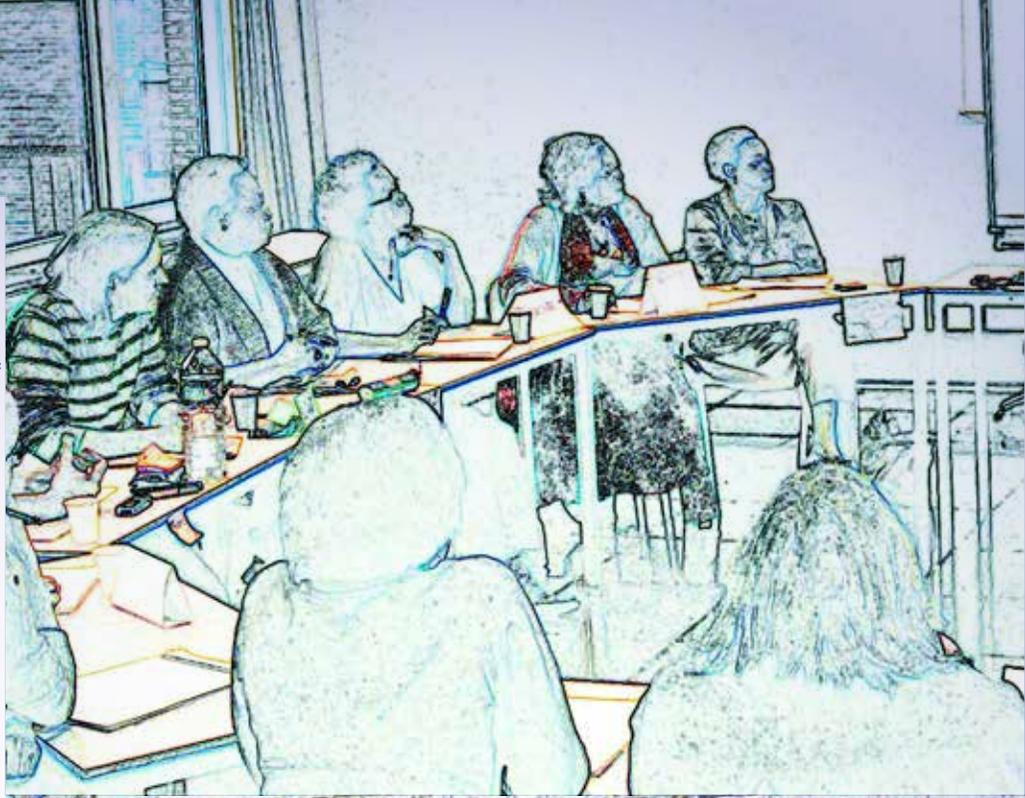


LA
FOR-
MA-
TION
DES
FOR-
MA-
TEURS
ET
FOR-
MA-
TRICES

Périodique trimestriel 2^e trimestre 2024 Numéro 233



Journal de l'alpha



Au service de la profession d'assureur

LA FOR- MA- TION DES FOR- MA- TEURS ET FOR- MA- TRICES

Sommaire

Édito	5
Sylvie Pinchart, directrice de Lire et Écrire Communauté française	
Les formateurs sont-ils prêts à vivre ce qu'ils demandent à leurs apprenants ? Expérience d'un atelier en langue inconnue	9
Laurence Fromont, coordinatrice pédagogique de la formation de formateurs FLE, Centre Régional d'Intégration de Charleroi Elodie Cailliau, chargée d'appui pédagogique, Lire et Écrire Communauté française	
Et en Flandre, qui sont les formateurs ?	20
Louise Culot, chargée d'analyses et études, Lire et Écrire Communauté française	
Coordonner la formation de formateurs en alphabétisation : un métier aux enjeux multiples	30
Entretien avec Isabelle Chasse, coordinatrice de la mission Formation du secteur Lire et Écrire Bruxelles. Propos mis en forme par Thandiwe Cattier et Louise Culot, Lire et Écrire Communauté française	
Vers un changement de vie...	41
Sur base d'un entretien avec Marie-Anne Smekens, formatrice, Lire et Écrire Centre Mons Borinage Propos mis en forme par Bénédicte Mengeot, responsable de la formation des formateurs au sein de l'asbl Lire et Écrire Centre Mons Borinage	
Former un public déficient visuel en Français langue étrangère : un nouveau défi pour les formatrices et formateurs de la Ligue Braille	47
Entretien avec Christelle Gheys, formatrice en Français langue étrangère, Rudy Depaepe, formateur en braille, Jean-Charles Delfosse, formateur en développement des compétences numériques à la Ligue Braille. Propos recueillis et mis en forme par Aurélie Leroy, Lire et Écrire Communauté française	

Concevoir un moyen d'enseignement-apprentissage systémique pour l'alphabétisation à partir des besoins des personnes qui forment et qui apprennent 58

Samra Tabbal Amella, formatrice en alphabétisation, Département de l'Instruction Publique de Genève, et chercheuse, Université de Genève

Katja Vanini de Carlo, formatrice, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, et chercheuse, Université de Genève

La formation des volontaires à l'asbl Formosa

Entretien avec Christophe Wasterlain, coordinateur de l'asbl, Leila Louahed, coordinatrice pédagogique et Stéphanie Spong, formatrice en alpha et en FLE

écouter journaldelalpha.be



Évolution de la formation de base en France : pour quelle professionnalisation du métier de formateur ? 72

Aurélie Leroy, Lire et Écrire Communauté française

Sélection bibliographique 85

Aurélie Audemar, Centre de documentation pour l'alphabétisation et l'éducation populaire du Collectif Alpha



Prochain numéro
Analyse réflexive sur les pratiques
Recul, sens, action

Le Journal de l'alpha est le périodique de Lire et Écrire.

Créée en 1983 par les mouvements ouvriers, Lire et Écrire agit au quotidien, en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour:

— attirer l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur la persistance de l'analphabétisme, sur l'urgence d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions;

— promouvoir le droit effectif à une alphabétisation de qualité pour tout adulte qui le souhaite;

— développer l'alphabétisation populaire dans une perspective d'émancipation, de participation et de changement social vers plus d'égalité.

Le Journal de l'alpha a pour objectif de produire et de diffuser réflexions, débats et pratiques de terrain sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation des adultes.

Les textes publiés par le Journal de l'alpha n'engagent que leurs auteurs.

Les auteurs du Journal de l'alpha ont la liberté de décider si la nouvelle orthographe est ou non appliquée, en tout ou en partie, à leur texte. Ils sont libres également d'adopter ou non, en tout ou en partie, l'écriture inclusive.

Rédaction Lire et Écrire Communauté française asbl
42a bte 4 rue des Vétérinaires 1070 Bruxelles 02 502 72 01

journal.alpha@lire-et-ecrire.be

www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha

Secrétaire de rédaction Aurélie Leroy, Sylvie-Anne Goffinet

Comité de rédaction Sylvie-Anne Goffinet, Daniel Flinker,
Laura Fourneaux

Comité de lecture Nadia Baragiola, Catherine Bastyns,
Frédérique Lemaître, Véronique Marissal

Éditrice responsable Sylvie Pinchart

Design 41109.be

Dépôt légal D/2024/10901/02

Édito

Sylvie Pinchart, directrice
Lire et Écrire Communauté française

Dans ce numéro nous vous invitons à découvrir différentes facettes de la formation de formatrice.teur en alphabétisation, initiale ou continuée.

A la lecture des contributions, c'est au premier regard une image un peu éclatée ou morcelée qui apparaît. A l'image de ce métier d'alphabétisation, qui s'est construit à partir de pratiques locales, militantes et/ou caritatives, s'étant progressivement pérennisées et professionnalisées avec des histoires différentes selon les pays ou régions. En Flandre, l'action associative et syndicale d'alphabétisation d'"origine" a été transférée dans le secteur de l'enseignement. La France a connu une spécialisation importante des dispositifs d'intervention, selon les publics et les finalités des apprentissages : alphabétisation, Français langue étrangère (FLE), Français langue étrangère seconde (FLES) et Français langue d'intégration (FLI)... Ces deux exemples permettent de mieux cerner l'intrication entre formation de formatrice.teur, professionnalisation et politiques publiques.

