce qui donne à l'exclusion sociale l'apparence d'un glissement immobile, presque statique, comme stratifié. Et en même temps, analysé dans le détail de leurs actes quotidiens, tout le mouvement d'abandon social qu'ils opèrent se révèle une fracassante cascade de violences, d'injustices, d'humiliations et de brutalités présentées et vécues, par ceux qui les agissent, comme des actes ordinaires, banalisés, légitimes, libérés,... presque 'logiques' ou 'naturels'. Et dans ce cadre, j'en rencontre de plus en plus nombreux à ne plus vouloir, et même souvent à ne plus pouvoir, prendre la mesure des conséquences humaines des actes qu'ils posent ; à ne plus vouloir ou ne plus pouvoir entendre résonner, au tréfonds d'eux-mêmes, le vacarme des effondrements humains que provoquent les actes qu'ils posent, pour atteindre

l'objectif social d'abandon. Ne perdons pas de vue, un instant, que ces injustices et ces humiliations, qu'ils commettent ordinairement à l'égard d'autrui, sont aussi et irréversiblement des injustices et des humiliations qu'ils s'infligent ordinairement à eux-mêmes, c'est-à-dire à leurs propres qualités d'être humain. Car rompre la réciprocité humaine entraîne nécessairement des effets en chaîne : des débris et des chutes réciproques dont les éclats et les échos s'entrechoquent de part et d'autre de l'humanité souffrante.

Et là, dans ces consciences altérées et broyées, par les injonctions contradictoires de la démocratie inégalitaire, l'extrême droite parce qu'elle est sur son terrain – inégalitaire en substance et en actes – parce qu'elle est l'héritière privilégiée d'une expérience accumulée de la haine, parce qu'elle jouit des plaisirs aristocratiques de la violence pour la violence et des dominations totalitaires sur les êtres désorientés, parce qu'elle procède à la banalisation de tout ce qui rend l'humanité inhumaine pour les êtres humains ; là, sur son terrain d'élection, l'extrême droite n'a plus qu'à ramasser les morceaux, détendre l'atmosphère, se montrer 'bon enfant' ! Et surtout se la jouer 'solidaire' d'un désarroi 'bien compréhensible' chez les agents des services de proximité. La dévastation culturelle opérée, dans les esprits éperdus, par les injonctions paradoxales de la démocratie inégalitaire ouvre alors la voie aux idéologies déshumanisées et bien pensantes de l'extrême droite. Nous les connaissons de long : « *Les droits de l'homme ? C'est des trucs d'intellos. Même les musulmans ne sont pas d'accord ! Alors ? Tu vois bien qu'on n'est pas tous les mêmes. L'égalité ? Que les meilleurs gagnent. Voilà tout. C'est comme dans la nature ! C'est le*

*plus fort qui l'emporte. C'est ça qui est normal ! Ne t'en fais pas ainsi, tu ne fais que ton travail et c'est très bien ; ils n'avaient qu'à pas venir, les étrangers ; ils n'avaient qu'à pas se complaire au chômage, tous ces assistés. Il fallait laisser les femmes à la maison et les juifs dans les camps ; Hitler avait raison, il faut revenir aux bonnes vieilles traditions : les Belges d'abord ! Etc. »*

Ainsi, à travers les débats de *Dérapages*, j'ai pu mesurer combien celles et ceux dont le métier consiste à baliser la fracture sociale, dans une démocratie inégalitaire, sont exposés aux tentations de la haine, aux allèchements du mépris et aux séductions de la puissance absolue véhiculées par les partis d'extrême droite. J'ai aussi entendu ce qu'il en coûte, à un nombre impressionnant de femmes et d'hommes – véritables militants du service public, conscients de ces paradoxes et de ces contradictions auxquels ils se trouvent réduits, dans leur métier – de résister aux déstructurations culturelles de la démocratie inégalitaire et à ces velléités de plus en plus ordinaires de la haine banalisée. Loin des slogans populistes, si la démocratie venait à s'orienter vers une plus grande égalité entre les êtres humains – ce qui est sa vocation historique – elle renouerait, parmi ces militants du service public, avec un potentiel d'action, d'innovation et de résilience démocratique insoupçonné.

Il serait facile de jeter la pierre et cela n'aurait aucun intérêt. Il faut donc ici prendre des précautions et expliquer comment je crois possible d'évoquer ces situations que j'ai rencontrées. Je prends un exemple.

Combien d'enseignants vivent régulièrement ce choix déchirant : ou bien 'sacrifier' certains élèves plus lents, momentanément



*Colloque de Lire et Ecrire sur les causes de l'illettrisme  
– septembre 2008*

moins aptes, ou bien 'sacrifier' la classe entière pour prendre le temps de rattraper ces élèves plus défavorisés. Et lorsqu'il réfléchit honnêtement en lui-même, l'enseignant sait que les élèves défavorisés le sont moins 'par nature' que par un cumul de disqualifications arbitraires, sociales, économiques, psychologiques, familiales,... qui agissent finalement comme des discriminations culturelles. Il sait, à l'aune de lui-même, qu'il serait effectivement possible d'ouvrir les portes de ces esprits retranchés. Il est parfaitement possible de susciter, en effet, l'éveil et la curiosité de ces intelligences repliées par la violence économique et sociale. Il est parfaitement possible de reconstruire patiemment une identité positive et une réelle capacité d'apprentissage, une singularité de l'expression chez celle que la société arrogante a acculée dans ses retranchements, chez celui à qui la vie a refusé ces atouts. Mais chaque enseignant sait, par-dessus toute chose, que cela demande des moyens pédagogiques dont il ne dispose pas : principalement du temps et du temps encore, une attention privilégiée et une attention soutenue encore, des libertés avec le programme

et des libertés avec l'institution encore, des modes d'approches diversifiés et de proche en proche encore, etc. Il sait aussi que les résultats ou le calendrier de cette 'éthique reconstructive'<sup>3</sup> ne sont jamais garantis. Devant ce choix réellement déchirant, devant ce choix du pédagogue qui est déterminant pour chaque élève de sa classe, l'enseignant est, en règle générale, très seul. Non, c'est plus complexe : **il est très seul parce qu'il n'est pas seul**. D'un côté le système d'enseignement et ses contraintes, et de l'autre l'élève et ses difficultés qui sont autant de réalités de vie avant d'être autant d'embarras épistémologiques (chaque élève construit ses savoirs). Seul avec sa conscience, le pédagogue doit trancher. Le système d'enseignement ne lui laisse pratiquement aucune autre alternative, c'est en quoi il n'est pas seul. Il doit trancher dans le vif – dans le vif de la vie de l'autre, c'est bien de cela qu'il s'agit ! Et s'il décide d'abandonner progressivement un étudiant, il va devoir trouver – imperceptiblement d'abord et ensuite avec combien de rigueur – un moyen de fonder, d'arrêter et de justifier son choix. C'est vrai vis-à-vis de lui-même, mais tout autant à l'égard de ses collègues, de sa direction, des parents et surtout vis-à-vis du principal intéressé : l'élève concerné. Il est seul pour décider, mais il n'est pas seul face aux conséquences de sa décision. S'il décide d'abandonner cet élève, il doit donc nécessairement : **rendre son choix légitime**. Face à un tel choix, comment faire ? Comment limiter les dégâts ? Comment conserver son intégrité pédagogique et morale, sa cohérence éthique ? humaine ? Comment rendre compatible sa décision avec son propre système de valeurs et de croyances ? en lui ? en l'autre ? en l'institution scolaire ? en l'humanité en général ?

A une échelle qui peut paraître microscopique, c'est bien là, dans la conscience raisonnée de cet enseignant, que va se jouer **une des plus grandes batailles démocratiques ordinaires de notre siècle**. Combien de témoignages avons-nous reçus ?! C'est dans ce moment de crise pédagogique que l'enseignant prend en considération, dans sa propre vie – c'est-à-dire dans l'implication de tout son être – la force des inextricables rets paradoxaux que la **démocratie inégalitaire** a tendus pour lui : à la fois il s'agit de donner à chacun une même chance d'étudier ; à la fois les contraintes de l'organisation de l'enseignement ne permettent pas réellement de donner sa chance à chacun. Ces circonstances sont réellement 'tragiques', et cela devrait nous alerter pour essayer d'évaluer l'importance réelle et concrète de ce choix individuel sur l'ensemble du système démocratique. Il est possible que l'enseignant, pris dans ces contradictions, procède par étapes en avisant l'étudiant à plusieurs reprises que s'il ne fait pas d'efforts personnels, il sera, lui son pédagogue, bien obligé de l'abandonner en cours de route, voire de le sanctionner. En même temps, il sait fort probablement que ces avertissements ne seront ni efficaces, ni adaptés à la situation de l'élève : les disqualifications infligées sont telles que ces alertes ne font qu'accumuler déjà l'annonce de l'abandon sur de l'abandon vécu, subi comme une fatalité irréductible. Mais ils permettent au pédagogue de poser une partie de son abandon sur la responsabilité de l'élève : *« Je t'avais prévenu ! Tu n'as pas fait d'efforts ! »*. Et à la fois, il aura raison de dire cela ; ce ne sera pas tout à fait faux. Et aussi, intimement, il sait que ce n'est pas une solution praticable pour l'étudiant, mais que le système scolaire, dans l'état actuel, ne lui



*Colloque de Lire et Ecrire sur les causes de l'illettrisme – septembre 2008*

offre pas d'autres possibilités. Dans ces circonstances, ce que gère l'enseignant principalement, c'est sa conscience ; c'est l'image qu'il essaye de cultiver de lui-même, pour lui-même, pour s'en sortir lui-même.

Parce que c'est évidemment un échec pédagogique. Il est urgent alors pour lui de prendre conscience qu'il n'était pas dans les conditions de pouvoir éviter cet échec pédagogique. Et cet échec pédagogique est une blessure que structurellement le système de l'enseignement lui inflige, en ne lui donnant pas les moyens d'exercer sérieusement son métier pour cet élève-là, aussi. Néanmoins, c'est lui dans son corps, dans son âme, dans son cœur, dans sa raison et sa conscience qui doit gérer et assumer cet échec que lui inflige le système qui l'emploie. Il doit pouvoir continuer à donner cours et garder son efficacité humaine et pédagogique, notamment pour les autres élèves. Son sens profond de la démocratie – c'est-à-dire une politique d'égalité des chances en matière d'enseignement – est atteint nécessairement par une telle épreuve. Et il découvre à travers cette expérience que l'institution démocratique l'a mis dans les conditions de devoir gérer, pro-

bablement seul et au départ de son intime conviction – dans la respiration de son être –, cet acte d'abandon pédagogique. Pour pouvoir continuer à enseigner, il doit essayer de se décharger d'une partie de cette responsabilité en impliquant la responsabilité de cet élève qui est lui-même incarcéré dans des contraintes sociales dont il n'arrive pas à sortir. Cette tragédie de rupture de la solidarité humaine, cette tragédie de l'abandon social, répétée plusieurs milliers de fois par an dans toutes les écoles du pays, est, de mon point de vue, le plus important naufrage culturel de l'institution démocratique 'civilisée'. C'est ainsi que l'école devient une usine à exclusion : le premier lieu massif et opérationnel de l'exclusion sociale. Mais si je puis en faire l'analyse structurelle et extérieure, l'enseignant, lui, en fait l'expérience douloureuse, concrète et bouleversante, dans sa propre vocation. Et cette expérience répétée est une source de souffrances intimes et certainement aussi, difficilement exprimables.

Je ne peux pas m'arrêter à ce point de l'exemple ; je veux aller plus loin dans l'analyse de la transaction désastreuse qui se joue là pour la démocratie ! Mais je veux écrire encore et toujours solidaire avec cet enseignant qui est constitué dans les fondations tronquées de la démocratie inégalitaire. Il faut oser poser la question : qu'est-ce que cet enseignant peut faire de sa rage ? de son sentiment d'être floué ? de son impression d'être le jouet de l'institution scolaire ? parce qu'il est mis en échec, chaque année à plusieurs reprises, par la superstructure de l'enseignement. A défaut de pouvoir retourner sa rancœur contre le système qu'il doit ménager notamment parce qu'il en vit, ne risque-t-il pas de retourner son ressentiment vers l'élève ? Parce que, d'une certaine manière et

assurément pour partie, l'élève est une des causes de cet échec, de 'son' échec pédagogique. Et dans les circonstances de ce désarroi pédagogique, comment ne pas se laisser aller à transformer l'élève-en-échec en 'bouc émissaire' de la classe ? Ne serait-ce que pour reconstruire, par le sacrifice collectif de l'élève abandonné, la communauté éducative de 'ceux qui réussissent' ? Où cet enseignant va-t-il trouver la force de résister à cette dynamique du bouc émissaire dans sa classe ? Ne la susciterait-il pas lui-même et viendrait-elle exclusivement des autres élèves qui eux aussi vont devoir abandonner cet élève ? Où trouvera-t-il la force de ne pas reproduire, dans sa classe, les dynamiques du 'bouc émissaire' qui procèdent des fondements idéologiques les plus enfouis et les plus efficaces de l'extrême droite ? Comment pourra-t-il échapper aux tentations de l'extrême droite, dans la légitimation de son propre enseignement ? Comment pourra-t-il empêcher les idéologies discriminatoires de l'extrême droite de s'imposer comme des solutions pédagogiques à son enseignement ? à sa classe elle-même ? Comment éviter que les élèves ne fassent l'expérience de la violence de l'extrême droite dans sa propre conduite pédagogique ? Et quelles sont les conséquences de cette situation pour la validation, l'expérimentation de la démocratie dans le cadre pédagogique ?

Car si nous voulons regarder les réalités en face – aussi contradictoires soient-elles par rapport à notre foi en l'enseignement, à notre espérance en l'humanité et à nos solidarités humaines – pour cet enseignant, nous ne pouvons éluder combien certaines thèses de l'extrême droite, telles que « *l'inégalité est naturelle entre les êtres humains* », « *chacun pour soi* », « *les Belges d'abord* », « *rétablissons*

*l'ordre et la discipline* » pourraient apparaître comme des 'solutions' pédagogiques ; c'est-à-dire comme des formes d'issues momentanées ou des allègements aveugles de ses propres souffrances éthiques et morales. Parce que c'est lui qui doit assumer, de la part de l'institution démocratique inégalitaire et au nom de l'institution démocratique, une des injonctions paradoxales les plus dévastatrices pour la démocratie : le devoir de l'égalité des chances, sans les moyens de l'égalité des chances, dans une économie mondiale qui se nourrit exclusivement des inégalités qui sévissent parmi le genre humain.

En sortant des débats de *Dérappages*, j'ai acquis la conviction que l'avenir de la démocratie est entre nos mains et nulle part ailleurs. Tout simplement, là au creux de nos mains. Et chacune et chacun, nous n'avons que deux mains ; ce n'est rien grand-chose mais ce n'est pas rien. « *L'amour de la démocratie, c'est l'amour de l'égalité* », écrivait Montesquieu il y a près de trois-cents ans. Et si, en suivant cette vocation égalitaire essentielle, nous voulions contribuer à rendre notre démocratie plus démocratique, il serait indispensable de multiplier les explications longues et intimes entre nous. *Dérappages* de la Compagnie Arsenic a été une occasion d'organiser, grandeur nature, de tels éclaircissements collectifs. De ces échanges pluriels qui vont le plus loin possible à l'essentiel de ce que nous vivons et de ce que nous ressentons devant ce que nous vivons, de ce que nous voulons vivre et de ce qui nous rendrait notre dignité humaine. Une grande clarification jusqu'au point où il nous deviendrait possible de nous relever des inégalités où nous avons été abimés, depuis Hiroshima. S'expliquer par un échange d'une qualité telle qu'il nous deviendra

possible de nous reconnaître réciproquement en tant qu'êtres humains, c'est-à-dire nécessairement en toute égalité. Jusqu'au point où il nous devient enfin possible de courir, ensemble, sur les chemins variés d'une égale et mutuelle liberté.

### Roland de BODT Chercheur et écrivain

Cet article écrit pour le *Journal de l'alpha* a également été publié dans le livre *L'oiseau peut-il suspendre la tempête ?*, Editions du Cerisier/Présence et action culturelles – PAC, Collection Place publique, Mons, 2009 (réédition en 2010).

1. Roland de BODT, « *Demain, je viendrai faire le café* », in *Journal de l'alpha*, n°169, juin 2009, pp. 59-65.
2. Le spectacle '*Dérappages*' conçu par la Compagnie Arsenic, visait à dénoncer les fausses 'vérités' véhiculées par les mouvements d'extrême droite, pour démonter leurs argumentations haineuses et y apporter une réponse qui se voulait percutante, fondée et efficace. Le spectacle était suivi d'un débat avec le public.
3. Jean-Marc FERRY, *L'Éthique reconstructive*, Editions du Cerf, Collection Humanités, Paris, 1996.