Si les formations appuient les processus de professionnalisation en définissant les apprentissages nécessaires pour pratiquer l'alphabétisation, en mettant en réseau les personnes qui l'exercent, la professionnalisation implique bien d'autres choses. La reconnaissance entre pairs et par le corps social d'un métier spécifique, qui le distingue d'autres - plus particulièrement de celui d'enseignant ou de formateur-riche en FLE (scolarisé) - nécessite de penser la certification et de définir les conditions matérielles du métier : statut, rémunération... La professionnalisation n'est pas l'objet de ce *Journal de l'alpha* mais ses multiples dimensions habitent les dispositifs de formation, et ses programmes ont, à leur tour, des effets sur la professionnalisation. Ils alimentent les débats et les arbitrages sur les orientations politiques des prochaines années. En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), la

formation initiale et continuée est l'une des trois priorités du plan d'action défini en 2021 par la Conférence interministérielle (CIM) sur les enjeux de l'alphabétisation des adultes en FWB¹. Ce plan d'action fixe un cadre de travail coordonné impliquant les principaux acteurs du secteur : les politiques, les administrations et les représentants des associations. A la suite des élections de juin, tous les gouvernements des différents niveaux de pouvoir belge seront renouvelés. Pour Lire et Écrire, la poursuite de ce plan d'action sous la prochaine législature est une priorité. La CIM et son comité de pilotage permettent de réfléchir la formation initiale et continuée du secteur dans un dispositif concerté à la fois entre Régions wallonne, bruxelloise et communautaire, entre les acteurs publics et associatifs et en connexion directe avec les finalités multiples de l'alphabétisation : accès à la formation professionnelle et à l'emploi, expression culturelle, insertion sociale, cohésion sociale, citoyenneté,

*Comment apprend-on sa "pratique de formateur" ? En pratiquant !
... oui mais pas seulement*

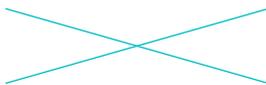
C'est certainement un des fils rouges qui traverse les différentes contributions consacrées aux dispositifs de formation initiale ou continuée pour salariés et/ou volontaires : à la fois s'ancrer fermement dans les pratiques de terrain effectives et en même temps créer des espaces pour se décoller du terrain, prendre une distance réflexive à partir des échanges de pratiques, des ressources partagées et des apports théoriques. Différentes méthodes, moyens et expérimentations en témoignent, que ce soit le voyage en immersion dans une langue inconnue, l'approche neuro-linguistique à FORMOSA ou celle croisée entre les besoins exprimés par les formateurs.trices et l'analyse socio pédagogique des récits d'apprentissage développée en Suisse ou encore l'expérimentation réflexive de nouvelles pratiques pédagogiques par la Ligue Braille face aux défis posés par les ateliers à destination des personnes malvoyantes.

Deux regards sur les formations organisées à Lire et Écrire se croisent. Celui d'Isabelle Chasse qui pilote et anime ce dispositif

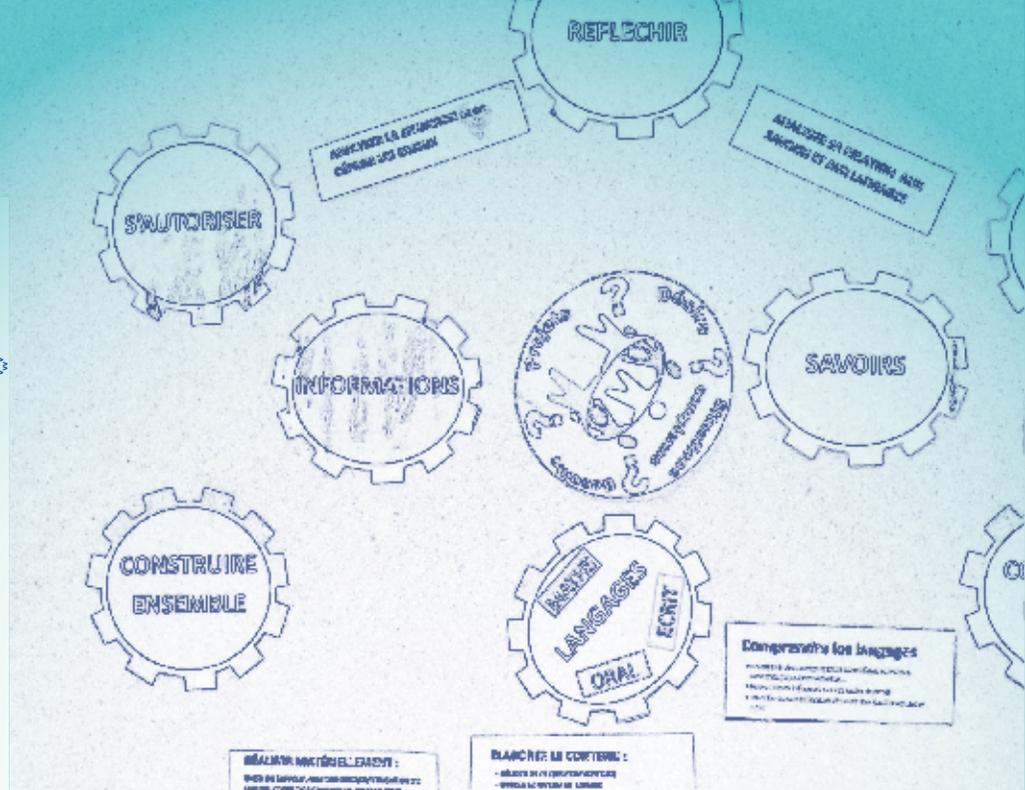
1 http://www.alpha-fle.be/index.php?id=alpha_detail&tx_ttnews%5Btt_news%5D=10043&L=0&cHash=fe244c07fdf3a24e1d8460334a506ee1

depuis de nombreuses années à Bruxelles et qui dresse le portrait des modèles d'intervention - dispositifs, contenus et orientations pédagogiques - et interroge les modes de transmission de ces ressources qui soutiennent la professionnalisation des acteurs de terrain qu'ils soient salariés ou volontaires. Le deuxième regard, au travers d'une « histoire de reconversion professionnelle » par la formation en alphabétisation, nous rappelle qu'être ou devenir formatrice ou formateur en alphabétisation est bien souvent porteur d'un sens, d'un engagement qui va bien au-delà de l'acquisition de compétences techniques standardisées. Cette question du sens et de l'engagement avait particulièrement été mise en évidence au travers de l'enquête Spiral² et de la « Forêt des idées »³.

En conclusion de cet éditio, ce numéro n'apporte pas de réponse aux nombreuses questions liées à la certification à la normalisation des cadres de compétences, aux conditions d'exercice du « métier » ... qui traversent la professionnalisation. Ces questions sont nombreuses et s'imposeront très probablement à nous au travers de l'incitation des politiques publiques mais aussi de l'évolution des attentes et besoins des acteurs du secteur. Gageons que ce Journal de l'alpha contribuera, de par ses regards multiples, à alimenter les débats sur des stratégies d'action compréhensives - plutôt que purement normatives - soutenant des processus de professionnalisation soucieux des réalités de terrain, respectueux des acteurs et renforçant les fondamentaux de l'alphabétisation populaire.



- 2 Perrine VANMEERBEEK et Catherine FALLON, Élaboration d'un référentiel d'outils et d'indicateurs d'évaluation en alphabétisation des adultes, Rapport final de recherche, Spiral, Université de Liège, 2018, <https://lire-et-ecrire.be/Parution-de-Elaboration-d-un-referentiel-d-outils-et-d-indicateurs-d-evaluation>.
- 3 Actes du forum de l'alpha en 2019, <https://lire-et-ecrire.be/Journal-de-l-alpha-214-La-Forêt-des-idees>



ÉTAT - Conscience que l'on parle une langue - Conscience que l'on écrit une langue	ÉTAT - Conscience que l'on parle une langue - Conscience que l'on écrit une langue	ÉTAT - Conscience que l'on parle une langue - Conscience que l'on écrit une langue	ÉTAT - Conscience que l'on parle une langue - Conscience que l'on écrit une langue	ÉTAT - Conscience que l'on parle une langue - Conscience que l'on écrit une langue	ÉTAT - Conscience que l'on parle une langue - Conscience que l'on écrit une langue
ÉTAT - Conscience que l'on parle une langue - Conscience que l'on écrit une langue	ÉTAT - Conscience que l'on parle une langue - Conscience que l'on écrit une langue	ÉTAT - Conscience que l'on parle une langue - Conscience que l'on écrit une langue	ÉTAT - Conscience que l'on parle une langue - Conscience que l'on écrit une langue	ÉTAT - Conscience que l'on parle une langue - Conscience que l'on écrit une langue	ÉTAT - Conscience que l'on parle une langue - Conscience que l'on écrit une langue



Afin de permettre aux (futurs) formateurs en français langue étrangère ou en alphabétisation pour non-francophones de réfléchir sur leurs pratiques et de prendre la mesure de la tâche à accomplir, l'équipe pédagogique du Centre Régional d'Intégration de Charleroi leur a proposé de s'immerger dans un cours de russe pendant quelques heures... Récit de cette expérience.

Les formateurs sont-ils prêts à vivre ce qu'ils demandent à leurs apprenants ? Expérience d'un atelier en langue inconnue

Laurence Fromont, coordinatrice pédagogique de la formation de formateurs FLE,
Centre Régional d'Intégration de Charleroi
Elodie Cailliau, chargée d'appui pédagogique,
Lire et Écrire Communauté française

Dans l'associatif, la formation en français langue étrangère (FLE) et l'alphabétisation sont des secteurs où l'on se forme en général beaucoup : les publics changent, les équipes se renouvèlent, les méthodologies varient, les approches se construisent et les politiques l'imposent... Parallèlement, il est courant d'entendre de la part des formateurs qu'ils ne disposent pas d'assez de temps dans leur quotidien professionnel pour s'arrêter et penser leurs pratiques ;

la formation continue devient donc un moment privilégié pour prendre un certain recul et pour s'interroger sur les conceptions qui sous-tendent leurs pratiques.

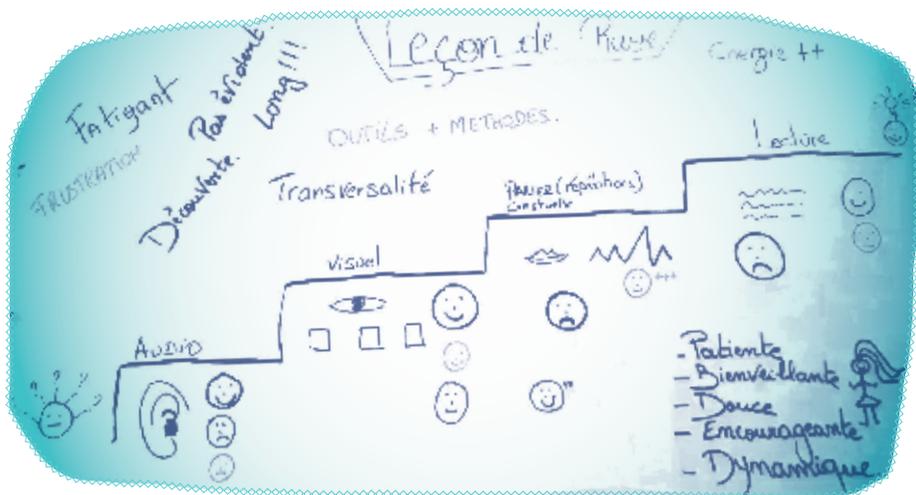
Le travail du formateur exige en effet une prise de distance pour mieux comprendre les profils d'apprentissage des apprenants, en particulier lorsque ces derniers sont faiblement scolarisés. Donner des cours de français à des personnes allophones bouscule nos conceptions : on relativise l'objet d'enseignement, le français change de statut, la langue n'est plus inaccessible, mais elle devient langue de communication et d'expression. L'apprenant en situation d'immersion, au contact de la langue, est déjà pris dans un processus d'acquisition de la langue, il est déjà locuteur du français au quotidien. Dès lors, nos actions pédagogiques se tournent davantage vers l'apprenant et la manière dont il va structurer ou identifier ses apprentissages.

Car si nous avons tendance à généraliser à partir de nos propres expériences d'apprenant les stratégies à déployer pour apprendre la langue, en devenant formateur d'adultes, on doit non seulement prendre conscience de la subjectivité de cette expérience mais également de l'ampleur de la tâche que nos apprenants ont à réaliser. En somme, il faut se rendre compte de la multitude infinie des profils d'apprentissage ainsi que de la multiplicité des facteurs en jeu.

Une expérience en langue inconnue...

Comment inciter les (futurs) formateurs à ces différentes prises de conscience ? Pour illustrer nos propos, nous avons choisi de rapporter une expérience dite de *classe en langue inconnue*. Il s'agit de faire vivre à des formateurs ou des futurs formateurs quelques séances de cours d'une langue qui leur est totalement étrangère, sans avoir recours à une langue de contact. L'expérience n'est pas inédite : elle est souvent proposée dans les cursus de didactique des langues, et ce depuis longtemps. Elle n'en reste pas moins un formidable outil de formation continue pour aider les (futurs) formateurs en FLE ou en alpha pour non-francophones à se faire une idée des éléments indispensables à un cours de langue.

C'est la raison pour laquelle l'équipe pédagogique du Centre Régional d'Intégration de Charleroi, qui organise une formation de formateurs FLE en Wallonie depuis 2016, a choisi de proposer lors de la première semaine de formation, quelques heures de cours durant lesquelles les participants apprennent le russe. La formatrice, francophone à la base, anime plusieurs heures de russe... en russe, et le groupe ne quitte l'immersion qu'à certains moments consacrés à l'analyse des activités vécues, des ressentis des participants et des choix pédagogiques adoptés. Les prises de conscience se construisent à partir du vécu des participants, qui varie à chaque étape. Certains se rendent compte qu'ils n'ont pas les mêmes ressentis que les autres au même moment ; et heureusement ! On s'aperçoit que le groupe est porteur, qu'on apprend avec l'aide des autres ; l'énergie de chacun est investie différemment dans les activités, selon la nature de celles-ci.



La variété des ressentis et la progression des activités : dans ce visuel les participants ont voulu montrer qu'ils avaient vécu différemment chaque étape proposée

© Centre Régional d'Intégration de Charleroi

Pour une exploration globale...

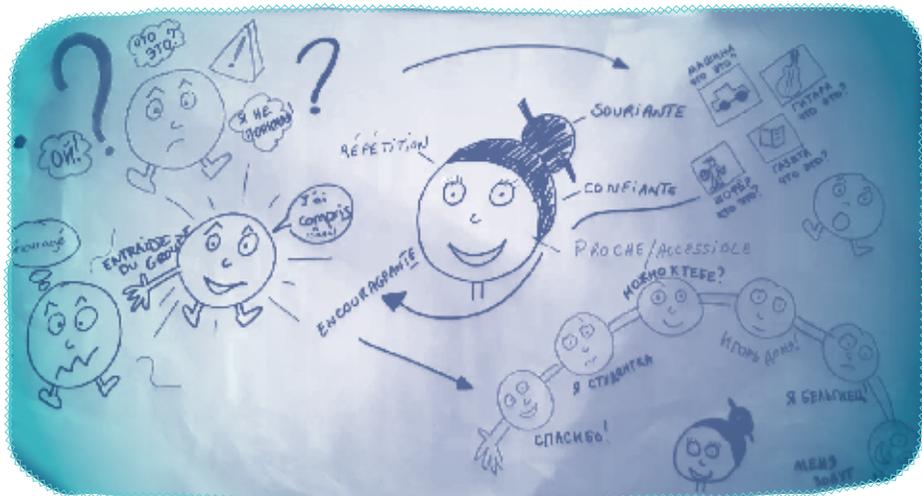
Les participants à l'atelier réalisent également l'investissement et l'effort qu'apprendre une langue étrangère représente tant sur les plans physique (parler, c'est bouger), cognitif (ils cherchent automatiquement à comprendre, à décoder ce qui se présente à eux, ils essaient de mémoriser les contenus), psychologique (pour s'adapter au comportement de chacun), mais aussi existentiel (en s'interrogeant sur leurs incompréhensions, sur le comportement de la formatrice vis-à-vis d'eux, en tant qu'apprenants). *L'atelier en langue inconnue* permet de mesurer, d'une part, « l'état de dénuement linguistique et psychologique dans lesquels se trouvent, par exemple, des primo-arrivants turcs ou cambodgiens dans un pays francophone »¹.

D'autre part, l'attitude et les encouragements de la formatrice sont relevés et les participants se rendent compte de l'importance de leur posture auprès de leurs propres apprenants. Très vite, la mission de la formatrice est de transformer les ressentis des participants. Il ne faudrait pas que ces derniers restent trop longtemps dans le brouillard. Dans un cadre sécurisant, à l'aide de jeux et d'activités, les participants ont la possibilité de décoder et de comprendre ce qui est demandé, et la formatrice s'appuie sur ces compétences qu'ils peuvent mettre au service de l'apprentissage de la langue. Les participants se sentent alors rassurés et dans de meilleures dispositions pour apprendre.

Cette exploration globale de l'apprentissage d'une langue inconnue montre que les contenus ne sont pas acquis du premier coup et qu'il s'agit de les répéter par différents moyens, à différents moments de la séance. La sélection des éléments constitutifs du cours est décisive lors des premiers moments de face à face pédagogique². Et c'est à ce moment précis que le formateur peut encourager les stratégies de compréhension qui serviront aux apprenants dans la suite de leurs apprentissages.

1 Michel BILLIERES, *La classe choc, un outil incontournable de sensibilisation à la méthodologie verbo-tonale*, Juin 2016, <https://www.verbotonale-phonetique.com/classe-choc-outil-incontournable-de-sensibilisation-a-methodologie-verbo-tonale-12/>.

2 Par face à face pédagogique, on entend, chez Lire et Écrire, les moments de formation en classe.



L'importance de la posture de la formatrice : se montrer confiante, déterminée, encourageante, etc.

© Centre Régional d'Intégration de Charleroi

Via une démarche isomorphe³...