Lors de nos échanges avec Roland de Bodt autour de la publication de son article, il nous a paru intéressant de compléter cette lecture par un article faisant écho au mouvement de résistance-désobéissance d'enseignants, de travailleurs sociaux et d'autres acteurs de services publics qui, en France, refusent d'être piégés dans les contradictions d'un système de plus en plus inégalitaire (*voir article qui suit*).



# Mouvement de résistance en France

## Des enseignants, des travailleurs sociaux, des agents des services publics... refusent de se soumettre

*La politique de Sarkozy et les politiques européennes de libéralisation des services suscitent, en France, un ample mouvement de résistance-désobéissance rassemblant, tant au niveau local que national, des enseignants, mais aussi des travailleurs d'autres secteurs qui voient dans les réformes actuelles un coup de butoir porté aux valeurs républicaines, à la citoyenneté, la solidarité, la démocratie... Focus sur ce mouvement de résistance rassemblant ceux qui refusent d'être complices du démantèlement de l'école et d'autres secteurs de services à la population.*

### Un refus de soumission aux réformes de l'Éducation nationale

Chez les enseignants, tout est parti de la lettre *En conscience, je refuse d'obéir !* qu'Alain Refalo, professeur des écoles<sup>1</sup> à l'école Jules Ferry de Colomiers (Haute-Garonne), adresse le 6 novembre 2008 à son inspecteur (voir pp. 74-75). Dans cette lettre, Alain Refalo s'insurge contre les dernières réformes de l'Éducation nationale, les 'réformes Darcos' (du nom du ministre alors en charge de l'Éducation nationale), et affirme qu'il refuse de participer à l'application de ces mesures, estimant qu'elles contribuent à la déconstruction de l'école publique. Dans la foulée, des milliers de professeurs des écoles informent à leur tour leur hiérarchie par voie de lettres, personnelles ou collectives, qu'ils entrent en désobéissance...

Trois jours après la publication sur internet de la lettre, le ministère demande à l'inspection académique de la Haute-Garonne d'ouvrir une enquête administrative sur cette 'affaire'. Le soir même, Alain Refalo est convoqué à l'inspection de circonscription. Dans les jours qui suivent, l'affaire est médiatisée par la presse régionale puis nationale, les cinq syndicats diffusent une pétition, les parents d'élèves de la classe d'Alain Refalo réagissent à leur tour et envoient une lettre à l'inspecteur d'Académie. Soutien de la presse, des syndicats, des parents, rien n'y fait, le 21 janvier 2009, une sanction financière est signifiée à Alain Refalo par l'inspection académique : retrait de deux jours de salaire par semaine pour 'service partiellement non fait'. De nouvelles actions voient alors le jour (rassemblements, motions de soutien, lettres ouvertes, création de blogs, solidarité financière...), des personnalités soutiennent les enseignants >> p. 75

## La lettre d'Alain Refalo

*« Je vous écris cette lettre car aujourd'hui, en conscience, je ne puis plus me taire ! [...] Le démantèlement pensé et organisé de l'Education nationale n'est plus à démontrer tant les mesures décidées et imposées par ce gouvernement l'attestent au grand jour [...] En conscience, je refuse de me prêter par ma collaboration active ou mon silence complice à la déconstruction d'un système, certes imparfait, mais qui a vocation à éduquer et instruire, à transmettre tout autant un 'art de faire' qu'un 'art de vivre', en donnant toutes ses chances à chaque élève, sans aucune distinction. »*

Suit l'exposé de cinq dispositions auxquelles Alain Refalo refuse de se soumettre. La première concerne les 'nouveaux' programmes de 2008. Alain Refalo considère que ces derniers constituent une régression sans précédent : *« Ils tourment le dos à la pédagogie du projet qui permet aux élèves de s'impliquer dans les savoirs, de donner du sens à ce qu'ils font, de trouver des sources de motivation dans leur travail. Cette vision mécaniste et rétrograde des enseignements, qui privilégie l'apprentissage et la mémorisation, va certainement enfoncer les élèves en difficulté et accentuer l'échec scolaire. Ces programmes sont conçus pour pouvoir fournir des résultats "quantifiables, publiables et comparables". Or, "en éducation, tout n'est pas quantifiable, ni même évaluable en termes d'acquisitions immédiatement repérables" (Philippe Meirieu). Nous sommes bien dans une logique d'entreprise et de libéralisation de l'école. Désormais, les enseignants seront évalués sur les progrès des acquis des élèves, c'est-à-dire sur la progression des résultats chiffrés. C'est notre liberté*

*pédagogique qui est ainsi menacée. Dans la mesure où les programmes de 2002 n'ont fait l'objet d'aucune évaluation sérieuse et que d'autre part nous ne savons toujours pas qui a élaboré et rédigé les programmes de 2008, d'ailleurs sans aucune concertation digne de ce nom, nous sommes en présence d'un déni de démocratie et de pédagogie. Pour toutes ces raisons, je considère que ces programmes sont totalement illégitimes. C'est pourquoi en conscience, j'ai décidé de ne pas les appliquer et de continuer à travailler dans l'esprit des programmes de 2002. »*

Les quatre dispositions suivantes auxquels Alain Refalo refuse de se soumettre concernent :

- l'instruction morale et civique, eu égard au choix qu'il a fait d'une éducation citoyenne permettant aux élèves de découvrir leur potentiel créatif et émotionnel au service du mieux vivre ensemble ;
- le dispositif d'aide personnalisée pour les élèves 'en difficulté' qui propose un traitement 'médical' et individuel de la difficulté, en dehors de toute motivation et de tout projet de classe, alors que de nombreuses expériences pédagogiques ont montré que la difficulté scolaire se traite avec efficacité avec l'ensemble du groupe-classe, dans des dynamiques de coopération, de tutorat, de travail différencié, d'ateliers de besoin... ;
- la transmission de listes d'élèves de CM1 et CM2 pour des stages de remise à niveau pendant les vacances scolaires, qui ne peuvent, pour les mêmes raisons, résoudre le problème de l'échec scolaire ;
- la remise en cause du droit de grève par la loi sur le service minimum d'accueil dans les écoles les jours de grève et l'obligation donnée aux enseignants de se déclarer gréviste 48h avant la grève.

Alain Refalo cite ensuite Philippe Meirieu : « *Nous avons le devoir de résister : résister, à notre échelle et partout où c'est possible, à tout ce qui humilie, assujettit et sépare. Pour transmettre ce qui grandit, libère et réunit. Notre liberté pédagogique, c'est celle de la pédagogie de la liberté. [...] Nous n'avons rien à lâcher sur ces principes pédagogiques. Car ils ne relèvent pas de choix passagers de majorités politiques, mais bien de ce qui fonde, en deçà de toutes les circulaires et de toutes les réformes, le métier de professeur dans une société démocratique. [...] Contre les rapports de force institués, le professeur doit promouvoir la recherche de la vérité et du bien commun. Pour contrecarrer la marchandisation de notre monde, il doit défendre le partage de la culture. Afin d'éviter la sélection par l'échec, il doit incarner l'exigence pour tous.* » (Propos tirés de **Pédagogie : le devoir de résister**)

Alain Refalo termine sa lettre en disant : « *Si aujourd'hui je décide d'entrer en résistance et même en désobéissance, c'est par nécessité. Pour faire ce métier, il est important de le faire avec conviction et motivation. C'est parce que je ne pourrais plus concilier liberté pédagogique, plaisir d'enseigner et esprit de responsabilité qu'il est de mon devoir de refuser d'appliquer ces mesures que je dénonce. Je fais ce choix en pleine connaissance des risques que je prends, mais surtout dans l'espérance que cette résistance portera ses fruits. J'espère que, collectivement, nous empêcherons la mise en œuvre de ces prétendues réformes. Cette action est une action constructive car dans le même temps il s'agit aussi de mettre en place des alternatives pédagogiques concrètes, raisonnables et efficaces. [...]* ».

>> dissidents, ainsi que des responsables politiques. L'écrivain Jean-Marie Muller écrira : « *L'histoire l'a amplement montré, la démocratie est beaucoup plus menacée par l'obéissance servile des citoyens que par leur désobéissance civile* ». Mais cela n'empêche pas l'inspection de la Haute-Garonne de continuer à sanctionner Alain Refalo et des inspecteurs d'autres départements à sanctionner également des enseignants entrés en résistance, notamment une enseignante qui pratique la pédagogie coopérative Freinet, dont les fondements sont incompatibles avec les nouvelles mesures, et un animateur national de l'ICEM (Mouvement Freinet). Pour l'ICEM, « *ces enseignants qui résistent et mettent en place d'autres pratiques servent l'école publique et donnent toute sa valeur au mot 'pédagogue'* ». Début décembre 2008, ils sont une dizaine d'instituteurs à avoir reçu des pénalités de salaire (*Libération*).

Le 6 octobre 2010 à Carcassonne, Alain Refalo conduit une délégation d'enseignants du primaire en résistance pour rencontrer une délégation du Syndicat national des inspecteurs de l'Education nationale. Cette rencontre historique se veut un signe vers la voie de l'apaisement. Mais ni cette rencontre, ni un recours au Conseil supérieur de la Fonction publique, qui recommande de réduire la sanction à un blâme, ne fera fléchir l'inspecteur d'Académie.

### **Aussi des contrepropositions**

Le 18 août 2010, le Réseau des enseignants du primaire en résistance lance un *Appel à l'insoumission à la politique de Sarkozy* en défense des valeurs de la République. Cet appel a pour vocation de susciter la prise de conscience qu'il est temps de ne pas seulement



*Rencontre du Lien (Lien international d'Éducation nouvelle) – juillet 2009*

dénoncer, mais d'agir ouvertement pour enrayer la machine à produire des injustices, des discriminations et des violences. *« A tous les citoyens, à toutes les forces vives de notre République, nous lançons un appel pressant à se déclarer en insoumission ouverte à cette politique immorale et dangereuse pour défendre les valeurs et les institutions républicaines qui sont bafouées par des lois et décrets contraires à la dignité humaine et à l'égalité des citoyens devant la loi. [...] Nous appelons les citoyens, les associations, les partis, les syndicats et toutes les forces de la société civile à rejoindre le mouvement de résistance civique aux lois antirépublicaines qui déshonorent notre pays, à diffuser largement cet appel et à participer massivement aux rassemblements du 4 septembre partout en France. »*

Lors de son Université d'été, tenue du 23 au 25 août 2010, le Réseau adopte un texte d'orientations, d'actions et de contrepropositions. *« Notre résistance veut impliquer indissociablement un programme de non-coopération qui s'oppose aux mesures qui nous semblent nocives pour l'avenir de l'école*

*et un programme constructif qui propose les solutions qui nous semblent susceptibles de préparer cet avenir. »* Ces propositions 'pour aller vers une école rénovée, au service du progrès de tous les élèves' concernent :

- le retour de la confiance envers les enseignants du primaire avec son corollaire pratique le respect de leur liberté pédagogique, le respect du travail des équipes pédagogiques ;
- le retrait de la circulaire sur le dispositif de l'aide personnalisée, la valorisation et la recommandation de dispositifs coopératifs de soutien au sein de la classe ;
- l'abandon des évaluations nationales dont l'objectif à terme est la mise en concurrence des établissements scolaires et la mise en place mutualisée d'évaluations diagnostiques et formatives ;
- l'abandon des jardins d'éveil payants, le maintien de la spécificité de l'école maternelle ;
- l'abandon définitif de la semaine de 4 jours, la mise en place d'une semaine équilibrée et d'une année scolaire respectant les rythmes biologiques de l'enfant ;
- le développement d'écoles à taille raisonnable (moins de 10 classes) centrées sur le bien-être des enfants ;
- la mise en place d'une politique de formation initiale et continue de qualité au sein d'IUFM rénovés ;
- l'abandon du fichier Base élèves<sup>2</sup>, instrument du contrôle social, et la destruction de toutes les données déjà entrées ;
- ...

## **Convergences et partenariats**

Cette Université d'été du Réseau des enseignants du primaire en résistance est l'occasion de rencontres et d'échanges avec de nombreux partenaires associatifs et mouvements pédagogiques (Appel des Appels,

Citoyens Résistants d’Hier et d’Aujourd’hui, ICEM-pédagogie Freinet, notamment).

Le Réseau est également en dialogue avec les structures syndicales, tant sur le plan local que national, pour favoriser toutes les convergences, y compris sur les méthodes d’action et de lutte. L’objectif est de faire avancer par le débat interne l’idée de résistance et de désobéissance dans les pratiques syndicales.

### **Citoyens résistants d’hier et d’aujourd’hui**

L’association *Citoyens résistants d’hier et d’aujourd’hui*, parrainée par l’ancien résistant et ambassadeur de France Stéphane Hessel, lance, le 1<sup>er</sup> novembre 2010, le Réseau citoyens résistants pour permettre à ceux qui le souhaitent de participer à la construction d’un projet de vie commun, dans l’esprit du programme du Conseil national de la Résistance de 1944 qui a défini des règles de vie commune basées sur la solidarité, l’entraide et la réussite de tous, de la Déclaration universelle des droits de l’Homme de 1948 et de l’Appel des Résistants daté du 8 mars 2004 (« *faire vivre et transmettre l’héritage de la Résistance et ses idéaux toujours actuels de démocratie économique, sociale et culturelle* »).

Le Réseau des enseignants du primaire en résistance décide, lors de son Université d’été, de participer au projet initié par l’association des Citoyens résistants d’hier et d’aujourd’hui pour l’élaboration d’un *Nouveau programme de société pour la première moitié du 21<sup>e</sup> siècle*, conçu selon les principes de justice sociale, de démocratie et de fraternité du programme du Conseil national de la Résistance.

### **L’Appel des appels**

Des professionnels du soin, du travail social, de l’éducation, de la justice, de l’information et de la culture, constitués en collectif national, lancent, le 22 décembre 2008, *l’Appel des appels contre l’acceptation fataliste des mesures prises par les pouvoirs publics pour libéraliser les services*, mesures qui dans leurs différents lieux de travail ont pour conséquence une destruction systématique de tout ce qui tisse le lien social, accroissant la souffrance sociale et compromettant l’exercice des métiers et missions de ces secteurs. « *Au nom d’une idéologie de l’homme ‘économique’, le Pouvoir défait et recompose nos métiers et nos missions en exposant toujours plus les professionnels et les usagers aux lois ‘naturelles’ du Marché. Cette idéologie s’est révélée catastrophique dans le milieu même des affaires dont elle est issue. Nous [...] refusons qu’une telle idéologie mette maintenant en ‘faillite’ le soin, le travail social, l’éducation, la justice, l’information et la culture.* »

Un an plus tard, le 22 décembre 2009, les membres du collectif précisent leur réflexion dans *l’Appel des appels, un an après*, qui dit notamment dans un paragraphe intitulé *De l’asphyxie à l’insurrection des consciences* : « *Face à l’irresponsabilité des gouvernements, l’insurrection des consciences s’étend. Désobéissance individuelle, protestations, grèves, contestations multiformes : le refus d’obtempérer est la réponse de tous ceux qui ne se résignent pas au monde de la guerre économique et à cette civilisation d’usurier qui ‘financiarise’ les valeurs sociales et psychologiques et ‘calibre’ les individus [...] Il y a un an, l’Appel des appels était lancé. Au mensonge de réformes qui, partout, font pire quand*

elles prétendent améliorer, des dizaines de milliers de professionnels de multiples secteurs [...] ont dit non. L'Appel des appels, un an plus tard, est connu comme un des points de ralliement, de croisement et de coordination des résistances. Le travail continue. Il est double : transversalité et réflexion commune. D'abord, établir des liens concrets entre des activités qui subissent toutes la même normalisation professionnelle. Cela se fait dans les comités locaux, et par toutes les alliances locales et nationales tissées entre associations, syndicats et collectifs. Ce qui lie dans ce que nous vivons est plus fort que ce qui sépare nos activités spécialisées. Ensuite, approfondir la réflexion commune. [...] Ici, ce ne sont pas des 'intellectuels' qui s'adressent à des 'travailleurs'. Ce sont des professionnels qui forment un collectif de pensée et d'action, un 'nous raisonnable' qui traverse les frontières des métiers et des disciplines. Intellectuels transversaux, plutôt que spécifiques, professionnels voulant exercer en toute connaissance de cause, tels se veulent les acteurs de ce mouvement [...]. »

Le 17 novembre 2010, à l'initiative de l'Appel des appels et d'organisations syndicales nationales (CFDT, CGT, FSU, Solidaires, Syndicat de la Magistrature), des syndicalistes, des chercheurs et des professionnels de différents métiers et de différents secteurs se rassemblent à Paris pour inaugurer un espace de réflexion collective sur le travail à partir du thème de 'l'amour du métier' : magistrats, employés, chirurgiens, psychiatres, enseignants, ouvriers, éducateurs, psychologues, sociologues, ... établissent ensemble un diagnostic commun sur les évolutions du travail telles qu'ils les vivent et les subissent. Les participants décident que cette journée aura une suite de manière



Rencontre du Lien – juillet 2009

re à poursuivre la réflexion et la lutte contre la destruction des métiers et la déshumanisation des relations sociales.

Les membres du Réseau des enseignants du primaire en résistance sont de ceux qui participent localement et nationalement aux initiatives de l'Appel des appels.

### **Partenariats sur le thème de la désobéissance des agents de l'Etat**

Le 4 décembre 2010, est organisé à Paris un forum des résistances dans les services publics, à l'initiative du Réseau des enseignants du primaire en résistance, en collaboration avec Elisabeth Weissman, auteure de *La Désobéissance éthique* (voir p. 84).

Cette journée de réflexion rassemble des agents de différents services publics, confrontés à la volonté politique d'instaurer l'évaluation et la compétition, le fichage et la répression, et à terme, un service public de moindre qualité. L'objectif de la rencontre est d'échanger sur les stratégies de résistance – désobéissance collective proclamée, opposition souterraine, insoumission, freinage subversif – et de réfléchir à la mise en réseau de pratiques

contre le démantèlement des conquêtes issues des luttes sociales et du programme du Conseil national de la Résistance, ainsi qu'à l'initiation d'une campagne d'information commune à destination du grand public, afin de donner au plus grand nombre le désir et le courage de l'insoumission. Interviennent notamment des représentants de l'association des Citoyens résistants d'hier et d'aujourd'hui, du Mouvement pour une alternative non violente, du Réseau éducation sans frontières, de l'Appel des appels, mais aussi des personnes engagées à titre individuel ou collectif dans la résistance (agent forestier, infirmiers psychiatriques, postier, agent de l'Office national des forêts, conseillère Pôle Emploi, directrice d'école en résistance, salariés d'EDF rebranchant l'électricité aux familles victimes de coupures...).

### Le mouvement continue...

Le Réseau des enseignants du primaire en résistance participera ensuite, au printemps 2011, au colloque sur la désobéissance des agents de l'Etat organisé à Lyon à l'initiative du Mouvement pour une alternative non violente (MAN-Lyon) et les Désobéisseurs. Le but de ce colloque sera également de faire le point sur la diversité des mouvements de résistance et de susciter des partages d'expériences. Ce sera également l'occasion de faire le lien entre ces résistances actuelles et les expériences historiques de résistance et de désobéissance civile des fonctionnaires qui ont permis, dans de nombreux contextes, de gêner ou bloquer une politique d'Etat. Des ateliers permettront de discuter de stratégies collectives, du rapport à la légalité et du comment réagir face à la répression.

Le prochain rassemblement *Paroles de résistance* de l'association des Citoyens résistants

d'hier et d'aujourd'hui se tiendra, quant à lui, les 14 et 15 mai 2011, comme les précédents au Plateau des Glières en Haute-Savoie, haut lieu historique de la Résistance.

### Un refus du néolibéralisme

Les actions de résistance en France, souvent initiées au niveau sectoriel ou local, ont rapidement rencontré un grand mouvement de solidarité nationale et intersectorielle autour d'une cause commune : la résistance à ce qui détourne les institutions de leur fonction première, un service de qualité assuré à tous. Ce mouvement social, rassemblant non seulement des professionnels de différents secteurs, mais aussi des syndicalistes, des parents d'élèves, des anciens résistants, etc., trouve sa raison d'être dans le refus de la marchandisation et de la libéralisation des services sociaux, éducatifs, de santé..., dans le refus de voir ces services transformés par les politiques néolibérales actuelles. La politique des appels d'offre dans le secteur de la formation (voir article d'Elisabeth Duveau, pp. 52-54) et ses conséquences sur le secteur associatif est notamment questionnée.

*Rencontre du Lien – juillet 2009*



Tout comme les enseignants qui refusent de suivre des programmes dont l'application permet de soumettre les élèves à une évaluation quantifiée, Roland Gori, président de l'Appel des appels, défend l'idée selon laquelle la 'néoévaluation' qui s'étend partout obéit à une logique de quantification généralisée de l'humain. Cette technicisation des relations sociales, accélérée par la financiarisation économique et le néolibéralisme, est le ressort de l'insurrection de conscience des professionnels.

Dans un article publié sur le site de l'Appel des appels <sup>3</sup>, Joël Henry et Michel Chauvière analysent la situation française et ses liens avec les politiques européennes : « *En France, de plus en plus de services et établissements sociaux, éducatifs, médicosociaux sont contraints de passer par des appels d'offres, notamment dans les domaines de l'insertion et de la formation, et sont mis en concurrence avec des opérateurs privés, notamment dans l'accueil de la petite enfance, les établissements pour personnes âgées et les soins à domicile. En outre, les dossiers de candidatures sont de plus en*

*Rencontre du Lien – juillet 2009*



*plus compliqués à monter, décourageant et disqualifiant les petites structures associatives qui ne disposent pas des moyens administratifs pour ce faire. Ces nouvelles modalités imposées par les autorités publiques sont d'autant plus exigeantes qu'elles doivent se conformer à des exercices juridiques imposés par le droit communautaire au nom duquel les instances européennes (Commission et Cour de justice) peuvent sanctionner tel ou tel Etat membre en raison d'une erreur manifeste, c'est-à-dire de la non-application d'une ou plusieurs règles des marchés publics et de la concurrence, fondements économiques et idéologiques de l'Union européenne.* » Et, même si la directive Services (ex-Bolkestein) de 2006 – visant à garantir la liberté du marché et les règles de la concurrence dans le marché intérieur – exclut de son champ d'application certains services sociaux (logement social, aide à l'enfance, aux familles et aux personnes dans le besoin), ainsi que les services d'intérêt général non économique, cette exclusion ne concerne pas tous les services sociaux puisque certains d'entre eux (services d'accueil de la petite enfance, ceux dispensant des aides à domicile, ceux relatifs à la formation, à l'éducation populaire, les établissements recevant des personnes âgées) sont laissés dans le champ du marché. Comme on peut le deviner, ce sont évidemment les services qui, dans un système de mise en concurrence de tout ce qui peut l'être, représentent des débouchés prometteurs pour des opérateurs à but lucratif.

Le groupe MP4-Champ social (Mouvement pour une parole politique des professionnels du champ social), soutenant que les services sociaux ne sont pas, de par origine, statut et mission, des services marchands, a effectué une analyse juridique, économique et poli-





Rencontre du Lien – juillet 2009

tique de la directive européenne Services et milite pour que l'accès à ce secteur soit barré aux opérateurs dont la seule finalité est le profit financier.

Dans leur article, Joël Henry et Michel Chauvière invitent leurs lecteurs à les soutenir : *« Sachant que la décision est d'ordre politique, il appartient à chacun d'entre nous, plus nombreux encore, d'intervenir auprès de l'eurodéputé(e) de sa circonscription. La conjugaison des différentes interventions et leur synergie doit, en effet, contribuer au renversement de la doctrine relative aux services sociaux d'intérêt général. L'Appel des appels doit maintenant amplifier cette mobilisation et ce mouvement. »*

Leur appel sera-t-il entendu ? Le risque est en effet grand qu'un tel mouvement, s'il ne prend pas suffisamment sur le terrain ou s'il ne rassemble que les plus convaincus, les autres se contentant d'être actifs uniquement sur la toile, ne retombe comme un soufflé, aussi vite qu'il a gonflé.<sup>4</sup> A suivre...

**Synthèse de Sylvie-Anne GOFFINET  
Lire et Ecrire Communauté française**

1. En France, la fonction de professeur des écoles correspond à celle d'instituteur chez nous mais, à la différence des instituteurs belges, les professeurs des écoles doivent être titulaires d'un master.
2. Ce fichier nominatif consiste en une informatisation de la vie scolaire et concerne l'enseignement maternel et primaire. Toutes les données familiales, sociales, scolaires et identitaires des élèves doivent être transmises par les directeurs d'école aux inspecteurs de l'Education nationale et aux inspecteurs d'Académie, puis au Rectorat, pour terminer, via internet, dans un fichier national partiellement accessible aux maires. Ce fichier, justifié par « la nécessité de centraliser les données pour des besoins statistiques et pratiques pour les directeurs d'écoles », est pour ses opposants, « l'instrument d'une politique sécuritaire et policière ». A Tours, quatre personnes ont été poursuivies par le ministre de l'Intérieur pour avoir dénoncé la chasse aux sans-papiers à travers leurs enfants et l'utilisation par l'administration du fichier 'Base élèves'. Voir le site du Comité national de résistance à Base élèves : <http://retraitbaseeleves.wordpress.com>
3. Joël HENRY, Michel CHAUVIÈRE, **Les services sociaux ne sont pas des services marchands**, [www.appeldesappels.org/spip.php?article536](http://www.appeldesappels.org/spip.php?article536), 28 novembre 2010.
4. Selon un contact que nous avons eu avec le webmaster du blog **Sauvons l'école publique**, rien n'est en effet gagné car les tentatives de convergence au sein même de l'Education nationale ne lui semblent pas avoir été couronnées de succès. La peur, les stratégies syndicales, dont les modes d'action traditionnels diffèrent de ceux des désobéisseurs, ont eu raison de cette dynamique. Enseignants du 1<sup>er</sup> degré, du 2<sup>e</sup> degré et étudiants ne se sont que rarement retrouvés de façon massive. Selon lui, il reste à construire une convergence au sein de l'Education nationale et, au-delà, de tous les services publics... Ce qui n'est pas une mince affaire !

## Références bibliographiques sur le mouvement de résistance en France



Eddy KHALDI, Muriel FITOUSSI, **Main basse sur l'école publique**, Editions Demopolis, aout 2008

La réforme de l'école est au cœur du projet de Nicolas Sarkozy. Au nom de la liberté de choix, on prépare une privatisation de l'éducation. L'école institution de la République laïque est décriée, attaquée pour lui substituer une logique libérale dans laquelle l'école privée est instrumentalisée pour concurrencer et démanteler le service public.

Dans cet ouvrage, les auteurs montrent comment des associations de libéraux et de catholiques conservateurs proches du Front national et de l'Opus Dei sont à l'origine de ces propositions, quelle part prennent le gouvernement et le ministre de l'Education nationale dans cette exacerbation de la concurrence et dans les nouveaux privilèges concédés à l'enseignement catholique, quel rôle jouent les officines libérales et intégristes qui prennent l'école publique pour cible, quel sens donner à toutes ces premières mesures engagées dans la précipitation (suppression de la carte scolaire, instauration d'un chèque éducation pour le privé, concessions sur la mixité, le service minimum...). Des faits, des actes, des décisions, des liens, des réseaux éclairent les multiples connivences, qui depuis une trentaine d'années s'entendent pour lancer une OPA sur l'école publique.

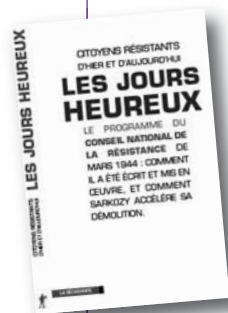


Alain REFALO, **En conscience, je refuse d'obéir. Résistance pédagogique pour l'avenir de l'école**, Editions Ilots de résistance, janvier 2010

Dans cet ouvrage, écrit au cœur de sa lutte, Alain Refalo analyse les réformes qui menacent aujourd'hui l'école de la République et expose la lutte des enseignants désobéisseurs, leurs actions et leurs contrepropositions. Véritable manifeste établi par celui qui a initié la résistance, ce texte argumenté et engagé se veut une contribution pour mieux comprendre le sens et la portée de ce mouvement. Il s'adresse tant aux enseignants du primaire qu'aux parents d'élèves et aux citoyens soucieux de l'avenir de l'école publique. *En conscience, je refuse d'obéir* est un plaidoyer contre la fatalité et la résignation, un vibrant appel non violent à l'insurrection des consciences.



A lire également, le nouvel ouvrage d'Alain REFALO :  
**Résister et enseigner de façon éthique et responsable**, Editions Golias, mars 2011



Jean-Luc PORQUET (sous la coord. de), **Les jours heureux.**  
**Le programme du Conseil national de la Résistance de mars 1944 : comment il a été écrit et mis en œuvre, et comment Sarkozy accélère sa démolition,** Editions La Découverte, mars 2010

Le 4 mai 2007, le candidat Nicolas Sarkozy se rend aux Glières (Haute-Savoie), pour y saluer la mémoire des maquisards massacrés en mars 1944 par les nazis et les miliciens français. Elu président, il renouvelle l'opération en mai 2008 et avril 2009. Et cette année-là, il prétend que son action se situe dans le droit fil « *du Conseil national de la Résistance qui, dans les heures les plus sombres de notre histoire, a su rassembler toutes les forces politiques pour forger le pacte social qui allait permettre la renaissance française* ». Cette imposture ne pouvait que susciter de vives réactions quand on sait que le programme du Conseil national de la Résistance annonçait un ensemble ambitieux de réformes économiques et sociales, auquel le fameux 'modèle social français' doit tout, notamment la sécurité sociale, les retraites par répartition et la liberté de la presse (programme publié en mars 1944 sous le titre *Les Jours heureux*).

Les auteurs complètent la publication de ce texte fondateur par une série d'articles sur son histoire et son actualité : comment il fut conçu et mis en œuvre après la Libération, et comment, dès les années 1990 mais surtout depuis la présidence de Sarkozy, il fait l'objet d'une démolition en règle. En évoquant la mobilisation citoyenne qu'ils ont initiée, ils révèlent la puissance du discours d'hier pour nourrir les résistances d'aujourd'hui.

Stéphane HESSEL, **Indignez-vous !**, Editions Indigène, octobre 2010

A 93 ans, Stéphane Hessel, ancien résistant français et survivant des camps de concentration fait appel, à travers ce petit livre de 32 pages, à la conscience citoyenne de millions de personnes afin de les faire réfléchir aux moyens de combattre les injustices d'aujourd'hui. Il y dénonce la société de l'argent qui subordonne des intérêts particuliers à l'intérêt général et défend la prévalence de l'éthique, de la justice et de l'équilibre durable. Rappelant qu'avec d'autres anciens résistants, il a signé en mars 2008 une déclaration dans laquelle il est affirmé que « *la menace du fascisme n'a pas totalement disparu* », il invite les jeunes générations à l'indignation : « *Nous appelons les jeunes générations à faire vivre, transmettre, l'héritage de la Résistance et ses idéaux. Nous leur disons : Prenez le relai, indignez-vous ! [...] Regardez autour de vous, vous y trouverez les thèmes qui justifient votre indignation [...]. Vous trouverez des situations concrètes qui vous amènent à donner cours à une action citoyenne forte.* »

A lire aussi : Stéphane HESSEL, **Engagez-vous ! Entretiens avec Gilles Vanderpooten**, Editions de l'Aube, mars 2011





Roland GORI, Barbara CASSIN et Christian LAVAL (sous la dir. de),  
**L'Appel des appels. Pour une insurrection des consciences**,  
Editions Mille-et-une nuits, novembre 2009

« *Demain, lorsque la 'société des individus' sera définitivement installée, ce sera trop tard ; trop tard pour soigner, trop tard pour enseigner, trop tard pour chercher, trop tard pour juger en toute indépendance. Il ne restera plus à l'information et à la culture qu'à se faire les accessoires d'une fabrique de l'opinion, qui pourra en toute impunité vendre à Coca-Cola du temps de cerveau disponible* ». Face à la multiplication de prétendues réformes aux conséquences désastreuses, cet ouvrage collectif propose des analyses précises des réformes et des politiques en cours, et tente une compréhension globale de la situation. Pas de lutte efficace possible si l'on ne saisit la particularité du moment, tel est le sens de l'ouvrage conçu comme un outil de transversalité et un point de départ possible d'un travail collectif mené par celles et ceux qui s'inscrivent dans la démarche de *L'Appel des appels*. Il prône le rassemblement des forces et exhorte à parler d'une seule voix pour s'opposer à la transformation de l'Etat en entreprise, au saccage des services publics, et à la destruction de la société française et de ses valeurs.



Elisabeth WEISSMAN, **La Désobéissance éthique**, Editions Stock, avril 2010

Face à une politique d'asphyxie programmée qui érige en norme la course au chiffre et au rendement, l'évaluation et la compétition, le fichage et la répression, et qui menace les droits fondamentaux et la cohésion sociale, de plus en plus de professionnels refusent de voir leurs organismes transformés en machines à faire des actes et du cash, leur métier dénaturé et leur éthique piétinée. La politique de contrôle en train de se déplacer du corps du travailleur vers son psychisme, de son extériorité vers son intériorité rend par ailleurs problématiques les stratégies de contrepouvoir et de résistance 'classiques' du monde du travail. Constatant la souffrance, la perte de sens et la régression qui en résulte pour eux comme pour les usagers, des travailleurs tentent de mettre en œuvre, diverses stratégies de résistance : désobéissance collective proclamée, opposition souterraine, insoumission, freinage subversif. Ce livre, construit comme un abécédaire, s'adosse à une enquête de terrain : il donne à entendre les témoignages d'hommes et de femmes qui, pris dans la tourmente du saccage des services publics, veulent défendre leur mission envers et contre tout, au nom du bien collectif, des valeurs républicaines et du pacte social hérité du programme du Conseil national de la Résistance.