L'expérience vécue a une valeur supérieure à de nombreuses explications ou apports théoriques. La démarche isomorphe permet de faire vivre aux formateurs des expériences proches de celles qu'ils sont censés faire vivre à leurs propres apprenants et ainsi d'assurer une parenté avec ce que le futur formateur aura à installer avec ses apprenants⁴. Elle permet de mieux saisir les différents rythmes et styles d'apprentissage chez les apprenants et, par conséquent, de remettre en perspective le temps d'apprentissage, variable d'une personne à l'autre. La démarche permet aussi de percevoir

3 Une démarche isomorphe consiste à « faire vivre aux enseignants des expériences proches de celles qu'ils devraient faire vivre à leurs propres étudiants et ainsi assurer une parenté avec ce que le futur enseignant aura à installer avec ses étudiants » (VERZAT & RAUCENT, 2011, Esprit es-tu là ? Bilan d'une formation de formateurs sur la pédagogie de l'esprit d'entreprendre, Actes du colloque « Questions de Pédagogie dans l'enseignement supérieur », Angers, 8-10 juin 2011).

4 Daniel FAULX, Cédric DANSE, Comment favoriser l'apprentissage des adultes ? De Boeck, 2021.

les différentes stratégies pour accéder au sens et de prendre conscience de la variété des stratégies selon le profil de l'apprenant. L'activité cognitive s'exerce naturellement et l'apprenant veut comprendre ; il accepte donc le défi d'essayer de comprendre et de reproduire ce qui lui est demandé. Cela peut valoriser son image de soi et l'image qu'il a auprès de ses pairs.

Le futur formateur en FLE ou en alpha pour non-francophones perçoit davantage l'ampleur de la tâche d'apprendre une langue étrangère en tant qu'apprenant adulte (et ce, peu importe le profil). Le caractère inédit de la langue étrangère et la découverte d'une nouvelle musique linguistique conduisent à l'élaboration d'une compréhension progressive des contenus, à la nécessité d'instaurer un cadre bienveillant et à l'exigence d'agir avec méthode afin d'articuler et de diversifier la nature des activités. L'atelier en langue inconnue renvoie le formateur au plus proche des processus d'apprentissage : *« Un choc linguistique et culturel de même nature est particulièrement salutaire sur le plan pédagogique, car il permet de replacer la problématique de l'enseignement/apprentissage dans une perspective plus réaliste et terre-à-terre et de recentrer le débat sur l'apprenant en situation réelle d'apprentissage, sur ses possibilités et ses limites et non sur l'apprenant mythique »*⁵.

Cette expérience permet donc à la fois de rendre compte des vécus d'apprenants mais établit toute la dimension réflexive nécessaire à la posture du formateur en langue étrangère. La démarche isomorphe, proposée par le cours en langue inconnue, aide le formateur à mieux comprendre les enjeux du cours de langue et à poser des choix pédagogiques motivés tout en s'appuyant sur son expérience vécue mais aussi sur les observations menées dans le groupe⁶.

5 Michel BILLIERES, op. cit.

6 Ginette BARBÉ, Janine COURTILLON (ss. dir.), Apprentissage d'une langue étrangère, parcours et stratégie, Vol.4, De Boeck Supérieur, 2005.

Et une démarche réflexive...

A la fin des cinq heures de cours données dans l'atelier, les participants/apprenants peuvent apprécier le chemin parcouru : grâce aux supports, aux activités, à la formatrice, mais surtout au groupe, et à toutes les stratégies déployées, ils ont pu assimiler pas mal de choses de la langue cible ! Au-delà de l'intérêt pédagogique de l'atelier, c'est l'occasion d'identifier toutes les compétences, les stratégies et les connaissances qu'ils ont pu mobiliser pour apprendre. Les participants peuvent enfin « voir » ce qui est généralement pris pour *acquis* chez l'adulte en situation d'apprentissage d'une langue étrangère. L'atelier fait ainsi émerger les habitudes des participants, héritées de leur parcours de scolarisation.



Le chemin parcouru

© Centre Régional d'Intégration de Charleroi

Plus précisément, l'atelier amène les participants à observer de l'intérieur quelques différences de fonctionnement propres à la langue cible, surtout dans la mesure où celle-ci est éloignée de leur langue première. En effet, les participants/apprenants sont plongés dans la langue cible et ils apprennent cette dernière dans une démarche intégrée. Ils construisent leurs connaissances de la langue en étant immergés dans celle-ci. Au cours de l'atelier, ils réalisent qu'ils cherchent ce qu'ils connaissent déjà (la structure type du français, des articles, un verbe, par exemple) et ils se surprennent à découvrir par eux-mêmes des logiques grammaticales dont ils ignoraient l'existence. Ils s'observent avancer, ils se voient mobiliser des stratégies dont ils n'avaient pas nécessairement conscience auparavant.

En ce sens, l'atelier en langue inconnue produit des effets sur plusieurs niveaux : les participants/apprenants conscientisent les façons dont ils intègrent les contenus, et la démarche réflexive objective ces apprentissages. D'autre part, ils tirent des conclusions à propos de la langue cible, qui leur permettront de mieux aborder le français comme une langue étrangère.

Ainsi, suivre un cours de langue peut se révéler bénéfique pour développer sa « conscience d'apprenant »⁷, éviter les écueils et ainsi mettre en place une pratique pédagogique inspirée de ses propres expériences. Mais le simple vécu ne suffit pas : outre le cours de langue russe en lui-même, il faudrait se pencher « *sur ce qui est reproductible ou ne l'est pas et à quelles conditions et selon quelles modifications les activités [...] seraient applicables aux contextes de chacun* »⁸. L'atelier doit donc s'accompagner d'une démarche réflexive pour pouvoir lier les ressentis des formateurs à des causes objectives : je réalise les compétences que je peux ou dois mobiliser dans une situation d'apprentissage en langue étrangère mais mes apprenants possèdent-ils ces compétences ? Quels acquis m'ont permis d'apprendre ? Quelles stratégies ai-je mises en place ? Et c'est précisément à cet endroit que se situe la différence d'approche

7 Marie-Thérèse VASSEUR et Bernadette GRANDCOLAS, Comment se voient-ils apprenant la langue étrangère ? Comment se voient-ils enseignant la langue étrangère ? in LINX, n°36, 1997, pp. 119-130, https://www.persee.fr/doc/linx_0246-8743_1997_num_36_1_1460.

8 Daniel FAULX, Cédric DANSE, op. cit, pp. 173-176.

méthodologique face à un public scolarisé (FLE) et un public non scolarisé (alpha pour non-francophones).

Si les formateurs sont prêts à vivre eux-mêmes ce qu'ils demandent à leurs apprenants, encore faut-il qu'ils analysent ce que leurs apprenants sont capables de mettre en place, et ce pour pouvoir explorer si besoin d'autres pistes pédagogiques. Au cours de l'atelier, certains participants ont pu rapidement dégager des éléments grammaticaux qui montrent que la langue cible fonctionne différemment de leur langue première, mais leurs apprenants auront-ils les mêmes capacités d'analyse ? A ce niveau, il s'agit d'interroger les compétences métacognitives, dont les compétences métalinguistiques : quel est le degré de « conscience de la langue » des apprenants ? Ces derniers ont-ils été amenés à analyser leur langue durant leur scolarisation ? Et si cette « conscience de la langue » n'est pas développée, par quels moyens pouvons-nous, formateurs en FLE ou en alpha pour non-francophones, amener les apprenants à entrevoir la langue sous le prisme de la structuration ?

Pour une évolution des représentations

A travers cet atelier et l'expérience que l'on en retire, on comprend avant tout que nous ne partons pas tous avec les mêmes « cartes en main » et qu'il revient au formateur d'évaluer, de déterminer l'état de ces compétences transversales chez ses apprenants pour poser ses choix pédagogiques : favoriser la recherche, la formulation d'hypothèses en ayant conscience du caractère progressif des apprentissages linguistiques à réaliser. Il s'agira de réfréner le recours automatique à l'écrit de certains et de l'encourager chez d'autres ; de reconnaître les compétences mobilisées par des personnes qui n'entretiennent pas un rapport à la langue axé sur l'écrit, d'aller chercher les stratégies d'analyse de ces apprenants. Tout cela amènera le (futur) formateur à comprendre que certains apprenants (que ce soit en FLE ou en alpha pour non-francophones) apprennent tout simplement différemment⁹.

9 Mariela DE FERRARI, Penser la formation des adultes migrants en France : nommer autrement pour faire différemment, in *Le français dans le monde*, N°44, Juillet 2008, pp. 20-28.

Au final, on questionne donc les représentations que les formateurs peuvent se faire des trois composantes centrales de la didactique des langues vivantes :

- La langue, que l'on peut mieux appréhender car elle prend une consistance tout à fait nouvelle. L'atelier montre qu'il s'agit de relativiser les règles apprises à l'école pour arriver à entrevoir la grammaire « de l'extérieur ».
- L'enseignement, soit toutes les actions pédagogiques mises en place. L'atelier amène à conceptualiser plus finement la vision de la langue et les objectifs à viser. Le formateur vise-t-il en priorité l'appropriation de règles de grammaire ? Ou des objectifs communicatifs et des tâches à réaliser ? Pour le formateur, face à des personnes débutantes, il s'agit d'explorer des manières de considérer la communication comme un moyen ET comme une finalité, tout en maintenant constamment en filigrane des objectifs linguistiques ; la grammaire étant constitutive de la langue, la langue servant in fine à communiquer et à s'exprimer.
- L'apprentissage, et tous les facteurs facilitant ce dernier. L'atelier fait connaître aux participants leurs propres manières d'apprendre, et les incite à s'interroger sur celles de leurs apprenants, sur les stratégies à mobiliser pour pouvoir comprendre, produire et structurer la langue cible.