**Albert OGIEN et Sandra LOGIER, Pourquoi désobéir en démocratie ?, Editions La Découverte, septembre 2010**

Les raisons de se révolter ne manquent pas. Mais on ne se révolte pas n'importe comment : en démocratie, s'engager dans un combat contre l'injustice, l'inégalité ou la domination est un geste qui doit s'exprimer sous une forme d'action politique acceptable. Parmi ces formes se trouve la désobéissance civile qui consiste, pour le citoyen, à refuser, de façon non violente, collective et publique, de remplir une obligation légale ou réglementaire parce qu'il la juge indigne ou illégitime, et parce qu'il ne s'y reconnaît pas. Cette forme d'action est souvent considérée avec méfiance : pour certains, elle ne serait que la réaction sans lendemain d'une conscience froissée puisqu'elle n'est pas articulée à un projet de changement politique ; pour d'autres, à l'inverse, elle mettrait la démocratie en danger en rendant légitime un type d'action dont l'objet pourrait être d'en finir avec l'Etat de droit.

Ce livre analyse le sens politique de la désobéissance, en l'articulant à une analyse approfondie des actes de désobéissance civile qui prolifèrent dans la France d'aujourd'hui, à l'école, à l'hôpital, à l'université, dans des entreprises, etc. Il montre comment ces actes s'ancrent avant tout dans un refus de la logique du résultat et de la performance qui s'impose désormais comme un mode de gouvernement. A la dépossession qui le menace – dépossession de son métier, de sa langue, de sa voix – le citoyen ne peut alors répondre que par la désobéissance, dont le sens politique doit être réfléchi.

**Et quelques sites**

- > Blog d'Alain Refalo **En conscience, je refuse d'obéir** : <http://enconsciencejerefusedobeir.blog4ever.com>
- > Site du **Réseau des enseignants du primaire en résistance** : <http://resistancepedagogique.org>
- > Blog **Résistance pédagogique pour l'avenir de l'école** : <http://resistancepedagogique.blog4ever.com>
- > Blog **Sauvons l'école publique** : <http://sauvons-lecole.over-blog.com> ( taper 'résistance' dans le moteur de recherche)
- > Site **Quelle école pour demain ?** : <http://4tous.net/ecoledemain>
- > Site **Citoyens résistants d'hier et d'aujourd'hui** : <http://www.citoyens-resistants.fr>
- > Site **Appel des appels** : <http://www.appeldesappels.org>
- > Site **MP4 - Champ social** : <http://www.mp4-champsocial.org>

## Pour une insurrection des consciences

*Nous reproduisons ci-dessous l'intervention de Pierre Dardot au Congrès du GFEN qui s'est tenu en juillet 2010 à Saint-Ouen (France) sur le thème 'Tous capables : du défi aux actes... les pratiques en question'. Dans cette intervention, le philosophe montre comment, derrière une logique de discipline budgétaire que le système néolibéral impose aujourd'hui aux enseignants, aux travailleurs sociaux, et plus largement à tous les travailleurs des services publics, on introduit des objectifs de performance dans le secteur non marchand. C'est-à-dire qu'on oblige les travailleurs à pratiquer un certain type d'évaluation : non seulement ils doivent réaliser une analyse quantitative de leur action, mais ils doivent aussi s'autoévaluer dans ces mêmes termes, au point d'être amenés à intérioriser les objectifs imposés comme s'ils étaient les leurs. Pour Pierre Dardot, cette logique ne pourra être contrée que par une résistance globale et transversale...*

Le titre de cette intervention, sous-titre du livre collectif *L'Appel des Appels*, sonne comme un appel à la résistance, mais je pense que le premier devoir qui s'impose à celui qui entend résister est d'avoir une compréhension, une intelligence aussi précise que possible de ce à quoi il a décidé de résister.

### Discipline budgétaire et logique de la performance

La suppression des postes dans l'Education nationale, comme dans d'autres services publics, s'inscrit dans le cadre de ce qu'il est convenu d'appeler 'la discipline budgétaire'. Concernant ce terme de discipline, il y a un certain nombre de malentendus lorsqu'on est amené à le considérer dans un sens

purement économique, ce qui permet d'ailleurs à nos dirigeants de présenter la discipline budgétaire comme étant quelque chose de naturel, parce que dictée par des considérations purement économiques. Or Michel Foucault, théoricien et philosophe des disciplines, a donné au terme de son évolution intellectuelle, un sens élargi de ce mot : « une structuration, *par avance*, du champ d'action des individus » ; ce qui revient à dire qu'une discipline consiste à prévenir et structurer par avance le champ d'action des individus de telle sorte qu'ils vont agir à l'intérieur d'un cadre fixé en dehors d'eux qu'ils ne vont pas remettre en cause. De cette manière, on peut espérer qu'ils se conduiront d'eux-mêmes, sponta-

nément, dans le sens dans lequel on souhaite précisément qu'ils agissent.

Appliquée aux enseignants, la 'discipline budgétaire' consiste à habituer les gens à fonctionner en se répartissant d'année en année des charges de travail de plus en plus lourdes de telle sorte qu'inévitablement, et même s'ils ne le souhaitent pas, ils en viennent à reléguer au second plan un aspect fondamental de leur travail, qui est la transmission et le partage des connaissances à l'intérieur d'une discipline, au profit d'autres préoccupations.

Prenons maintenant en considération un fait apparemment anodin sans rapport direct avec la suppression des postes : le 4 février 2010 intervient la signature, annoncée par un communiqué officiel, du premier 'contrat d'objectifs' <sup>1</sup> du rectorat de Toulouse. Celui-ci, qui prendra effet dans une circonscription du département du Lot, comporte un certain nombre d'attendus très éloquentes. L'un précise que ce contrat d'objectifs vise à « améliorer la performance des élèves et des pratiques professionnelles des enseignants ». Le diagnostic, élaboré à partir des évaluations nationales de CE1 et de CM2, permet de définir les priorités en termes de progrès établis sur trois ans. Ce contrat d'objectifs partant d'indicateurs chiffrés précise le degré d'attente qui est mesuré chaque année dans un rapport de performance de la circonscription élaboré par l'inspecteur d'académie. On y relève quelques perles comme : « Les enseignants ne sont pas opposés à la performance quand on leur explique quelle est la réalisation de l'attendu ». Et, pour ce faire, il est préconisé de dégager des moyens humains pour former les enseignants à cette 'logique de la performance'

qu'ils ont visiblement tant de mal à comprendre...

Le contrat d'objectifs est ainsi présenté de telle sorte que la performance ne soit rien d'autre que 'la réalisation de l'attendu'. L'attendu 'par qui?', 'pour qui?', 'pour quoi?', toutes ces questions sont bien entendu totalement escamotées au profit d'évidences qu'on serait mal venu de contester tant elles apparaissent comme naturelles.

Entre ces deux choses, la discipline budgétaire et le contrat d'objectifs, on a une relation très étroite : d'un côté, une contrainte budgétaire qui amène à réduire le nombre de postes d'enseignants, et de l'autre, la mise en place d'une approche qui fonctionne autour de la fixation d'objectifs pluriannuels avec une obligation de résultats et surtout une nouvelle logique, celle de la performance, à laquelle il faudra former les enseignants.

Cette expérimentation, pour l'heure encore limitée, qui allie contrat d'objectifs et discipline budgétaire, va habituer les enseignants et les personnels de l'Education nationale à travailler avec moins de moyens, en se partageant des charges de travail de plus en plus lourdes, et en même temps amener ces enseignants, sous la pression de la performance 'attendue', à modifier le contenu et le sens de leur propre activité professionnelle. Il y a là une logique d'ensemble qui n'a rien de contingent et qu'il faut tâcher de déchiffrer.

## La gouvernamentalité

Au 18<sup>e</sup> siècle s'ouvre l'ère de la 'gouvernamentalité' : que faut-il entendre exactement sous ce terme forgé par Michel Foucault ? 'Gouvernamentalité' signifie proprement qu'il est question, non pas du gouvernement comme

institution, mais de l'activité de gouverner, qui n'est pas l'apanage des seuls gouvernants, c'est-à-dire de ceux qui sont membres d'un gouvernement. Pourquoi insister autant sur l'activité ? La tradition de pensée qui a longtemps prévalu en Occident a été de concevoir l'activité de gouverner comme une activité de commandement : gouverner c'était avant tout donner des ordres et se faire obéir au moyen de la contrainte. Or l'activité de gouverner doit, selon Michel Foucault, être entendue dans un sens beaucoup plus large. Gouverner, au sens de la gouvernementalité, c'est « *conduire la conduite des hommes* », et non conduire directement les hommes, c'est donc une 'conduction' qu'on peut qualifier d'indirecte. On pourrait dire en ce sens que gouverner c'est « *agir sur les actions possibles* » des individus. Cela signifie que l'on va s'efforcer de jouer sur les ressorts de la conduite des individus, sur leurs motivations, pour les amener à agir par eux-mêmes dans le sens attendu, par exemple de cet 'attendu' dont parle le communiqué sur les contrats d'objectifs. Le terme de 'conduite' a un double sens, qu'il faut justement entendre derrière la formule de Foucault : celui de mener ou diriger d'autres individus, et d'autre part, celui de se conduire ou de se comporter d'une certaine manière dans une situation déterminée. La gouvernementalité consiste précisément à mener d'autres individus en les amenant à se conduire eux-mêmes d'une certaine façon, et non par l'exercice d'une contrainte directe.

On va pour cela créer artificiellement un certain nombre de situations, en les présentant comme 'naturelles', de telle manière que les individus se conduisent dans ce cadre fixé hors d'eux, conformément à l'objectif qu'on leur assigne, mais sans qu'on ait à leur dire en permanence ce qu'ils ont à faire, ou comment

ils ont à le faire. On voit en quel sens gouverner n'est plus prescrire ou commander, mais agir de façon 'oblique' et indirecte. Seul finalement le résultat importe, car si on peut obtenir des individus qu'ils fassent exactement ce que l'on veut qu'ils fassent sans avoir à le leur commander mais en jouant sur la contrainte des situations davantage que sur la contrainte de la volonté, de telle manière qu'ils pensent le faire par libre choix, c'est encore mieux : car alors l'individu n'a pas à s'en prendre à un autre que lui en cas d'échec.

Cela est très exactement la définition de la gouvernementalité donnée sans le vouloir par une députée (UMP), présidente de la fondation *FondaMental*, qui propose de substituer dans le champ de la psychiatrie à l'approche curative, couteuse en soins et en temps, une approche issue des neurosciences où il s'agit de « *créer les conditions pour que la personne puisse produire à sa manière et avec ses stratégies propres pour parvenir au résultat qu'on attend d'elle* ». Ainsi agir sur les actions possibles des individus, c'est agir sur des possibilités d'action, donc avant même que ces possibilités ne soient réalisées, pour ainsi dire en amont de l'action elle-même, en structurant par avance le champ d'action, et amener l'individu à croire qu'il agit de lui-même en réalisant un objectif qu'on lui a préalablement fixé.

### **Gouvernement des populations à gouvernement des individus**

Si l'on résume, la gouvernementalité comporte, selon Foucault, quatre caractères essentiels qui sont pour beaucoup hérités du pastorat chrétien du 3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> siècle après JC (le modèle du bon pasteur guidant ses brebis), non sans avoir subi une certaine transformation :



1. **Premier caractère**, c'est une activité qui consiste, comme nous venons de le voir, à conduire les conduites plutôt qu'à soumettre par la violence ou la coercition, ce qui ne veut pas dire bien entendu que l'on a renoncé à recourir à celle-ci lorsque le besoin s'en fait sentir.

2. **Deuxième caractère**, c'est une manière de gouverner qui n'oppose pas le collectif et l'individuel, mais qui joue sur la complémentarité de ces deux plans. C'est donc un mode de gouvernement qui procède paradoxalement par **totalisation** et par **individualisation**. S'il faut parler 'd'individualisation', c'est au sens où l'individu n'est pas une donnée première, un sujet déjà tout constitué, mais bien au contraire un résultat, c'est-à-dire le produit de certaines techniques de pouvoir qui le prennent pour cible. C'est la logique du '*omnes et singulatum*', formule de l'Eglise chrétienne des premiers siècles de notre ère qu'on pourrait traduire par 'tous et un par un' où le 'tous' est obtenu en traitant chacun pris individuellement, ce qui dans la terminologie du néolibéralisme actuel s'appelle le 'au cas par cas'. C'est cette logique qui s'applique aujourd'hui aux 'sans-papiers' ou encore aux futurs retraités qui devront faire la preuve, **eux-mêmes**, non de la pénibilité de leur métier, mais du fait que leur travail les a véritablement usés (preuve médicale à l'appui). C'est donc une manière de gouverner qui s'occupe de chaque individu isolé, pris comme cible de son intervention, et qui procède à une totalisation à partir de cette individualisation, ou plutôt au moyen de l'individualisation, on gouverne l'ensemble ou le collectif en incitant les individus à se gouverner eux-mêmes d'une certaine façon.

3. **Troisième caractère**, il s'agit d'un mode de gouvernement qui est finalisé, au sens où il poursuit une certaine fin. Les objectifs sont alors ceux du 'bien-être', du bonheur, de la santé (physique et psychique), de la sécurité (prévention des accidents), etc. et se substituent à l'ancien objectif du salut des âmes qui était celui du pastorat chrétien.

4. **Quatrième caractère**, on n'a plus affaire, comme dans le pastorat chrétien, à un lien de subordination personnelle de chacun (chaque 'brebis' du troupeau des fidèles) à un individu qui est en position de guide (le 'pasteur'), mais à une multiplication de pouvoirs qui essaient partout dans la société de telle sorte que l'individu se trouve pris dans un réseau d'institutions qui le prennent en charge (médecine, éducation, psychiatrie, etc.).

### **La gouvernementalité néolibérale et la primauté de l'évaluation quantitative**

La nouveauté principale de la forme actuelle, par rapport à la gouvernementalité du 18<sup>e</sup> siècle, tient au fait que la question n'est plus celle des limites de l'action gouvernementale. Alors que dans le libéralisme classique il s'agissait de savoir où fixer les limites de l'action du gouvernement (les droits naturels des individus, le jeu spontané du marché, l'utilité publique), le néolibéralisme cherche à l'inverse à étendre la logique du marché, qui repose sur la concurrence et la performance, au-delà de l'espace strictement marchand. Cette extension de la logique du marché hors du marché touche aujourd'hui tous les secteurs et, en premier lieu, les services publics.

Une des caractéristiques de cette logique est la place considérable accordée à ce qu'il est convenu d'appeler 'l'évaluation quantitative'.

Problème : comment faire pour que les individus qui ne travaillent pas dans un domaine marchand (par exemple les enseignants) intériorisent la logique du marché ? Comment faire en sorte que dans les secteurs non marchands les individus intériorisent une certaine logique d'évaluation par leur(s) supérieur(s) et, surtout, d'autoévaluation permanente d'eux-mêmes ?

Ce fétichisme de la quantité, qui traverse tout le corps social ('faire du chiffre' pour les commissariats de police, 'remplir des contrats d'objectifs' pour les enseignants, 'libérer des lits' pour les hospitaliers, etc.) vaut non pas malgré son absurdité, mais justement en raison de son absurdité.

Si dans la logique du marché les prix permettent d'appréhender instantanément la valeur des objets, en référence à d'autres prix et objets, il est difficile de faire fonctionner de la même manière les services publics qui ne produisent pas de marchandises. Mais il est possible d'inciter et d'encourager les individus à se conduire de telle sorte qu'ils s'attribuent un prix et se disent « je vaudrais d'autant plus que les autres que je produis plus que les autres ». Chacun étant devenu responsable du résultat qu'il doit atteindre, personne ne peut se plaindre de n'être pas parvenu au résultat qu'il s'est lui-même fixé. Ainsi, chacun devient l'agent non seulement de l'évaluation des autres, mais aussi de sa propre évaluation. On peut même aller jusqu'à obtenir des évaluateurs qu'ils évaluent les autres de telle sorte qu'ils soient eux-mêmes directement évalués en faisant cette évaluation ! C'est précisément le cas des instituteurs liés par les contrats d'objectifs qui évaluent leurs élèves de telle manière qu'ils soient eux-mêmes évalués par leur hiérarchie administrative.

La logique de l'évaluation quantitative sert à comparer les individus, à donner une valeur aux résultats obtenus par eux de telle manière qu'ils puissent se comparer entre eux. Cette 'cage de fer' de la responsabilité illimitée empêche quiconque de se retourner contre un quelconque responsable puisque la responsabilité de chacun est présentée comme infinie, sans limites. C'est oublier que les choix individuels ne s'effectuent que dans des situations que les individus n'ont pas choisies !