Cet outil de formation met en évidence l'importance pour le formateur de faire preuve de souplesse et d'adaptabilité constante dans sa pratique. De surcroît, l'atelier permet, dans une démarche réflexive, d'objectiver les ressentis des participants pour qu'ils puissent chercher à comprendre leurs apprenants et se rapprocher de ces derniers afin de relativiser les moments de doute et de difficulté. Il n'est plus question de lever « des difficultés » mais de s'ouvrir à d'autres façons d'apprendre une langue étrangère.



Thèmes	Visées thématiques académiques	Thèmes	Risque (d'abus)	Genre (Public(s))
<p>POURQUOI PEUT-ON DÉVELOPPER une vision de responsabilité (participation de l'élève dans l'écriture)</p> <p>POURQUOI PEUT-ON DÉVELOPPER une vision de responsabilité (participation de l'élève dans l'écriture)</p>	<p>Société "L'écriture" implique une responsabilité</p>	<p>L'écriture est un processus long, il s'agit de trouver l'équilibre</p>	<p>Développement personnel / communication</p>	<p>ENFANTS EN DIFFICULTÉ, temps de travail libres</p>
<p>POURQUOI PEUT-ON DÉVELOPPER une vision de responsabilité (participation de l'élève dans l'écriture)</p>	<p>ACQUISITION DE LA LECTURE → écrire pour se faire entendre</p>	<p>POURQUOI PEUT-ON DÉVELOPPER une vision de responsabilité (participation de l'élève dans l'écriture)</p>	<p>DÉVELOPPEMENT PERSONNEL / COMMUNICATION</p>	



En Flandre, la *Basiseducatie*, la formation aux compétences de base, est depuis 2007 organisée par le ministère de l'Enseignement. Depuis lors, les quelque 1 800 formateurs des 13 *Centra Basiseducatie* couvrant le territoire des provinces flamandes et de Bruxelles sont en principe titulaires d'un diplôme pédagogique. Des dispositifs de formation de formateurs spécifiques aux adultes peu scolarisés, ancrés dans la pratique et les réalités de terrain, ont existé auparavant mais ne sont plus organisés aujourd'hui.

Et en Flandre, qui sont les formateurs ?

Louise Culot, chargée d'analyses et études,
Lire et Écrire Communauté française

Une approche fonctionnelle

Chez nos voisins belges d'expression flamande, l'analphabétisme est plus souvent nommée « *ongetletterheid* »¹ et la formation en alphabétisation, *Basiseducatie*. La conception de l'alphabétisation qui nous semble être, selon la typologie de Véronique Leclercq², à l'œuvre en Flandre est « managériale », dans le sens où l'objectif et l'approche

- 1 Traduction en néerlandais du terme francophone de littératie. Le phénomène d'illettrisme ou d'analphabétisme est donc désigné par « *ongetletterheid* » plutôt que par « *analfabetisme* » qui existe aussi mais n'est plus usité en Flandre.
- 2 Véronique LECLERCQ, Communication au colloque international *La littéracie : le rôle de l'école à l'IUFM de Grenoble* en octobre 2002. Résumé dans l'article : V. LECLERCQ, Formation de base des adultes, quelles conceptions de la maîtrise de l'écrit et de son développement : l'exemple de quatre pays francophones, in *Revue LIDIL*, Université de Grenoble, 2003, pp. 145-160.

des formations sont fonctionnels : les apprenants (« *kursisten* ») suivent la formation pour pouvoir fonctionner pleinement dans la société ; le dispositif de formation et l'action du formateur sont déterminés à partir de cet objectif. LIGO, la fédération regroupant les centres d'éducation de base en Flandre, définit ainsi la littératie (« *geletterheid* ») : « *Savoir utiliser, traiter, formuler des messages et de l'information. Être capable d'utiliser la langue, les chiffres, et d'utiliser les TIC. La littératie est importante pour fonctionner et participer à la société et pouvoir se développer comme personne.* » L'approche andragogique se veut donc fonctionnelle et intégrée. Dans cette optique, les cours de langue, de numérique, de mathématiques sont intégrés dans un projet de formation propre à l'apprenant.

Voici un extrait de leur vision, telle qu'elle est présentée sur le site internet de l'organisation :

« *Ligo veut être un levier de changement dans la société. Notre offre de formation vise cinq impacts prioritaires :*

- 1 L'apprenant a plus de chance de trouver un emploi et d'être mieux situé sur le marché de l'emploi.*
- 2 L'apprenant est renforcé dans son rôle de parent pour accompagner la scolarité de ses enfants.*
- 3 L'apprenant organise mieux sa vie quotidienne.*
- 4 L'apprenant est un citoyen critique et conscient.*
- 5 L'apprenant a une position forte en tant que consommateur. »³*

Comme ailleurs en Europe occidentale, les problèmes d'illettrisme sont en Flandre souvent associés aux personnes primo-arrivantes, allochtones et allophones. Pourtant, d'après les enquêtes PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, 2013) et IALS (*International Adult Literacy Survey*, 1996) auxquelles la Flandre a participé, 15% des Flamands sont en situation d'illettrisme. Notons, à ce propos, que la Flandre prend comme référence le niveau de compétences équivalent au secondaire inférieur comme seuil en dessous duquel une personne est considérée comme illettrée.⁴

3 Traduction libre du néerlandais. Voir website : <https://www.ligo.be/missie-en-visie>.

4 <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/geletterdheid/cijfers-en-onderzoek-over-geletterdheid/cijfers-over-geletterdheid>.

En Flandre, la formation de base est aujourd'hui organisée par les *Centra Basiseducatie* ou CBE, des a.s.b.l. financées sur le budget de l'Enseignement (« *Onderwijs* ») et regroupées en réseau au sein de LIGO. Il y a aujourd'hui 13 CBE qui couvrent l'ensemble du territoire des six provinces flamandes et de Bruxelles. Les centres s'adressent à toutes les personnes peu ou pas lettrées, qu'elles soient allées à l'école en néerlandais ou pas, et offrent des formations en langue, en mathématiques et en compétences technologiques. Les cours sont gratuits pour les chômeurs, pour les personnes en parcours d'intégration, mais pas pour les autres.

Trajectoire du secteur

Dans les années 1970, des militants du milieu syndical organisent des formations en alpha pour des personnes néerlandophones (*NT1* dans leur jargon). Les quelques initiatives sont imprégnées des valeurs d'égalité des chances et du droit à une formation de la seconde chance. Une dizaine d'années plus tard, le ministère de la Culture octroie les premiers financements à des projets d'alphabétisation. En 1985, les Centres flamands pour l'Éducation populaire sont créés, prémices des CBE établis en 1990 suite à l'adoption d'un décret sur l'Éducation de base des adultes peu scolarisés.

En 1991, la Fédération des CBE, qui deviendra plus tard le *Netwerk Basiseducatie* puis LIGO, naît d'une volonté du secteur d'être représenté et de coordonner son action. Les centres se dotent ainsi d'une vision et d'une mission communes, et affirment la spécificité du secteur et du métier de formateur en compétences de base vis-à-vis du secteur plus large de l'éducation des adultes (« *volwassenenonderwijs* »).

Peu à peu, face à la pression de l'opinion publique qui exige que les allophones apprennent davantage le néerlandais, le secteur s'investit dans le *NT2 alfa* (équivalent de l'alpha pour non-francophones). « *Nous voulions des ressources supplémentaires parce que nous avons besoin de plus de personnel. Le gouvernement a accepté de donner plus de ressources en échange de plus de contrôle. C'est pourquoi nous avons été intégrés aux compétences du ministère de l'Enseignement.* » En 2007, la Flandre déplace

donc la tutelle de la *Basiseducatie* des Affaires sociales à l'Enseignement⁵. Cette réforme amène évidemment le secteur à évoluer, notamment à affirmer sa spécificité par rapport aux *Centra voor Volwassenenonderwijs* (CVO, équivalent de la Promotion sociale chez nous) qui faisaient déjà partie de l'Enseignement, et étaient (et sont toujours) des acteurs importants du NT2. Au même moment, les 29 centres fondés en 1990 sont fusionnés en 13 centres répartis en Flandre et à Bruxelles.

Formation des travailleurs

La réforme aura un effet déterminant sur le profil des travailleurs du secteur⁶. Jusqu'en 2007, les formateurs avaient plutôt un profil de travailleur socioculturel. Une formation continuée spécifique (en néerlandais *Voortgezette opleiding basiseducatie*, ou VOBE) et certifiante était obligatoire pour les travailleurs des CBE, mais aucun diplôme spécifique n'était requis. Le VOBE permettait d'accéder au barème sectoriel indépendamment de la formation initiale. Le VOBE abordait la didactique d'alpha, les fonctions cognitives des adultes, et impliquait l'écriture d'un travail dans lequel le candidat présentait son projet comme formateur en alphabétisation. La formation était dispensée par deux hautes écoles, et durait entre 1 an et 18 mois selon les périodes.

À partir de 2007, un processus de professionnalisation des formateurs s'impose au secteur dans le contexte du transfert de la tutelle vers le ministère de l'Enseignement. « *L'avantage, en termes de statut, était que nous devenions enseignants* », expliquent Sulotta De Clercq et Leontien Flussie, en charge des processus éducatifs à LIGO. Qui dit statut, dit barème, mais aussi diplôme. A partir de 2008, la formation spécifique au métier de formateur en compétences de base (la VOBE) n'est plus organisée, mais (ou car) tous les travailleurs du secteur, au même titre que tous les autres enseignants, sont censés être en possession au minimum d'un bachelier à orientation pédagogique ou s'engager

5 Quand il y a des « crises des réfugiés » (en 2015-2016 notamment), les centres reçoivent aussi des enveloppes pour l'accueil des migrants, financées par le ministère de l'Intégration.

6 La réforme aura également un effet sur les apprenants car, à partir de ce moment, les apprenants sans papiers ne sont plus admis en formation.

à l'obtenir endéans les deux ans suivant la signature de leur contrat. Les candidats formateurs sont donc soit formés pour être enseignants dans le primaire ou dans le secondaire, soit titulaires d'une agrégation. S'ils n'ont pas de titre pédagogique, ils peuvent être engagés mais devront endéans deux ans suivre une formation d'enseignant comme le parcours *Leraar-in-Opleiding* (LIO) qui permet d'être dispensé des stages (puisque la personne est déjà active sur le terrain) et de percevoir le salaire barémique propre au secteur pendant sa formation. Le barème des formateurs en *Basiseducatie* est fixe, que les formateurs soient titulaires d'un master ou d'un bachelier.

En 2014, dans le contexte de l'afflux de réfugiés syriens, l'augmentation du nombre d'apprenants met les centres sous pression. Ils ont non seulement besoin de recruter du personnel, mais aussi d'accompagner les nouveaux formateurs. C'est pour répondre à cette situation qu'en 2015, un *profil de fonction* est proposé par LIGO en concertation avec tous les acteurs du réseau. L'objectif est de s'accorder sur une vision commune du rôle des formateurs et du spectre de tâches qu'ils doivent endosser dans tous les CBE. Le document est adressé aux formateurs et formateurs candidats, afin de clarifier ce qui est attendu d'eux mais sert aussi aux centres pour développer un plan d'accompagnement et de formation en interne cohérent avec leur fonction. Les formateurs y sont définis comme des « *fournisseurs de services s'adressant à des clients* »⁷. Les formateurs sont donc au service des stagiaires, mais aussi des collègues administratifs et pédagogiques, de la direction, des partenaires des centres, etc.

La fonction du formateur est donc formulée en termes d'attentes « universelles » qui vont être affinées en fonction des situations spécifiques et donner lieu à différents descriptifs de tâches :

- Donner cours : accompagner et soutenir les apprenants à partir d'un modèle didactique. Exemples de tâches : aborder chaque apprenant en fonction de son histoire, comprendre les besoins du stagiaire, construire un environnement d'apprentissage sûr, stimulant et attentif à la dynamique du groupe, etc.

7 Traduction du néerlandais « *dienstverlener naar onze klanten toe* ».

- Se concerter avec les collègues pour améliorer le fonctionnement des centres. Exemples de tâches : contribuer aux structures de fonctionnement du centre, mettre son expertise à profit des autres travailleurs, etc.
- Collaborer avec les collègues, les stagiaires et les partenaires extérieurs. Exemples de tâches : prendre part aux activités de sensibilisation et de promotion des actions, accompagner les volontaires, échanger du matériel avec les collègues, etc.
- Continuer à apprendre et à se former. Exemples de tâches : prendre part à des activités de supervision et de « coaching » entre pairs, garder un regard critique vis-à-vis de sa pratique, suivre les développements sociaux et technologiques, etc.

Toujours en 2015, le profil de fonction du formateur est complété par un *profil de compétences*, que LIGO établit sur base d'une concertation entre les CBE. Ce profil de compétences adresse la question suivante : quelles sont les compétences nécessaires pour répondre aux exigences du secteur ? La réponse est schématisée en quatre compétences génériques communes à tous les travailleurs de LIGO (être passionné, faire preuve d'ouverture, être organisé, agir avec intégrité) et deux compétences spécifiques aux formateurs : coacher et stimuler à apprendre, concevoir un environnement d'apprentissage. L'approche du métier est davantage pédagogique que sociale. Comme l'écrivait Catherine Bastijns en 2003, citant Nathalie Druine et sa thèse comparant les concepts à l'œuvre dans le dispositif flamand d'éducation de base et dans le travail d'alphabétisation en Wallonie⁸, « *la basiseducatie est avant tout un projet éducatif : le contrôle de qualité et l'évaluation, l'organisation des cours en modules et les passerelles avec la formation professionnelle constituent des centres d'intérêt prioritaires.* »⁹

Avec ces deux documents, LIGO saisit l'occasion de répondre à l'une des préoccupations du secteur depuis son transfert au budget

8 Nathalie DRUINE, Geletterdheid : van kapitaal belang ? Opvattingen over geletterdheid in de Vlaamse basiseducatie en het Waalse alfabetiseringswerk, Thèse défendue à la KULeuven, 2000.

9 Catherine BASTYNS, Alphabétisation et éducation de Base en Flandre, in *Lectures*, n°130, mars-avril 2003, pp. 42-44, www.calameo.com/books/0010703739b396d510715

de l'Enseignement : être reconnu comme un partenaire sectoriel structuré et efficace en garantissant une formation de qualité et adéquate aux apprenants.

À partir de 2016, une fois passée la « crise des réfugiés », le besoin de personnel s'estompe partiellement¹⁰. Toutefois, les centres continuent d'insister sur la nécessité de former le personnel en interne, dans un esprit de formation continuée, afin de mieux répondre aux spécificités du métier de formateur en compétences de base.

« Les formateurs ont le plus souvent une formation d'instituteur, ou de professeur de secondaire. La spécificité de la formation de base des adultes n'y est pratiquement pas abordée. Certaines universités et hautes écoles (KULeuven, Odisee, U Gent, CNO) proposent des postgraduats en NT2, au sein desquels ils intègrent des formations continuées (nascholingen) à la didactique des compétences de base en NT2. Mais il s'agit de formations assez limitées, qui ne constituent pas une formation initiale spécifique au métier de formateur en compétences de base », explique Els Plessers du CBE Brusselleer. Bien sûr, les CBE peuvent accueillir des stagiaires chez eux et former ainsi, par la pratique, des enseignants qui souhaiteraient se diriger vers le secteur de la *Basiseducatie*. En outre, certaines hautes écoles formant les futurs enseignants organisent des modules d'apprentissage relatifs à la formation de base des adultes en partenariat avec l'un ou l'autre centre LIGO. Mais il s'agit ici davantage de projets de sensibilisation autour de l'illettrisme et de l'existence du secteur – pour visibiliser un secteur encore considéré comme confidentiel – que de cursus spécifique au métier de formateur.

Comme dans les régions francophones pour le FLE, la formation des professeurs ou formateurs en NT2 s'est, en Flandre, davantage et plus rapidement institutionnalisée que celle qui concerne la formation aux compétences de base, avec la création de parcours d'études spécifiques, notamment de postgraduats. Et c'est d'une manière ou d'une autre plutôt dans ce paysage-là qu'une esquisse

10 Le secteur de la *Basiseducatie* n'échappe pas à la pénurie, dans le paysage de l'éducation qui, en Flandre, est largement marqué par le manque de candidats.

de formation initiale des formateurs en compétences de base existe aujourd'hui.

Pendant quelques années, l'organisation VOCVO (*Vlaams ondersteuningscentrum voor het volwassenenonderwijs*) qui est notamment en charge de l'éducation en milieu pénitentiaire¹¹ et de la publication *Wablieft*, un hebdomadaire en ligne écrit en langage pour tous, a proposé un parcours de formation continuée à destination des formateurs en compétences de base, appelé FUGE (pour *FUnktionneel en GEintegreerd*). Cette formation avait été conçue en partenariat avec un formateur du CBE bruxellois, Brusselleer. Elle n'était pas obligatoire, mais était proposée aux travailleurs des CBE, et était davantage orientée vers la pratique et le savoir empirique que la VOBÉ ne l'était à son époque. Malheureusement, la formation n'a plus été financée à partir de 2019-2020 ; VOCVO a donc arrêté de l'organiser.