La 'gouvernementalité' actuelle consiste donc à créer dans tous les lieux, même s'ils n'appartiennent pas à la sphère du marché, des situations de marché, c'est-à-dire des situations de concurrence, pour amener les individus à intérioriser des normes attendues fixées en dehors d'eux. Il y a là une dimension anthropologique au sens où la technique de l'évaluation quantitative fabrique une 'subjectivité comptable' au double sens de calculable et de responsable.

### Quelle(s) résistance(s) à cette logique néolibérale ?

1. Cette logique étant une logique d'ensemble et transversale, il est nécessaire de lui opposer une résistance d'ensemble et transversale. C'est la raison d'être de l'*Appel des Appels* qui réunit chercheurs, psychiatres, enseignants, médecins, magistrats, syndicalistes, etc., en essayant de dépasser le cloisonnement entre les différents secteurs de l'activité humaine.

2. Entrer dans une 'insurrection des consciences' n'est pas adopter une posture d'objection de conscience puisqu'il y a une finalité d'action. Cela n'a donc rien à voir avec l'attitude de ce que Hegel appelait la 'belle âme', c'est-à-dire une subjectivité qui veut se garder pure et se refuse à agir. L'insurrection

des consciences, c'est l'organisation d'une **résistance dans l'action**, ce qui suppose, encore une fois, de construire une compréhension de la logique de l'adversaire contre lequel j'entre en résistance.

La question des pratiques à construire est par conséquent **essentielle** et doit être pensée autour de la question du commun : le terme de 'commun' comporte une double origine latine, d'une part le préfixe *cum*, qui signifie 'avec' ou '**ensemble**', et d'autre part la racine *munus*, qui signifie '**tâche, activité, fonction**'. Le 'commun' est donc ce qui oblige les participants d'une même activité, une sorte de coobligation qui s'impose aux coparticipants d'une même tâche.

Aujourd'hui, seule une action commune, procédant de pratiques de 'mise en commun', est de nature à s'opposer à un mode de gouvernement qui cible les individus un par un, 'au cas par cas', individus qui sont censés être personnellement responsables de leurs choix sans avoir choisi les situations qui leur imposent ces choix.

**Pierre DARDOT**

**Philosophe et professeur de philosophie**  
**Coanimateur de l'Appel des Appels**

Texte repris du site du GFEN :  
[www.gfen.asso.fr/fr/\\_pour\\_une\\_insurection\\_des\\_consciences](http://www.gfen.asso.fr/fr/_pour_une_insurection_des_consciences)

1. *Notion qui se substitue en 2005 à celle de projet d'établissement.*

## **La nouvelle raison du monde**

Cet ouvrage montre que le chaos auquel nous a conduit l'absurdité d'un marché omniscient, omnipotent et autorégulateur procède d'une rationalité dont l'action est souterraine, diffuse et globale. Cette rationalité, qui est la raison du capitalisme contemporain, est le néolibéralisme lui-même. Explorant sa genèse doctrinale et les circonstances politiques et économiques de son déploiement, les auteurs lèvent de nombreux malentendus : le néolibéralisme n'est ni un retour au libéralisme classique ni la restauration d'un capitalisme 'pur'. Commettre ce contresens, c'est ne pas comprendre ce qu'il y a précisément de nouveau dans le néolibéralisme : loin de voir dans le marché une donnée naturelle qui limiterait l'action de l'Etat, il se fixe pour objectif de construire le marché et de faire de l'entreprise le modèle du gouvernement des sujets. Par des voies multiples, le néolibéralisme s'est imposé comme la nouvelle raison du monde, qui fait de la concurrence la norme universelle des conduites et ne laisse intacte aucune sphère de l'existence humaine. Cette logique érode jusqu'à la conception classique de la démocratie. Elle introduit des formes inédites d'assujettissement qui constituent, pour ceux qui la contestent, un défi politique et intellectuel inédit. Seule l'intelligence de cette rationalité permettra de lui opposer une véritable résistance et d'ouvrir un autre avenir.

**Pierre DARDOT et Christian LAVAL,**  
**La nouvelle raison du monde.**  
**Essai sur la société néolibérale,**  
La Découverte, Paris, janvier 2009

# A propos de la professionnalisation...

## Sélection bibliographique

*Nous avons divisé cette sélection bibliographique en trois parties : 1. La professionnalisation de l'associatif, son évolution historique et ses implications sociopolitiques ; 2. Le bénévolat, la militance et la professionnalisation ; 3. Les métiers de l'alpha. Les deux premières parties visent à nourrir une réflexion sur nos pratiques qui se déploient dans un cadre de plus en plus professionnalisé, tout en étant imprégnées des valeurs de l'éducation permanente. La troisième partie regroupe des écrits qui envisagent la professionnalisation de fonctions spécifiques à notre secteur. C'est naturellement la fonction de formateur qui s'y taille la plus belle part.<sup>1</sup>*

*Il nous paraît évident qu'aujourd'hui, si nous réfléchissons aux métiers de l'alpha, nous devons examiner le cadre et la nature particulière de notre secteur, sa professionnalisation et le rapport qu'il continue à entretenir avec le bénévolat et la militance. Aussi les documents présentés dans la première partie traitent du contexte institutionnel, social et économique dans lequel se développe la professionnalisation du secteur.*

*La polysémie du concept de 'professionnalisation' retiendra également notre attention. En effet, ce terme peut surtout viser la transmission des savoirs et des compétences et la construction d'une identité professionnelle (professionnalisation des acteurs). Ou bien, il peut-être entendu comme l'institu-*

*tionnalisation des associations, la formalisation de leur expertise, la recherche d'une plus grande efficacité de leur action, en accord avec les critères définis par les pouvoirs subsidants, ce qui amène souvent à intégrer le type de pratiques professionnelles et d'expertise managériale du secteur marchand (professionnalisation des organisations). Enfin, les travailleurs de notre secteur l'utilisent couramment pour signifier une meilleure maîtrise de leur activité par l'acquisition d'une méthodologie professionnelle, l'appropriation d'outils et de savoir-faire adéquats, la création ou le respect de règles du métier, la reconnaissance sociale de leur utilité... (professionnalisation de l'activité).*

*Il s'agit donc de se construire 'sa' professionnalisation dans une dialectique complexe entre acceptation de moyens structurels (subsidés) et autonomie, intégration et critique, efficacité des moyens et efficacité dans la dynamique sociale, contrôle vertical et créativité en réseaux... Chaque militant, chaque travailleur devrait pouvoir appréhender cette dialectique, en débattre en connaissance de cause afin, espérons-le, de la dépasser. Car, comme l'écrit Jean-Pierre Nossent, « dans une logique d'inventivité démocratique, l'éducation permanente se doit de s'interroger sur le droit des gens à se construire une vision du monde, à l'exprimer, à avoir un projet social et à le mettre en œuvre, à l'expérimenter et finalement*

*avoir un projet de changement de la vie et du monde qui sont toujours à inventer. C'est le droit à l'utopie fondatrice. »<sup>2</sup>*

*En résumé, cette sélection voudrait à la fois contribuer à la définition du sens de notre travail et aider chacun à évoluer vers une meilleure emprise sur ses tâches. Modestement, mais au mieux de ses moyens, le Centre de documentation du Collectif Alpha participe régulièrement, par les services qu'il rend à son public, à ces deux objectifs. C'est en quelque sorte un des meilleurs outils de 'professionnalisation' de votre activité. Bonne lecture !*

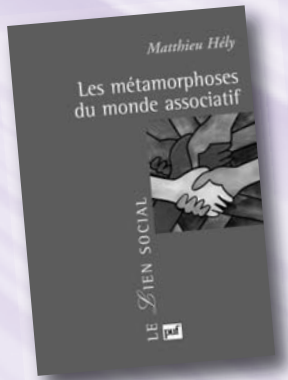
### **La professionnalisation de l'associatif, son évolution historique et ses implications sociopolitiques**

CHAUVIÈRE Michel, **Trop de gestion tue le social : Essai sur une discrète chalandisation**, La Découverte, Alternatives sociales, 2010, 233 p.

Se basant sur l'exemple de l'évolution du service public et du secteur associatif en France, Michel Chauvière analyse la mutation du secteur social en 'marché social'. Il montre comment le nouveau rapport de force qui a brisé le pacte social-démocrate a permis la colonisation du secteur social par l'idéologie néolibérale, surtout au travers du fétichisme de la gestion managériale et de l'adoption d'une 'novlangue éthicomanageriale'. Pour lui, non seulement les promoteurs de la 'modernisation' à marche forcée du secteur croient qu'il existe une productivité du travail social, productivité que l'on pourrait faire croire, mais surtout ils emploient dans ce but des principes et des dispositifs



qui se sont montrés contreperformants dans les univers industriels où ils ont partiellement été abandonnés (comportements autoritaires des dirigeants ou contrôle tatillon du temps de travail des salariés, par exemple). Les acteurs de la gestion confondent ainsi recherche de gains de productivité et de gains de citoyenneté. En transplantant des cadres totalement ignorants du secteur social ou en convertissant des travailleurs du social en managers de processus productifs, les décideurs renforcent ainsi la mise en concurrence des professionnalités. Le système de formation est lui aussi pris dans la tourmente. Ne contribuant plus guère à la constitution des identités professionnelles et, sacrifiant les acquis théoriques aux compétences pratiques, il réduit les capacités réflexives des acteurs. Pour que résistent les conceptions solidaires et émancipatrices du travail social, l'auteur suggère quelques pistes de résistance : enseigner l'histoire du travail social, permettre aux usagers de prendre vraiment la parole, faire confiance aux professionnels, relégitimer l'action de service public, fonder un nouveau pacte social...



HÉLY Matthieu, **Les métamorphoses du monde associatif**, PUF, 2009, 320 p.

*« Au travers d'une analyse des mutations de l'Etat et de sa fonction publique, l'auteur montre comment l'Etat a confié au secteur associatif des tâches dont il s'occupait auparavant. [...] L'émergence de cette nouvelle fraction du salariat, les travailleurs associatifs, est venue brouiller la frontière traditionnelle entre secteur public et privé. L'associatif permet de 'donner une âme au capitalisme' et, peu à peu, en délégitimant l'action de l'état social, de substituer une action privée à une action publique d'envergure et de développer toute une idéologie d'un capitalisme 'éthique'. Ce qui permet à l'auteur d'interroger les catégories classiques du 'travail' au travers des tensions qui les traversent (marchand/non marchand, bénévolat/salariat). L'enquête traite également de l'emploi en association où se mêlent bénévolat et salariat, militance et tâches rémunérées et où don et déni de soi sont utilisés dans le but d'obtenir un surinvestissement des employés, du reste particulièrement précarisés et peu revendicatifs quant aux dégradations de leurs conditions de travail. Il semble en effet très mal vu de défendre son intérêt, même légitime, dans une organisation visant l'intérêt général ou*

*la solidarité.* » (Extrait de la présentation publiée dans *Agir par la culture*, trimestriel de Présence et Action Culturelles, n°25, 1<sup>er</sup> trimestre 2011, pp. 34-35)

BRAUSCH Géraldine, DELRUELLE Edouard (sous la direction de), **L'inventivité démocratique aujourd'hui : Le politique à l'épreuve des pratiques**, Ed. du Cerisier, Place publique, 2005, 200 p.

Le diagnostic le plus commun, peut-être aussi le plus stérile, que nous puissions entendre aujourd'hui à propos de notre époque déclare l'épuisement des mouvements sociaux et, corrélativement, de l'inventivité démocratique. Ce constat assied ses certitudes sur l'idée d'une fatalité inéluctable, celle de la mondialisation sauvage de l'économie et du politique. Nous serions ainsi arrivés au temps de l'impossibilité même de toute résistance. Dans le présent ouvrage, le lecteur trouvera un écho de trois rencontres qui visaient à mettre en lumière ces espaces où la transformation politique est pensée et amorcée. Parce qu'il n'y a pas à priori d'espaces qui puissent revendiquer l'exclusivité de la fécondité démocratique, le panel d'intervenants, le public et les thématiques ont été choisis pour être les plus diversifiés possible.

Dans le cadre de cette sélection, nous attirons tout particulièrement l'attention sur la troisième partie de l'ouvrage, *L'éducation permanente : un lieu d'inventivité démocratique ?*, où un article de Jean-Pierre Nossent (pp. 155-181) brosse une analyse éclairante de la professionnalisation dans la perspective de l'évolution et des enjeux de l'éducation permanente.



**Des tambours sur l'oreille d'un sourd : Récits et contrepertises de la réforme du décret sur l'Éducation permanente 2001-2006** [ouvrage collectif], Bigoudis, 2007, 258 p.

Fruit d'une 'aventure collective', ce livre s'adresse aux 'usagers' du secteur (au sens large) mais il veut aussi rendre plus accessible à des gens 'non initiés' ce que l'on appelle par défaut 'éducation permanente'. Il est composé d'une série de contributions assez différentes et aux statuts divers. Des tambours sur l'oreille d'un sourd se lit texte après texte, dans une construction tantôt chronologique, tantôt thématique. Les entrées multiples sont ponctuées par des illustrations au contenu sémantique fort. L'objet n'est pas égal, volontairement. Il y a des différences de style mais cela importe peu, car ce qui est important pour le collectif à l'origine de l'ouvrage est que ce dernier soit vu comme un objet que l'on peut s'approprier pour le confronter à sa propre expérience. Un outil, avec des textes connexes, un lexique, un index thématique, une table des matières et des renvois multiples entre les différentes sections, un historique où il est question des origines de l'éducation ouvrière à l'éducation perma-

nente d'aujourd'hui... Un ouvrage qui ne se veut pas qu'une réflexion philosophico-politique sur le décret et les conditions de sa rédaction mais qui comprend aussi des témoignages d'associations, des expériences, des textes portant sur des enjeux de société comme le salariat ou les critères d'évaluation.

*Ouvrage accessible en ligne sur le site de 'Bigoudis' à la page : [www.bigoudis.org/wordpress/](http://www.bigoudis.org/wordpress/)*

**Où en est l'éducation permanente ?**, La revue nouvelle, n°11, novembre 2007, 84 p.

Trente ans après le décret fondateur de 1976 et au moment où une réforme se mettait en place, les auteurs, engagés à divers niveaux et dans différentes organisations, ont voulu « *questionner les intentions d'un dispositif dont les ambitions sont démocratiques mais qui est aussi ancré dans des jeux de pouvoir. Tirillés donc entre des intérêts opposés et traversés par des conceptions contradictoires, Albert Bastenier et Georges Liénard relèvent d'ailleurs d'embée que la définition même de l'éducation permanente est objet de pouvoir et de luttes, même s'il y a consensus sur le double objectif d'intégration et d'émancipation* ». Ce dossier tente ainsi de



montrer comment le secteur cherche à associer ces deux logiques en n'ignorant ni ne cachant les oppositions et les regards croisés mais en veillant plutôt à en souligner les principales balises. Pour ce faire, il « met en perspective topographique et historique l'éducation permanente et ses acteurs, cherchant à nourrir la réflexion sur l'avenir à partir de l'expérience du passé et des controverses actuelles. » (Extraits de l'introduction de Thibault MOULAERT et Pierre REMAN)



BLAIRON Jean, **Quelle politique d'évaluation dans les associations ?**, *Intermag, Textes et études*, septembre 2008, 11 p.

Pour l'auteur, la culture moderne de l'évaluation participe, comme principe de justification à une exploitation éhontée du secteur associatif, voire prépare l'invasion du territoire associatif et réunit les conditions de sa spoliation généralisée. « C'est que le faux surgissement de la culture de l'évaluation correspond, en termes de relations de structure, non seulement à la volonté de créer un marché de l'évaluation, mais aussi à transformer en marché cette part de l'économie qui est basée sur l'engagement et la réciprocité si ce n'est sur le désintéressement : le secteur associatif. Les

transformations de l'économie de la première industrialisation en une économie de l'information (appelée aussi immatérielle) ont en effet été accompagnées d'un travail idéologique, entrepris à l'initiative de fondations privées, qui tend à présenter le modèle du marché comme le modèle de toute forme d'échange. » (Extrait, p. 3)  
 Dans ce texte, qui a été utilisé lors d'un colloque sur l'évaluation à Strasbourg, Jean Blairon propose un véritable condensé des principaux outils utiles en matière d'évaluation.

Téléchargeable sur le site 'Intermag' : [www.intermag.be/images/pdf/eval\\_association.pdf](http://www.intermag.be/images/pdf/eval_association.pdf)

BLAIRON Jean, **Jeux et enjeux du contrôle**, *Intermag, Textes et études*, février 2009, 11 p.

L'associatif doit-il se préparer à célébrer le grand retour du contrôle, qui fut si fort combattu à la fin des années 60, et si oui, sur quelle scène ce contrôle se produira-t-il ? Cette analyse tente de répondre à un triple niveau à cette question : le contrôle exercé sur les bénéficiaires, le contrôle du travail des agents, le contrôle des associations par l'Etat qui les subventionne.