La plupart des CBE essaient aujourd'hui de s'organiser en interne, en favorisant le travail en binôme entre formateurs novices et formateurs expérimentés, également en proposant des échanges de pratiques. Chaque centre a une stratégie de formation propre. *« Chez nous, il y a des moments de supervision, tous les mois, qui peuvent aussi donner lieu à des échanges entre formateurs. Nous avons quelques ateliers ou formations courtes pour les formateurs, mais l'offre est limitée. Si le FuGe était à nouveau organisé, cela serait surement une bonne chose pour le secteur »,* explique Els Plessers de Brusselleer. LIGO essaie de développer un plan d'accompagnement harmonisé pour tous les centres, un plan de formation qui serait coordonné pour tous les CBE. *« En ce moment, il y a deux pistes sur lesquelles nous travaillons, mais elles restent hypothétiques. La première serait d'établir un trajet spécifique au sein de la formation des enseignants (dépendant d'une université ou d'une haute école) dans laquelle les futurs enseignants seraient sensibilisés au faible niveau d'alphabétisation d'une part, mais d'autre part aussi informés sur le fonctionnement de l'éducation de base (vision éducative,*

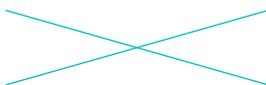
11 VOCVO est une organisation sous tutelle du ministère de l'Enseignement en charge du Plan stratégique d'alphabétisation (*Strategisch Plan Geletterdheid*), de la formation en milieu carcéral et de la publication de *Wablieft*. Voir : <https://www.vocvo.be/nl> ; www.wablieft.be/nl/abo/wablieft.

politique d'impact, réseau Basiseducatie,...). La deuxième serait d'investir dans la formation continue des professionnels déjà en fonction. Nous aimerions que les deux pistes coexistent, mais ça demandera du temps, un budget et des négociations », concluent Sulotta et Leontien de LIGO.

Une professionnalisation par le diplôme

Dans ce qui précède, il apparaît qu'en Flandre, le processus de professionnalisation du métier de formateur est passé par l'imposition d'un titre requis et par la formulation univoque de compétences déterminant les contours de la fonction. La professionnalisation est donc envisagée davantage d'un point de vue théorique que pratique ; les savoirs empiriques venant dans un second temps, en fonction des opportunités proposées par les employeurs et les collègues de terrain.

De notre point de vue, ce processus a été provoqué par le transfert de la tutelle du secteur en 2007, donc par une exigence externe davantage que par une nécessité interne au secteur. Quoique cette professionnalisation venue d'en haut a eu l'avantage de faire accéder les formateurs au statut d'enseignant, elle est en quelque sorte appauvrissante du point de vue de la formation des formateurs, puisqu'elle a entraîné la suppression d'une formation plus ancrée dans les réalités du terrain, qui permettait de distinguer le travail d'un formateur en alpha de celui d'un formateur en néerlandais ou langue étrangère, notamment en lui attribuant une fonction sociale plus importante. Pour paraphraser Catherine Bastijns, « *il ne fait pas de doute que, du côté francophone, lassés quelquefois de 'chasser le subsidé', de jongler avec plusieurs dossiers et plusieurs timings pour financer le même projet, et dubitatifs à l'idée qu'une même action puisse être entrevue selon des logiques souvent contradictoires, certains ont parfois lorgné avec envie vers le décret flamand. Mais cette confortable médaille a aussi, on le constate, de sérieux revers...* »¹²



12 Catherine BASTIJNS, op.cit.



Isabelle Chasse, coordinatrice de la mission de formation du secteur à Lire et Écrire Bruxelles, réfléchit au quotidien à l'évolution du métier de formateur en alphabétisation, aux compétences et à la formation qu'il requière.

Coordonner la formation de formateurs en alphabétisation : un métier aux enjeux multiples

Entretien avec Isabelle Chasse, coordinatrice de la mission Formation du secteur, Lire et Écrire Bruxelles
Propos recueillis et mis en forme par Thandiwe Cattier et Louise Culot, Lire et Écrire Communauté française

Pouvez-vous revenir sur votre parcours ?

J'ai rejoint Lire et Écrire en 2009, après avoir travaillé 17 ans dans le secteur de l'Insertion socioprofessionnelle. En ISP, j'étais responsable d'une formation en bureautique, une position qui m'a permis de beaucoup expérimenter en termes de processus pédagogiques, à une époque où les cadres de référence n'existaient pas encore.

À Lire et Écrire Bruxelles, j'ai d'abord été recrutée pour reprendre un projet de lutte contre la fracture numérique. À l'époque, on n'avait pas encore intégré les technologies de l'information et de la communication (TIC) au parcours de formation en alphabétisation. Dans le même temps, il s'agissait déjà d'un outil du quotidien, et on ne pouvait pas ignorer les demandes des apprenants désireux de développer des compétences dans le domaine des TIC. Avec une équipe de conseillers pédagogiques, des directeurs de centre et des

formateurs, nous avons d'abord mené une réflexion sur la définition des TIC en alphabétisation. Créer du sens pour dédramatiser la question, c'était la première phase. Ensuite, avec un groupe de formateurs en alpha et en TIC, nous avons co-construit le site alphatic.be, coécrit des démarches pédagogiques, sensibilisé l'ensemble des formateurs de Lire et Écrire Bruxelles au recours aux TIC dans leurs cours, organisé des journées de sensibilisation pour le réseau ...

En 2014, de nouveaux postes axés sur la formation de formateur ont été ouverts, et je suis devenue responsable des formations pour le secteur à Bruxelles. Dans ce contexte, j'ai deux missions complémentaires : la création d'un programme annuel de formations continuées destiné principalement aux formateurs ainsi que l'organisation et l'animation de la formation de base.

La formation de base à Bruxelles, c'est pour qui, c'est quoi, comment ... ?

La formation de base est destinée aux personnes qui souhaitent débiter comme formateur. Elles doivent avoir un lieu qui les accueillent en observation ; parfois elles sont déjà bénévoles. C'est un programme étalé sur 23 journées de septembre à avril, revu chaque année en fonction des demandes et des besoins des participants, de leurs réactions et de leurs difficultés.

J'anime le premier temps de la formation : trois journées consacrées à la découverte du public et aux aspects pédagogiques. Ce sont trois journées où, d'une part, nous nous demandons qui sont les apprenants et pourquoi ils sont en alphabétisation. D'autre part nous interrogeons les différences entre les secteurs de la Cohésion sociale, de l'Éducation permanente, de l'Insertion socioprofessionnelle et de la Promotion sociale, différences qui s'expriment en termes de valeurs et donc d'objectifs pédagogiques et de contenus de formation.

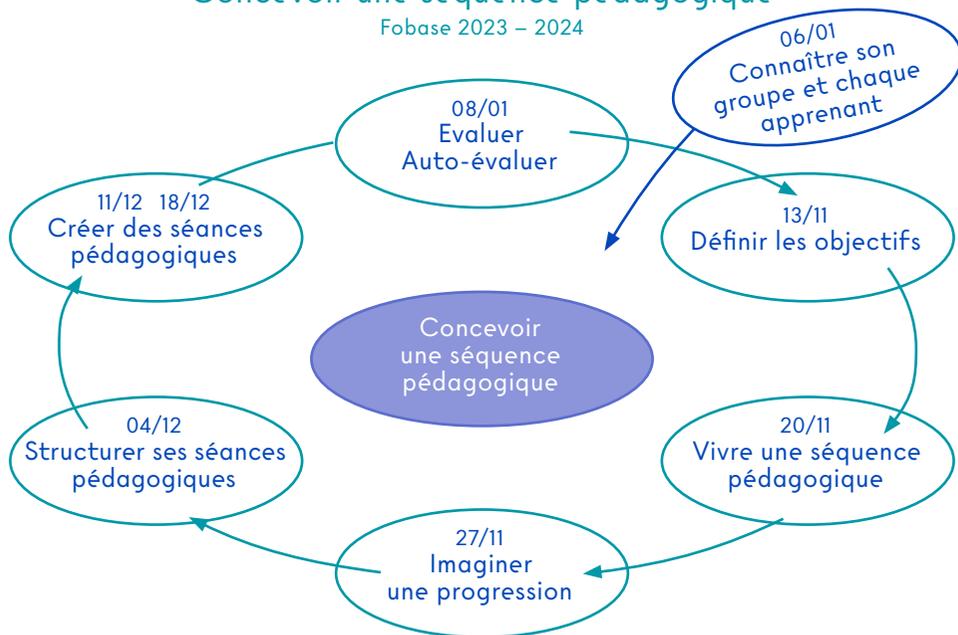
Dans un deuxième temps, nous nous demandons comment créer une séquence pédagogique à destination des apprenants. Le module « Créer une séquence pédagogique » compte 8 journées progressives en termes de contenu.

Les participants s'approprient d'abord les notions pédagogiques de base - réflexion sur l'apprentissage en général, sur les courants pédagogiques, sur la posture du formateur grâce au triangle pédagogique¹, sur le concept d'auto-socio-construction des savoirs, le canevas d'une séance ... – puis s'essaient à la construction d'une séquence pédagogique cohérente.