Article téléchargeable : [www.intermag.be/images/pdf/jeux\\_enjeux01.pdf](http://www.intermag.be/images/pdf/jeux_enjeux01.pdf)







BLAIRON Jean, **Sept conseils pour tuer l'innovation associative dans l'œuf, pour qu'elle s'étrangle avec son propre cordon ou qu'elle s'étouffe en avalant trop de couleuvres**, *Intermag, Textes et études*, octobre 2010, 7 p.

« La Charte associative, adoptée en février 2009 par les gouvernements wallon, bruxellois et de la Communauté française, a fait naître beaucoup d'espoirs : le secteur associatif a en effet pu penser à cette occasion que sa contribution à la production de la société allait être enfin reconnue, comme l'énonce la charte elle-même :

« La Charte associative, adoptée en février 2009 par les gouvernements wallon, bruxellois et de la Communauté française, a fait souffler un vent d'espoir dans le monde associatif : enfin, peut-être, leur rôle allait-il être reconnu, et des ponts allaient-ils pouvoir être jetés entre l'Etat et les associations. Mais la mise en œuvre de la Charte tarde, et sur le terrain, on observe des politiques et des pratiques en forme de procession d'Echternach : trois pas en avant, deux pas en arrière. Cette analyse dénonce avec humour, dénis, mauvaise foi et autres attitudes contradictoires auxquelles l'associatif doit résister, en les présentant comme de cyniques conseils pour avoir sa peau. En les mettant en lumière, *Intermag* ne veut pas jeter le doute sur la Charte ni sur ses protagonistes, mais veut simplement inciter pouvoirs publics et associations, associations et syndicats à tout mettre en œuvre pour que ne soit pas détruite la force de mobilisation, d'engagement et d'invention dont le secteur associatif est capable et dont la société a le plus urgent besoin. » (Présentation tirée du site *Intermag*)

Article téléchargeable : [www.intermag.be/images/pdf/7conseils.pdf](http://www.intermag.be/images/pdf/7conseils.pdf)

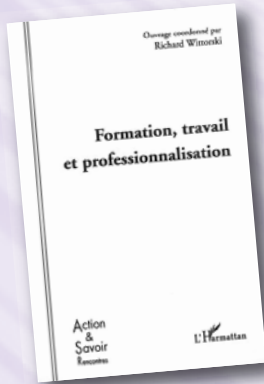
**Travail social et travailleurs sociaux**, CUEEP/USTL, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n°39-40, 1999, 208 p.

Dans un premier temps, les auteurs analysent les principales évolutions dans la société française et leurs répercussions sur le travail social. Dans une seconde partie, ils s'attachent aux besoins de formation des travailleurs sociaux. La troisième partie est, quant à elle, consacrée aux fiches de lecture, à la bibliographie et à la présentation de centres documentaires.

**Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail**, CUEEP/USTL, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n°23, 1993, 137 p.

Partant du double constat que les formateurs constituent un groupe hiérarchisé et divisé socialement et qu'ils se trouvent actuellement dans une position assez inconfortable, plus précisément contradictoire, cette recherche tente de répondre aux questions suivantes : qui sont les formateurs d'adultes aujourd'hui ? à quoi servent-ils ? quels rôles, quelles fonctions tiennent-ils/occupent-ils dans la société ? Sur cette base, la recherche se divise en trois parties. La 1<sup>re</sup> examine les transformations des modèles de formateurs induits par les évolutions de la formation des adultes. La 2<sup>e</sup> partie étudie le groupe social des formateurs : comment ce corps en émergence est-il perçu, dans ses différentes composantes, voire métiers, dans la structure sociale ? La 3<sup>e</sup> partie interroge les recherches empiriques existantes sur les formateurs. A lire plus particulièrement : un intéressant essai de catégorisations des activités et analyse des fonctions par les pratiques pédagogiques (pp. 41-44).

WITORSKI Richard (coordonné par),  
**Formation, travail et professionnalisation**,  
L'Harmattan, Action & Savoir - Rencontres,  
2005, 206 p.



Cet ouvrage collectif – publié en lien avec le 5<sup>e</sup> congrès de l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation qui s'est tenu en septembre 2004 à Paris – explore les enjeux et les modalités de mise en œuvre de la professionnalisation pour les métiers de l'enseignement. Une réflexion y est notamment conduite sur le bienfondé de l'utilisation du vocable 'professionnalisation'. En effet, lorsque l'on parle de professionnalisation, l'évaluation de l'efficacité du travail n'est plus très loin. L'efficacité de l'action est une expression qui peut devenir rapidement suspecte lorsqu'on aborde l'enseignement, sans doute parce qu'elle évoque l'idée de rendement, de productivité, et, au-delà, le risque de hiérarchiser les institutions, les individus et les pratiques en fonction de leur efficacité supposée.

La question de savoir si la professionnalisation constitue une thématique renouvelant les pratiques de formation et de travail ou si elle réside davantage dans un effet de mode est également posée dans cet ouvrage. De ce point de vue, quels enjeux est-elle susceptible de servir et pour quels acteurs ? Au travers d'exemples, l'auteur défend l'idée que la professionnalisation relève avant tout d'une intention sociale et que, de ce fait, elle fait l'objet

d'une charge idéologique forte. Cette thématique 'chargée' renvoie, au final, à des enjeux qui se différencient en fonction des groupes d'acteurs qui la promeuvent. Ainsi, lorsque c'est une institution ou une organisation qui développe un discours sur la professionnalisation de ses acteurs, on constate que l'enjeu dominant réside souvent dans une volonté institutionnelle de mettre en mouvement continu les acteurs, de les mettre en situation d'incorporer les enjeux de changement édictés par l'institution. On comprend dès lors pourquoi le thème de la professionnalisation entre de plain pied dans un débat social duquel il ne peut être absent.

**Métiers de la formation : Se dé-former pour agir**, Antipodes, n°177, ITECO, juin 2007, 40 p.

*« La reconnaissance institutionnalisée du métier de formateur d'adultes implique un statut, des cadres législatifs et la définition d'un profil type. Les dernières années de nombreuses filières se sont ouvertes afin d'offrir une formation qualifiante pour les formateurs. Mais l'effet pervers que cela provoque, dans certains secteurs d'activités, est de réduire l'action de formation à la transmission d'instruments souvent rigides ou séduisants, sortis du contexte de toute finalité sociale. [...] Le formateur devient l'expert ou le technicien, en oubliant son rôle de provocateur critique, de pédagogue de la question davantage que de la réponse. Il est urgent de résister à cette culture de l'expertise ! Engagement social et professionnalisme peuvent se conjuguer pour contribuer à sa propre émancipation sociale mais aussi pour renforcer le rôle de l'éducation comme vecteur de changement. » (Extrait, p. 9)*

## Le bénévolat, la militance et la professionnalisation

FERRAND-BECHMANN Dan, **Bénévolat et Solidarité**, Syros, Essai, 1992, 190 p.



Cet essai propose une réflexion et une analyse sociale du phénomène du bénévolat : caractéristiques, dimensions, motivations, le bénévolat en France face à l'Etat providence, le bénévolat hors France, travail rémunéré et bénévolat, bénévolat et dis-

sidence. L'ouvrage comporte de nombreux éléments propres au contexte social français, tout en gardant une portée générale.

## HALBA Bénédicte, **Gestion du bénévolat et du volontariat : Développer son projet et les ressources humaines bénévoles**,

De Boeck & Larcier, New Management, 2006, 310 p.



Cet ouvrage explique et accompagne toutes les étapes du développement d'un projet bénévole : créer et développer une association, organiser son temps, monter et financer un projet, recruter et sélectionner des

bénévoles, former, valoriser une expérience bénévole, collaborer et gérer les conflits, construire et animer un réseau, évaluer et mesurer une action,

communiquer, motiver. Son cadre de référence est celui de la France et des régions francophones de Belgique, du Canada, de Suisse... Il intègre aussi une perspective européenne avec les résultats de projets pilotes Leonardo da Vinci *Eduquer et former tout au long de la vie*, de programmes des partenariats éducatifs Grundtvig, Jeunesse pour l'Europe,...



## Le bénévolat en alpha, *Le journal de l'alpha*, n°152, mai 2006, 83 p.

Les bénévoles travaillant dans le secteur de l'alphabétisation étaient au nombre de 674 en 2004-05, soit près de la moitié des personnes travaillant dans le secteur. Pour la plupart d'entre eux, le bénévolat c'est d'abord un engagement, un engagement pour être utile à ses contemporains, à la société en général et, dans le cadre de l'alpha, un engagement pour permettre à tous de maîtriser la lecture et l'écriture. Pour certains, il s'agit d'un engagement militant, la finalité étant de contribuer à la transformation des rapports sociaux. D'autres sont mus par des valeurs humanitaires : venir en aide à celui qui en a besoin. Chez tous, le relationnel est mis en avant. Mais le bénévolat

n'existe pas que par l'engagement des bénévoles, il existe aussi par les structures qui les accueillent. Leur intégration plus ou moins réussie dans la structure joue assurément sur leur motivation, la qualité de leur intervention en tant que formateur et la durée de leur engagement.

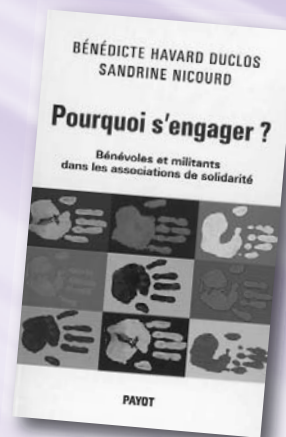
À côté des articles écrits par des bénévoles et des travailleurs salariés sur ce que font les bénévoles et comment les uns et les autres travaillent ensemble à Lire et Ecrire, le dossier présente la nouvelle loi du 3 juillet 2005 sur le volontariat, ainsi que l'expérience française et irlandaise...



FERRAND-BECHMANN Dan, BELORGEY Jean-Michel (sous la direction de), **Les bénévoles et leurs associations : Autres réalités, autre sociologie ?**, L'Harmattan, Logiques sociales, 2004, 322 p.

Cet ouvrage présente les textes du groupe de recherche *Sociologie de l'engagement, de la vie associative et du bénévolat*. On y lira une sociologie des associations, marquée par la présence de bénévoles souvent militants et inventifs. Mais on y analyse aussi une réflexion sur le bénévolat à côté et au secours du travail rémunéré et les nouvelles

formes d'engagement et de pouvoir d'agir à tous les âges de la vie et dans divers espaces géographiques et politiques.



HAVARD DUCLOS Bénédicte, NICOURD Sandrine, **Pourquoi s'engager ? : Bénévoles et militants dans les associations de solidarité**, Payot, 2005, 224 p.

Quels sont aujourd'hui les ressorts de l'engagement ? Pourquoi vient-on dans une association ? Pour y passer du temps, agir pour les autres ? Et pourquoi y reste-t-on, alors que les bénévoles ou militants auraient mille autres occupations possibles ? Expliciter les raisons, mais aussi les difficultés et les failles de la fidélité associative, tel est l'enjeu principal de ce livre. Il s'agit de montrer la manière dont les associations, composées de volontaires et donc toujours susceptibles de se vider de leurs membres, parviennent ou pas à fidéliser les individus, à les intéresser suffisamment pour qu'ils se mobilisent en leur sein, à les inciter à leur consacrer du temps et de l'énergie. Selon les auteurs, la motivation ou le manque de motivation de nos contemporains à s'engager est une piste insuffisante pour comprendre comment se construisent la fidélité

ou la versatilité dans l'engagement. Pour que l'activité bénévole soit justifiée et se maintienne dans la durée, les associations doivent entretenir les vocations, limiter les défections en répondant aux bénévoles et militants sur quatre registres : l'utilité sociale, le sens de l'engagement pour la trajectoire personnelle, le plaisir apporté par une sociabilité et un statut satisfaisants, la légitimité de l'engagement au regard des normes sociales dominantes.

### **Les métiers de l'alpha : travail social, formation, accompagnement**

**Analyse des fonctions des formateurs  
AEFTI : Essai de définition du métier  
de formateur, *Savoirs et Formation*,**  
Hors série, octobre 2002, 32 p.

Le métier de formateur est en évolution constante ; il se complexifie au fur et à mesure du temps, des nouvelles lois constitutionnelles, des publics qui s'inscrivent dans un cursus de formation linguistique, social ou professionnel. Les membres du comité permanent de professionnalisation de l'AEFTI (Association pour l'Enseignement et la Formation des Travailleurs Immigrés et leurs familles), en relai avec les formateurs de chaque AEFTI régionale offrent ici une photographie des différents aspects du métier. Pour ce faire, ils ont établi un recueil des fonctions formatrices visant à faire reconnaître et valoriser cette profession dans toute sa complexité.

**Actes du Colloque 2002 (V : Littérature,  
professionnalisation des formateurs),  
*Caractères*, n°15, juin 2004, 36 p.**

Trois articles composent cette 5<sup>e</sup> partie des Actes du 1<sup>er</sup> Colloque de l'ABLF (Association Belge pour la Lecture – section francophone). Dans le 1<sup>er</sup> article, Véronique Leclercq s'intéresse aux compétences nécessaires à la reconnaissance et à la professionnalité des agents éducatifs en alphabétisation (ingénierie et programmation, soutien aux personnes et relations humaines, pédagogie et didactique du développement linguistique des adultes peu scolarisés), compétences aujourd'hui encore peu reconnues et peu valorisées.

Elle s'interroge ensuite sur la manière de concevoir la formation de ces agents éducatifs et propose de réaliser un repérage des types de profils des formateurs et de leurs savoirs professionnels. Dans la foulée, Valérie Lanciaux présente, dans un 2<sup>e</sup> article, une analyse des représentations qu'ont les formateurs en alphabétisation de leur métier, avec leur cortège d'affects, depuis le sentiment d'une identité brimée à celui d'une identité bridée.

Le 3<sup>e</sup> article porte également sur l'identité professionnelle, mais chez les futurs enseignants cette fois. Ces trois contributions nous invitent à penser la professionnalisation des acteurs avant tout sous l'angle d'une responsabilité collective de développement humain et social et à dépasser le domaine restreint des compétences strictement techno-instrumentales au profit d'une reconnaissance de la complexité du métier de formateur ou d'enseignant.



LECLERCQ Véronique, RIOU Patrick (sous la direction de), **La professionnalisation des intervenants dans la lutte contre l'illettrisme : Rapport final du groupe national**, ANLCI, Forum permanent des pratiques, 2005, 112 p.

Ce rapport formalise l'ensemble des analyses effectuées par l'Agence Nationale française de Lutte Contre l'Illettrisme. Il rassemble des contributions écrites, collectives et individuelles, constituant un état des lieux assez exhaustif des questionnements actuels autour de la problématique de la professionnalisation. Quatre parties en constituent l'ossature :

1. Professionnalisation des intervenants de la lutte contre l'illettrisme : de quoi parle-t-on ? ;
2. La professionnalisation du métier de formateur : freins et conditions d'effectivité ;
3. Le développement des compétences professionnelles des formateurs spécialisés dans le réapprentissage des savoirs de base ;
4. Préconisations et conclusion.

Document téléchargeable : [www.anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/EDITIONS/Rapport\\_Gr.\\_Professionnalisation\\_-\\_26-10-05.pdf](http://www.anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/EDITIONS/Rapport_Gr._Professionnalisation_-_26-10-05.pdf)

DUVEAU Elisabeth, Mémoire professionnel dirigé par WITORSKI Richard, **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**, Université Paris Descartes, Faculté des sciences humaines et sociales – Sorbonne, Département des sciences de l'éducation, Centre de formation continue, 2008, 156 p.

Constatant qu'en France, les formateurs en formation de base ne sont pas reconnus dans leur besoin de professionnalisation, Elisabeth Duveau a tenté de mettre au jour les éléments sociopolitiques qui induisent cette non-reconnaissance. Pour ce faire, elle a comparé les systèmes de formation de base en France, en Suisse romande et en Communauté française de Belgique. Ce qui l'a amenée à analyser ce manque de reconnaissance sous l'angle des missions confiées au formateur, explicitement ou non, dans et par chacun des systèmes, et à faire appel à la notion de 'figure sociale' pour mettre en lumière certaines tensions existant entre ces missions.

Ressource virtuelle, en ligne à l'adresse : [www.cdoc-alpha.be/GEIDFile/Elisabeth\\_Duveau\\_MEMOIRE\\_professionnalisation\\_formateurs\\_FdB.pdf?Archive=191968091914 & File=MEMOIRE](http://www.cdoc-alpha.be/GEIDFile/Elisabeth_Duveau_MEMOIRE_professionnalisation_formateurs_FdB.pdf?Archive=191968091914 & File=MEMOIRE)

Voir aussi l'article d'Elisabeth Duveau, *La professionnalisation des formateurs en alphabétisation. Mise en regard des systèmes français et belge francophone*, pp. 48-63 de ce numéro.



**Que sont les formateurs devenus ?**,  
*Education permanente*, n°164, octobre  
2005, 244 p.

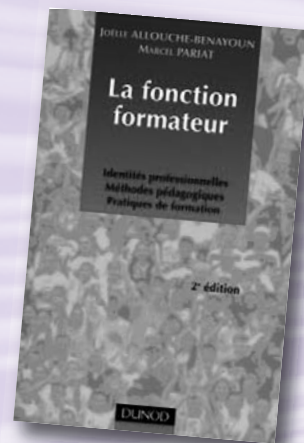
« Les quelques questions abordées par tous les contributeurs de ce dossier dressent des portraits d'une figure mosaïque du formateur d'adultes. Que les articles construisent des faits, sur la base d'études empiriques, ou qu'ils développent une argumentation, des éléments de débat se font jour au travers des écrits présentés. » (Extrait de l'éditorial, p. 10)

A noter dans ce dossier, un article de Véronique Leclercq sur la professionnalisation du formateur spécialisé en formation de base (pp. 105-118). Cet article propose d'analyser les freins à la professionnalisation du métier de formateur dans le domaine de la formation de base de populations faiblement qualifiées et faiblement scolarisées. La diversité des profils des formateurs, l'éclatement de leurs missions, la pluralité des savoirs professionnels en jeu, la variabilité des contextes de travail constituent-ils des freins à la professionnalisation ? Si oui, en quoi ? Ne peuvent-ils se transformer en leviers d'une dynamique ? A quelles condi-

tions ? Comment trouver un chemin entre la construction partagée de finalités, de valeurs, de pratiques professionnelles et la standardisation techniciste ?

ALLLOUCHE-BENAYOUN Joëlle,  
PARIAT Marcel, **La fonction formateur : Identités professionnelles, méthodes pédagogiques, pratiques de formation**,  
Dunod, Action sociale, 2000, 232 p.

Ces trente dernières années, la formation permanente a connu un développement sans précédent. Erigée en système, elle intervient dans des sphères multiples et relève d'enjeux politiques, économiques et sociaux importants. Dans ce contexte, quels sont la place, le rôle et la fonction occupés par le formateur ? Pour répondre à cette question, les auteurs proposent une véritable radiographie de ce métier. Ils mettent en évidence une démarche commune à l'ensemble du secteur, à travers l'affirmation progressive des rôles professionnels. Ainsi se trouve établie une identité professionnelle spécifique qui concerne autant les formateurs en activité que les personnes qui se forment à le devenir.



MILLET Dominique, SEGUIER Bernard,  
**De l'analyse des pratiques professionnelles : Education - Santé - Travail social,**  
Seli Arslan, 2005, 222 p.

La formation professionnelle des enseignants, des travailleurs sociaux, d'une partie du personnel du secteur des soins de santé utilise de plus en plus des dispositifs ou techniques dénommés 'analyse de pratiques professionnelles'. Ces dispositifs se sont développés en même temps que l'alternance théorie-pratique dans les procédures de formation et visent la production d'un praticien réflexif. Les dispositifs qui se réfèrent à ces nouvelles pratiques de formation sont nombreux ; ils présentent des différences importantes mais aussi des points de convergence. Cet ouvrage, rédigé à la suite d'un colloque international, se donne comme objectif d'interroger les analyses de pratiques. Il interroge en particulier les fondements théoriques, explicites ou implicites de ces stratégies de formation. Il propose des outils de comparaison des dispositifs mis en place et montre quels liens sont tissés entre ces procédures de formation et la construction des identités professionnelles.



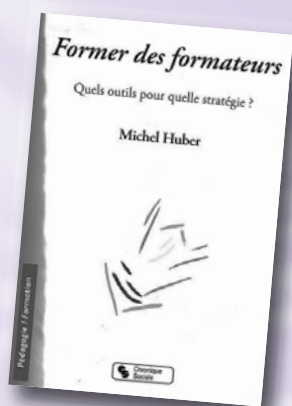
GROOTAERS Dominique, TILMAN Francis,  
**Clés pour une culture professionnelle : Guide d'autoformation de l'enseignant et du formateur,** Couleur Livres/Chronique sociale, 2007, 204 p.

Ce guide s'adresse aux (futurs) enseignants et formateurs. Il propose des cadres pour penser les dimensions psychosociale, organisationnelle et institutionnelle du monde éducatif. Il aborde l'innovation et le travail d'équipe, la dynamique de groupe, la définition du métier et des tâches professionnelles, les modèles pédagogiques, la relation avec les élèves, l'analyse organisationnelle et la dimension sociopolitique de l'éducation. Il est composé de fiches à la fois théoriques et pratiques. Chaque fiche combine la présentation de concepts-clés issus des sciences humaines et une démarche d'enquête à mener sur le terrain, en vue d'analyser une situation éducative et d'imaginer des stratégies et des pistes d'action pour l'améliorer. Les cadres d'analyse proposés s'appliquent aux réalités de l'enseignement et de la formation des adultes.

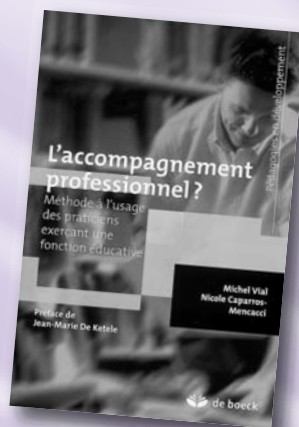


HUBER Michel, **Former des formateurs : Quels outils pour quelle stratégie ?**, Chronique sociale, Pédagogie Formation, 2007, 158 p.

On observe aujourd'hui un bond qualitatif dans la professionnalisation des formateurs de formateurs, mais on constate encore souvent une trop grande pauvreté dans les outils utilisés et un déficit de dynamisme dans la conception des dispositifs. Cet ouvrage se veut délibérément pratique. Il s'appuie sur les avancées théoriques des sciences de l'éducation, de la psychologie cognitive à la didactique professionnelle, et sur les pratiques bousculantes de l'Éducation nouvelle. Il présente douze démarches expérimentées en formation de formateurs. Ce sont autant d'outils pour amener des praticiens en formation à se questionner, à développer l'analyse des pratiques réelles, à mettre en œuvre la réflexivité et à problématiser les activités et les situations vécues. Ces outils doivent être perçus non comme des produits prêts à l'emploi, mais comme un tremplin vers une diversification de ses pratiques de formateur ou de formateur de formateurs. L'ouvrage ne se limite cependant pas à enrichir la caisse à outils des acteurs, il pose aussi une question fon-

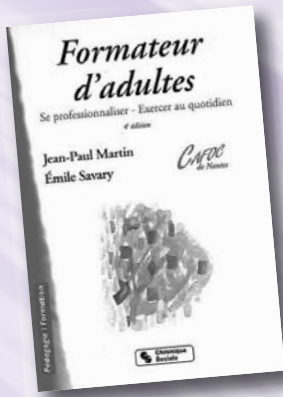


damentale : comment impulser une dynamique de transformation tant au niveau de la conception qu'au niveau de l'animation des dispositifs de formation ?



VIAL Michel, CAPARROS-MENCACCI Nicole, DE KETELE Jean-Marie, **L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative**, De Boeck & Larcier, Pédagogies en développement, 2007, 338 p.

Après avoir distingué l'accompagnement des pratiques qui lui sont proches (le guidage, la relation d'aide et la relation thérapeutique), les auteurs proposent, à partir de l'étude de cas concrets, une conceptualisation et une formalisation des dynamiques à l'œuvre chez le professionnel qui agit, en situation, pour que l'accompagné problématise, décide et construise son propre chemin. Au fil des pages sont déclinés un ensemble de repères méthodologiques, de points de passages obligés et de références possibles afin que l'accompagnateur puisse à la fois vérifier la qualité de sa pratique et se questionner sur le sens de ce qu'il fait.



MARTIN Jean-Paul, SAVARY Emile (CAFOC de Nantes), **Formateur d'adultes : se professionnaliser - Exercer au quotidien**, Chronique Sociale, Pédagogie/Formation, 2004 [4<sup>e</sup> édition], 365 p.

La formation d'adultes, confrontée aux évolutions du travail, de l'emploi et de la vie sociale, exige des praticiens rigueur, implication et professionnalisme. Ce classique de la formation de formateur est un outil pour les formateurs d'adultes, débutants ou plus expérimentés, qui veulent analyser, améliorer ou transformer leur pratique ; il leur fournit les repères théoriques et méthodologiques dont ils ont besoin. L'ouvrage s'appuie sur les trois piliers à la base de la conception qu'ont les auteurs de la formation :

1. La formation vise l'action. Entre l'expérience (la pratique d'hier) et l'action (la pratique de demain), la formation est un temps d'arrêt pour capitaliser ses acquis, formaliser ses démarches, confronter ses idées à celles des experts, enrichir ses méthodes en contact avec d'autres praticiens.
2. Se former, c'est se construire des repères. Pour transformer ses approches intuitives et empiriques en démarches construites, ses représentations implicites en concepts, un détour par les théories et méthodes permet

de trouver des points d'ancrage pour aborder les situations pédagogiques les plus diverses.

3. Pour qu'une action de formation soit possible, il faut qu'une relation personnelle entre formateur et apprenant s'instaure. La formation est source de changement pour chacun des acteurs mais ce changement ne peut s'effectuer uniquement avec des idées et des outils, il faut aussi qu'un rapport d'échange et une communication s'instaurent.

L'ouvrage ne se lit pas de la première à la dernière page mais, en fonction des préoccupations de chacun, différentes portes d'entrées sont proposées : concevoir un dispositif, préparer une intervention, animer une séquence de formation, accompagner les stagiaires, évaluer, coordonner l'action, entretenir des relations avec l'environnement socioéconomique. Il s'appuie sur de nombreux exemples, exercices et études de cas et propose des pistes d'approfondissement diversifiées.

**La formation des formateurs : L'expérience de l'AFPA** [ouvrage collectif], Edition Education permanente, 1989, 172 p.

Cet ouvrage de l'Association nationale (française) pour la Formation Professionnelle des Adultes propose des orientations générales pratiques et théoriques pour aider le formateur dans son entreprise éducative. Il présente des points de références à la formation professionnelle.



O'RIORDAN Claire, DONOHOE Madeline, MANGEZ Natacha, **Cadre pour évoluer vers plus de qualité en alphabétisation et formation de base : Guide pour la mise en œuvre**, NALA/Collectif Alpha, 2005, 220 p.

Ce guide, mis au point par l'association irlandaise NALA (National Adult Literacy Agency) dans le cadre d'un partenariat européen et traduit en français par le Collectif Alpha, propose une démarche concrète, étape par étape, qui tend vers la reconnaissance, la recherche et le maintien d'une qualité durable et solide dans le secteur de l'alphabétisation et de la formation de base des adultes. Le processus associe des représentants de toutes les composantes de l'association (apprenants, formateurs, direction, conseil d'administration, accueillants, personnel administratif) appelés à rassembler les éléments nécessaires pour évaluer la qualité mais aussi à planifier des actions pour l'améliorer.

Voir aussi l'article de Natacha MANGEZ, *Un cadre pour évoluer vers plus de qualité. La qualité : savoir ce qu'on fait, comment on le fait et pourquoi on le fait* (in *Journal de l'alpha*, n°154, septembre 2006, pp. 8-14) qui présente le guide. Ainsi que, dans le même numéro, l'article de Frédérique LEMAÎTRE, *Une alphabétisation de qualité à Lire et Ecrire. Mise en route d'une démarche participative d'autoévaluation* (pp. 15-19), qui montre en quoi et comment le cadre de qualité de NALA répond à un besoin d'autoévaluation au sein de Lire et Ecrire, besoin qui n'est pas étranger à la professionnalisation croissante du secteur, et s'inscrit dans les prescrits du décret sur l'Éducation permanente de 2003.

**Eduardo CARNEVALE**  
**Centre de documentation**  
**du Collectif Alpha**

1. Pour ce qui est de l'accueil et de l'accompagnement, n'hésitez pas à consulter la sélection bibliographique commentée : **Accueil et accompagnement des publics d'alphabétisation**, Centre de documentation du Collectif Alpha, 2005 (téléchargeable à la page : [www.collectif-alpha.be/rubrique41.html](http://www.collectif-alpha.be/rubrique41.html)).

2. Jean-Pierre NOSSENT, **Éducation permanente et inventivité démocratique**, in *Des tambours sur l'oreille d'un sourd : Récits et contreexpertises de la réforme du décret sur l'Éducation permanente 2001-2006 [ouvrage collectif]*, Bigoudis, 2007, p. 190.

Les ouvrages présentés dans cette sélection sont disponibles en prêt  
au Centre de documentation du Collectif Alpha :  
Rue de Rome 12 - 1060 Bruxelles - Tél : 02 533 09 25  
Courriel : [cdoc@collectif-alpha.be](mailto:cdoc@collectif-alpha.be)  
Site (avec catalogue en ligne) : [www.collectif-alpha.be/rubrique10.html](http://www.collectif-alpha.be/rubrique10.html)  
Les revues sont à consulter sur place.



## Les Délices des Formidames

En 2007, les apprenantes du groupe de Manage de Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage, les Formidames, avaient réalisé un premier livre, *Une histoire... Des souvenirs*, rassemblant des tranches de vie de chacune. Venues le présenter au Printemps de l'alpha, en mai 2007, elles nous avaient raconté l'histoire de ce livre (voir *Journal de l'alpha*, n°160, octobre 2007, pp. 44-45) et nous avaient fait part de leur intention de publier un second livre, un livre de cuisine cette fois. L'idée leur était venue lors du vernissage de *Une histoire... Des souvenirs*, qu'elles avaient rendu convivial en proposant à leurs invités des spécialités culinaires de leurs pays d'origine. Gourmets et gourmands ayant apprécié leurs mets leur avaient suggéré de partager leur savoir-faire. Dans la continuité de ces échanges, les apprenantes et leur formatrice, Fatma Boukhari, avaient décidé de mettre en valeur ces compétences en réalisant un livre de recettes.

Comme pour leur précédent ouvrage, la démarche s'est concrétisée à partir d'une visite à la bibliothèque communale de Manage où les apprenantes sont parties à la découvrir

te de livres de recettes de cuisine. De retour au local de formation, elles se sont mutuellement présenté les livres choisis et, en sous-groupes, ont sélectionné une (ou deux) recette(s). Après qu'une seule recette ait finalement été plébiscitée par l'ensemble du groupe, le travail s'est poursuivi par l'analyse de la forme écrite de la recette (présentation des ingrédients, préparation, suggestions...) ainsi que de la nature des unités de mesure utilisées, toutes choses nouvelles pour ces dames originaires de cultures où les recettes se transmettent oralement et où les mesures ne sont pas standardisées. Cette recette leur a ensuite servi de modèle pour écrire chacune leur propre recette. Elles ont pour la plupart choisi une recette en lien avec un moment important de leur vie, mais l'une ou l'autre a préféré s'orienter vers une recette découverte en Belgique.

Une fois écrites, les recettes ont été testées (ce n'est pas évident d'indiquer le bon temps de cuisson quand on travaille à l'œil...) et les textes corrigés. Cette phase pratique de la démarche s'est déroulée dans la cuisine de l'école communale de Manage où se trouve le local de formation des Formidames. Des élèves de 5<sup>e</sup> primaire ont eu l'occasion de mettre la





main à la pâte en participant à la réalisation d'une des recettes.

Une fois les recettes ainsi mises au point, est venu le temps des illustrations qui ont été réalisées avec l'aide de l'artiste-peintre Stefano Console. Chaque apprenante a illustré sa recette par des dessins racontant des souvenirs qui lui sont liés. Dans le livre, les recettes et les dessins ont été placés sur les pages de gauche, tandis que les pages de droite accueillent les photos. Le regard se plait à s'attarder sur les pâtisseries et autres gourmandises présentées par les dames dans un superbe décor de nappes et napperons, de théières et de verres à thé traditionnels amenés de chez elles. Une de ces nappes a plus d'un siècle, elle a été confectionnée par la grand-mère d'une apprenante (*voir illustration*).

La présentation publique de l'ouvrage a eu lieu le 25 septembre 2010, en présence des Formidames, de leur formatrice et de l'illustrateur, dans les locaux de la bibliothèque André Canonne de Manage.

Après avoir découvert leur livre, vous êtes invités par les Formidames à goûter leurs délices... Elles attendent également vos réactions.

Bonne lecture et à vos fourneaux !

### Les Délices des Formidames,

par les apprenantes du groupe de Manage de Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage (photos de Fatma BOUKHARI, graphisme de Stefano CONSOLE), 2010, 32 p.

*Téléchargeable à la page :*

*<http://centre-mons-borinage.lire-et-ecrire.be/content/view/65/84/>*

*Disponible auprès de Fatma Boukhari (stock limité) :*

*Tél : 0479 58 44 62*

*Courriel : [fatma.boukhari@lire-et-ecrire.be](mailto:fatma.boukhari@lire-et-ecrire.be)*

*En prêt au Centre de documentation du Collectif Alpha :*

*Tél : 02 533 09 25*

*Courriel : [cdoc@collectif-alpha.be](mailto:cdoc@collectif-alpha.be)*

*Site : [www.collectif-alpha.be/rubrique10.html](http://www.collectif-alpha.be/rubrique10.html)*



## **Outil bibliothèque qui favorise l'intégration des personnes éloignées de l'écriture et de la lecture et des populations étrangères dans les bibliothèques**

En 2008, la Communauté française présentait les résultats d'une étude portant sur les projets communs aux organismes d'alphabétisation et aux bibliothèques (*Jean-Pierre DELCHAMBRE, Abraham FRANSSEN et Emmanuelle LENEL, L'alphabétisation au sein des bibliothèques publiques de la Communauté française de Belgique, Les Cahiers du CLPCF, février 2008*). L'étude se terminait par quelques recommandations et notamment, une proposition émise par des professionnels des deux secteurs : créer un 'kit d'autonomie' à destination des bibliothécaires.

A la suite de cette proposition, la Communauté française a commandité un relevé de 'bonnes pratiques' pour l'intégration dans les bibliothèques des personnes d'origine étrangère ou éloignées de la lecture et de l'écriture. Ce projet a été confié à deux associations du secteur de l'alphabétisation, le Collectif Alpha et le Miroir Vagabond.

La première partie de l'ouvrage est composée de six fiches proposant des pistes pour

favoriser l'intégration des publics qui ne fréquentent habituellement pas les bibliothèques. Elles ont été constituées à partir de rencontres de bibliothécaires, d'apprenants, de responsables de groupes d'alphabétisation, de personnes d'origine étrangère et d'artistes/animateurs. Outre l'accueil du public cible en bibliothèque (hébergement des groupes en formation dans les locaux de la bibliothèque, ouverture de la bibliothèque sur l'extérieur...), elles prônent aussi la mise en place de projets culturels au sein même des bibliothèques (expression artistique et théâtrale, projet d'écriture...).

La seconde partie présente dix démarches constructivistes pour apprivoiser le monde de la bibliothèque et des livres. Les quatre premières démarches permettent de découvrir la bibliothèque, son espace et son organisation, les quatre suivantes de se familiariser avec l'objet livre et les deux dernières sont axées sur la lecture de livres (un album de jeunesse et un court roman). Ce sont des démarches d'expérimentation : elles soutiennent observation, manipulation, questionnement et réflexion, et développent, chez les participants, autonomie, création et 'mise en pensée'.

**Outil bibliothèque qui favorise l'intégration des personnes éloignées de l'écriture et de la lecture et des populations d'origines étrangères dans les bibliothèques**, à l'initiative de la Communauté française de Belgique, en collaboration avec le Collectif Alpha et le Miroir Vagabond, 2010, 96 p.

*Disponible auprès du Ministère de la Communauté française,*

*Service de la Lecture publique :*

*Tél : 02 413 30 01 ou 02 413 33 89*

Courriel : [jean-francois.fueg@cfwb.be](mailto:jean-francois.fueg@cfwb.be)  
ou [nicolas.borget@cfwb.be](mailto:nicolas.borget@cfwb.be)

Egalement téléchargeable :  
[www.fadilalaanan.net/downloads/pdf/](http://www.fadilalaanan.net/downloads/pdf/OutilBiblio.pdf)  
[OutilBiblio.pdf](http://OutilBiblio.pdf)



## **Désirs à prendre** **Récits de pédagogie institutionnelle**

Classes, écoles de devoirs ou équipes d'enseignants : autant de lieux où il s'agit d'apprendre et de produire des savoirs à plusieurs, autant de lieux où il s'agit de veiller au désir d'apprendre, aux désirs à prendre, autant de lieux où il s'agit de se fixer des règles communes...

Nourrie par les sciences humaines, la pédagogie institutionnelle installe des institutions ('Quoi d'neuf', responsabilités, conseils...) qui, en alliance avec un questionnement éthique permanent, favorisent la construction du groupe en collectif et prennent en compte chacun comme sujet afin de le rendre auteur de sa vie et de son apprentissage. Les praticiens qui ont collaboré à la rédaction de cet ouvrage ont voulu montrer et partager avec d'autres praticiens les richesses d'une pédagogie qu'ils travaillent chaque jour.

Si l'ouvrage est centré sur le monde de l'enseignement, les groupes d'alpha, les équipes de formateurs,... sont aussi des lieux où la pédagogie institutionnelle trouve sa place. Dans le *Journal de l'alpha* sur les pédagogies émancipatrices (n°145, février-mars 2005), Noëlle De Smet, coauteure de *Désirs à prendre*, abordait la pédagogie institutionnelle en posant la question des différences de publics et de lieux, l'école et les jeunes d'une part, les adultes et l'alpha d'autre part et y répondait de la manière suivante : « *Les univers et les publics sont différents mais la visée, les objectifs et les enjeux sont semblables : une visée militante et politique, des objectifs de combat social, un double enjeu d'émancipation individuelle et collective.* » (in *La pédagogie institutionnelle comme le pouvoir de l'inscription*, p. 18).

Pour une adaptation de la pédagogie institutionnelle en alphabétisation, voir par exemple, l'article de Patrick Michel, *Les aléas d'un conseil de classe en alphabétisation d'adultes* (in *Journal de l'alpha*, n°153, juin-juillet 2006, pp. 34-38), qui dit s'être fortement inspiré des écrits et autres documents de la CGé.

Martine CHEVALIER, Noëlle DE SMET,  
Thérèse DIEZ et Stéphane LAMBERT  
(sous la coordination de),  
**Désirs à prendre. Récits de pédagogie institutionnelle**, CGé/Couleur Livres,  
Coll. L'école au quotidien, 2010, 104 p.

*En vente en librairie*  
*Possibilité de commander en ligne*  
*sur le site de CGé :*  
[www.changementegalite.be/](http://www.changementegalite.be/spip.php?article1907)  
[spip.php?article1907](http://spip.php?article1907)  
*ou sur celui de Couleur Livres :*  
[www.couleurlivres.be/html/commande.php](http://www.couleurlivres.be/html/commande.php)



## Difficulté scolaire Comment retourner la peau du destin ?

Ce numéro de *Dialogue* interroge les dispositifs et pratiques d'aide et d'accompagnement des élèves en difficulté d'apprentissage. Les élèves en difficulté seraient-ils définitivement rétifs à toute action éducative ? Faut-il inventer une approche 'spéciale' pour des publics spécifiques ayant vocation à le rester ou faut-il plutôt refonder le mode d'accès au savoir et à la culture pour tous, en s'appuyant sur ce qui opère auprès des plus fragiles ? Voilà les questions qui sous-tendent l'ensemble des contributions à ce numéro.

Depuis ses origines, l'éducation nouvelle n'a en effet cessé de défendre le 'tous capables', d'inventer et d'agir pour (ré)engager les élèves en difficulté et avec eux tous les élèves, dans des dynamiques d'apprentissage et de développement. De nombreuses expériences, dont certaines relatées dans ce numéro, montrent comment on peut faire face à ce défi avec succès, que ce soit dans l'école ou en dehors d'elle, et notamment avec des adultes illettrés. Les résultats observés permettent de questionner l'en-

semble du système éducatif, tant au niveau de son organisation que de ses pratiques pédagogiques, et de lui fournir des pistes de travail au quotidien pour la réussite de tous les élèves dans le cadre d'un système public d'éducation 'élitaire pour tous'.

Outre les récits d'expériences, le lecteur trouvera dans ce numéro réflexions, analyses, points de vue et constats sur les politiques publiques (française et européennes) en matière d'éducation. Plusieurs articles rendent compte de la pertinence d'outils de formation et d'enseignement comme la pédagogie du projet, les ateliers de création, l'atelier de philosophie...

**Difficulté scolaire. Comment retourner la peau du destin ?** (Actes des 3<sup>es</sup> Rencontres nationales de l'accompagnement - L'aide, comment faire... pour qu'ils s'en passent, Saint-Denis, mars 2010), *Dialogue*, n°138, octobre 2010, Groupe français d'Éducation nouvelle, 56 p.

*Commande du numéro et abonnement :*  
Tél : 00 33 1 46 72 53 17  
Fax : 00 33 1 46 71 63 38  
Courriel : [gfen@gfen.asso.fr](mailto:gfen@gfen.asso.fr)  
Site : [www.gfen.asso.fr](http://www.gfen.asso.fr)  
(bon de commande en ligne)

## Inventions mathématiques

Les maths, « ce n'est pas donné à tout le monde ». S'il y a bien un domaine dans lequel le mythe du don a la vie dure, c'est celui des maths : il y a ceux qui l'ont et ceux qui bossent sans résultat. Dès lors, tris, sélections et orientations apparaissent comme des évidences : sur la péninsule des



maths, ne s'aventureront que ceux que la nature a favorisés d'une 'éminence génétique', les autres iront nourrir les bancs des littéraires, artistes et autres intelligences manuelles. Parce qu'à la tronçonneuse des maths, les massacres sont quotidiens. Combien d'estimes de soi anéanties, combien de portes fermées, de violences et d'exclusions sociales par ces simples mots prononcés : « Tu es nul en maths », « Tu n'y comprendras jamais rien », « Ce n'est pas pour toi » ? Et pourtant, on peut être 'tous capables', même en maths ! Pourquoi les maths feraient-elles exception ? Pour que ça marche, il faut réfléchir sur ce qui fait obstacle et créer, imaginer, faire confiance et s'inspirer les uns des autres. Il faut aussi « torturer 36 milliards de serrures » pour lesquelles *Traces de Changements* vous propose des clés...

Ce numéro ne fait pas l'impasse sur l'*analphabétisme mathématique*. Dans son article *Tous matheux ! ou Qui veut vraiment lutter contre l'analphabétisme mathématique ?*, Anne Chevalier dit qu'elle ne serait pas étonnée si le pourcentage de personnes éprouvant des difficultés de lecture et de compréhension de situations quotidiennes qui relèvent des maths atteignait 20% de la population. Pour elle, cette exclusion des maths commence très tôt, dès la maternelle, et prend souvent un tournant décisif dès la 1<sup>re</sup> primaire. La faute à qui ? Au système scolaire ! Il est donc grand temps que la Communauté française revoie sa politique de formation des enseignants pour qu'ils deviennent tous capables de faire entrer tous les élèves dans une culture mathématique de base.

**Inventions mathématiques**, *Traces de Changements*, n°198, novembre-décembre 2010, Changements pour l'Égalité, 10 p.

Commande du numéro et abonnement :

Tél : 02 218 34 50

Courriel : [traces@changement-egalite.be](mailto:traces@changement-egalite.be)

Site : [www.changement-egalite.be](http://www.changement-egalite.be)

(bon de commande en ligne)



## **Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée**

et

## **Nouvelle orthographe : la liste simplifiée**

En décembre 1990, de nouvelles formes orthographiques ont été recommandées par les autorités compétentes (en France, au Québec, en Suisse et en Communauté française de Belgique). Depuis le mois de septembre 2008, le gouvernement de la Communauté française a souhaité que la nouvelle orthographe devienne l'orthographe à enseigner prioritairement dans les écoles. Et comme le disait Dominique Dupriez, « *il n'y a pas que les autorités qui recommandent la nouvelle orthographe. Celle-ci est également diffusée par les dictionnaires (publiés par les éditeurs Hachette, Robert, Larousse et Littré) et des ouvrages scolaires comme le 'Bescherelle*

de l'orthographe' ou 'Le bon usage', la célèbre grammaire de Maurice Grevisse, régulièrement remise à jour par son successeur, André Goosse » (in *La nouvelle orthographe, c'est quoi ?*, Journal de l'alpha, n°173, avril 2010, p. 7).

Écrit par une linguiste de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), Le **Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée** contient une liste alphabétique de plusieurs milliers de mots touchés par la nouvelle orthographe du français. Cette liste (présentée comme la plus complète à ce jour) explique, pour chaque mot, le changement qui le concerne et renvoie à la règle qui s'y applique, toutes les règles étant détaillées en début d'ouvrage. Au centre de l'ouvrage, le lecteur pressé trouvera une liste des 50 mots rectifiés dont l'usage est le plus fréquent ainsi qu'un résumé des règles qui tient en trois pages. Il s'agit toutefois plutôt d'un rappel car, pour une première approche, il semble difficile de faire l'impasse sur les explications fournies en première partie.

Se référant à Nina Catach <sup>1</sup>, « cette grande dame de l'orthographe qui a su ouvrir la voie vers des règles orthographiques plus régulières », Chantal Contant cite, en fin d'ouvrage, quelques extraits de *L'orthographe en débat*, où Nina Catach dit notamment que les rectifications ne touchent pas aux règles mais les renforcent et que, de cette manière, la réflexion pourra prendre la place de la mémoire.

*Le Journal de l'alpha* est écrit depuis novembre 2008 en nouvelle orthographe et ce *Grand vadémécum* est une aide précieuse à sa rédaction.

Chantal Contant a ensuite donné un petit frère au *Grand vadémécum* en proposant une

version allégée et simplifiée en format de poche (10 x 15 cm) intitulée **Nouvelle orthographe : la liste simplifiée**. Cette nouvelle version contient 4000 mots rectifiés (pour plus de 5000 pour la liste complète) avec explication de la règle qui s'applique pour chacun d'eux.

Chantal CONTANT, **Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée : cinq millepattes sur un nénufar**, De Champlain S. F., 2009, 256 p.

Chantal CONTANT, **Nouvelle orthographe : la liste simplifiée**, De Champlain S. F., 2010, 216 p.

*Pour se procurer ces ouvrages, voir le site des éditions De Champlain à la page : [www.dechamplain.ca/livres/vademecum.html](http://www.dechamplain.ca/livres/vademecum.html)*



1. Nina Catach faisait partie du Conseil supérieur (français) de la langue française qui a réalisé le rapport du 6 décembre 1990 sur les rectifications de l'orthographe, rapport qui a ensuite été approuvé par l'Académie française et a reçu un avis favorable du Conseil international de la langue française.



### **LIRE ET ÉCRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE**

rue Charles VI 12 – 1210 Bruxelles  
tél. 02 502 72 01 – fax 02 502 85 56  
courriel : [lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be](mailto:lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be)  
site : [www.lire-et-ecrire.be](http://www.lire-et-ecrire.be)  
portail de l'alpha : [www.alphabetisation.be](http://www.alphabetisation.be)

### **LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES**

rue de la Borne 14 (4<sup>e</sup> étage) – 1080 Bruxelles  
tél. 02 412 56 10 – fax 02 412 56 11  
courriel : [info.bruxelles@lire-et-ecrire.be](mailto:info.bruxelles@lire-et-ecrire.be)

### **LIRE ET ÉCRIRE EN WALLONIE**

rue St-Nicolas 2 – 5000 Namur  
tél. 081 24 25 00 – fax 081 24 25 08  
courriel : [coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be](mailto:coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be)

## **Les Régionales wallonnes**

### **LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON**

boulevard des Archers 21 – 1400 Nivelles  
tél. 067 84 09 46 – fax 067 84 42 52  
courriel : [brabant.wallon@lire-et-ecrire.be](mailto:brabant.wallon@lire-et-ecrire.be)

### **LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE**

place communale 2a – 7100 La Louvière  
tél. 064 31 18 80 – fax 064 31 18 99  
courriel : [centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be](mailto:centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be)

### **LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI - SUD HAINAUT**

rue de Marcinelle 42 – 6000 Charleroi  
tél. 071 30 36 19 – fax 071 31 28 11  
courriel : [charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be](mailto:charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be)

### **LIRE ET ÉCRIRE HAINAUT OCCIDENTAL**

quai Sakharov 31 – 7500 Tournai  
tél. 069 22 30 09 – fax 069 64 69 29  
courriel : [hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be](mailto:hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be)

### **LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME**

rue Wiertz 37b – 4000 Liège  
tél. 04 226 91 86 – fax 04 226 67 27  
courriel : [liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be](mailto:liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be)

### **LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG**

place communale 2b – 6800 Libramont  
tél. 061 41 44 92 – fax 061 41 41 47  
courriel : [luxembourg@lire-et-ecrire.be](mailto:luxembourg@lire-et-ecrire.be)

### **LIRE ET ÉCRIRE NAMUR**

rue Relis Namurwès 1 – 5000 Namur  
tél. 081 74 10 04 – fax 081 74 67 49  
courriel : [namur@lire-et-ecrire.be](mailto:namur@lire-et-ecrire.be)

### **LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS**

bd de Gérardchamps 4 – 4800 Verviers  
tél. 087 35 05 85 – fax 087 31 08 80  
courriel : [verviers@lire-et-ecrire.be](mailto:verviers@lire-et-ecrire.be)