Plutôt que de parcourir des outils pédagogiques « clés sur porte », nous nous posons donc d'abord la question du « comment apprend-on ? », qui est centrale dans toutes nos démarches. Ce questionnement est indispensable pour déconstruire ce que nous avons appris à l'école, qui tient principalement de l'approche frontale. Face à un groupe alpha, il faut quasiment oublier tout notre héritage scolaire classique. Quelque part, l'une des difficultés principales est de désapprendre pour recréer ; et en 120 heures de formation, c'est un challenge.

Concevoir une séquence pédagogique

Fobase 2023 – 2024



¹ La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de 3 éléments : le savoir, le professeur et les élèves. Voir : Jean HOUSSAYE, Philippe MEIRIEU, Le triangle pédagogique, <https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/CpA-14.pdf>.

L'étape d'élaboration d'une séance pédagogique est la deuxième étape de ce module. Les participants vont identifier un objectif pédagogique et rechercher des supports pour le scénariser au Centre de documentation du Collectif alpha². À partir du matériel sélectionné, ils vont s'essayer à la création d'une séance pédagogique³ de deux ou trois heures. La création d'une séance se base sur un canevas et sur des démarches pédagogiques vécues et analysées lors de la formation. Une fois la séance créée en sous-groupe, elle est soumise à d'autres participants afin qu'ils puissent faire des propositions pour l'améliorer.

La dernière étape du module est une réflexion sur l'évaluation des apprentissages. Comment organiser l'évaluation ? Sur base de quels critères ? Qui déterminent ces critères de réussite ? Le formateur ? Les apprenants ? Avec quels supports ?

Des professionnels de l'alpha interviennent durant la formation. Pourquoi est-ce si important d'impliquer le terrain ?

N'ayant jamais été moi-même formatrice en alpha, il est indispensable d'aller chercher des intervenants plus pertinents pour cette seconde partie dédiée à la didactique de l'apprentissage. La deuxième partie de la formation de base est donc prise en charge par des intervenants qui abordent les mathématiques (Frédéric Maes du Collectif alpha), l'écrit (Karyne Wattiaux, conseillère pédagogique à LEE Bruxelles), l'oral (Vicky Juanis, conseillère pédagogique à LEE Bruxelles), les TIC (Fabien Masson, coordinateur alpha-TIC à LEE Bruxelles) et la communication interculturelle (Julia Petri et Rafael Salgado, formateurs à ITECO, Centre de formation pour le développement et la solidarité internationale).

2 Voir : <https://www.cdoc-alpha.be/>.

3 Un ensemble de séances qui ont trait à la même thématique forment une séquence pédagogique.

Le second axe de votre mission est la création d'un carnet de formations destiné aux formateurs du secteur.

Oui, c'est le fil rouge de mon quotidien professionnel à LEE Bruxelles. Tout au long de l'année, je récolte des informations utiles lors de rencontres formelles ou informelles (animations dans les équipes, Rencontres bruxelloises de l'alphabétisation⁴ etc.) avec des formateurs, conseillers, coordinateurs de chez LEE ou d'autres associations du secteur, mais aussi au travers de lectures d'ouvrages pédagogiques, d'échanges avec les intervenants de la formation de base, etc. Ce glanage est indispensable à la conception du carnet de formation. La rédaction des rapports d'activités⁵ est également un temps réflexif que je mets à profit pour analyser les actions réalisées, les données dont nous disposons, établir des constats, identifier des incidents critiques éventuels, les mettre en réflexion, etc. Ces idées sont ensuite croisées avec le « pot » d'informations récoltées et avec les questionnements qui m'habitent. Cette manière de travailler, qui croise différentes ressources et moments de concertation avec les collègues et les partenaires, permet d'alimenter une offre de formation cohérente et en phase avec les besoins du terrain. Cette dynamique, c'est mon moteur, et c'est la raison d'être de ma fonction au sein de LEE Bruxelles.

Les formations continuées sont animées principalement par des formateurs en alphabétisation qui ont formalisé leur pratique. Par exemple, Bénédicte Verschaeren, qui est à la fois guide et formatrice en alpha, propose une démarche pour préparer des visites de musées⁶. Notre pari est de choisir chaque année des personnes qui ont un pied dans le secteur et qui ont également une compétence ou un engagement dans un domaine spécifique qu'ils mettent au service de la formation.

4 Les Rencontres bruxelloises de l'alphabétisation réunissent de nombreux opérateurs d'alphabétisation autour d'un thème (le volontariat, etc.) en vue d'échanger des pratiques, questions et informations. Elles sont organisées et coordonnées par Lire et Écrire Bruxelles.

5 Notamment pour la COCOF-Cohésion sociale de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui cofinance les activités de formation de formateurs.

6 Voir : Bénédicte VERSCHAEREN, Visiter des musées avec un public alpha : méthodologie et pratique de terrain, in *Journal de l'alpha*, n°124, 1^{er} trimestre 2022, <https://journaldelalpha.be/ja-224-des-methodes-pedagogiques/>.

La question de la professionnalisation, de la valorisation du métier de formateur traverse le secteur de l’alphabétisation et pose la question de la formation des formateurs.

En effet, le métier de formateur n’est pas valorisé. C’est sans doute le résultat d’une conjugaison de facteurs, notamment de l’absence d’offre pour devenir formateur en alphabétisation dans l’enseignement formel, de la méconnaissance du secteur et de la problématique de l’analphabétisme dans notre pays industrialisé. C’est pourtant un métier exigeant qui nécessite de l’investissement et une reconnaissance.

Pour l’instant, il n’y a qu’une seule école de Promotion sociale qui prépare des formateurs en alphabétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles. C’est l’Institut Roger Guilbert à Bruxelles qui délivre un Brevet de l’enseignement supérieur (BES) après deux ans de cursus. Ce que nous faisons à Lire et Écrire n’est, bien sûr, pas comparable à ce qui se fait dans l’enseignement officiel. Nos formations ne sont pas certifiées bien qu’elles soient reconnues par le secteur et soutenues par la COCOF et la Fédération Wallonie-Bruxelles. La formation de base se donne en 120 heures de formation. C’est peu pour préparer des formateurs à un métier exigeant et complexe alors que la plupart des études préparant au métier d’enseignant durent de 3 à 5 ans. La formation de base s’apparente donc davantage à une sensibilisation au métier de formateur en alphabétisation.

Enfin de nombreux formateurs du secteur sont soit volontaires, soit engagés sous un contrat précaire. Il est alors difficile d’exiger d’eux qu’ils se forment davantage. Il conviendrait de valoriser le secteur en proposant de vrais contrats de travail rémunérés, ce qui permettrait ensuite de proposer des plans de formation cohérents. C’est une situation complexe qui, sans volonté politique, n’est pas près de s’améliorer ...

Connait-on le profil des formateurs en alpha ?

Hélas, il n'y a pas de statistiques produites à partir d'une récolte systématique de données sur le territoire bruxellois. Nous ne pouvons donc nous baser que sur des hypothèses. Nous ne connaissons ni le nombre de formateurs en alpha, ni leur niveau d'études, ni leurs conditions de travail (formateurs salariés ou bénévoles). Pour ma part, je peux faire des statistiques à partir des participants qui viennent en formation à LEE Bruxelles. Par exemple, par rapport au niveau d'études, deux tiers des formateurs qui viennent se former ici ont soit un bachelier soit un master. Généralement, les formateurs qui détiennent un Certificat d'enseignement du secondaire supérieur (CESS) suivent les formations « initiales » comme « Découverte de l'alpha » et la Formation de base mais ne fréquentent pas d'autres formations plus spécifiques comme les formations en didactiques de l'oral ou encore de l'écrit. Nous n'en connaissons pas la raison, nous ne pouvons que formuler des hypothèses. C'est dommage, car ce sont peut-être ceux qui en ont le plus besoin, pour prendre du recul par rapport à l'approche frontale héritée de l'école dont nous parlions plus haut. Quand on ne sait pas trop comment faire, on fait comme on a appris à l'école. C'est tout à fait naturel, que ce soit en alphabétisation ou ailleurs. Adopter une posture réflexive, questionner ce qui a marché ou ce qui n'a pas marché, ce n'est inné pour personne. Cela demande des ressources.

Comment a évolué l'offre de formation depuis le début de votre implication dans la formation de formateurs ?

Parmi les formations qui sont programmées et que nous proposons depuis dix ans, il y a une dizaine d'incontournables, les immuables comme « Le test de positionnement »⁷ ou encore la méthode « Du sens au signe et du signe au sens ». Ce sont des formations qui sont à chaque fois complètes.

7 Le test de positionnement permet l'orientation de la personne intéressée par l'apprentissage du français oral et écrit vers les formations adéquates.

Ensuite, il y a les formations que j'ajoute parce qu'elles me semblent indispensables, comme la grammaire en auto-socio-construction, qui permet justement d'éviter de faire comme à l'école... En alphabétisation, les catégories grammaticales (sujet, verbes, etc.) ne sont introduites que lorsque la méconnaissance des accords qui en découlent nuit au sens du message. La grammaire n'est pas un préalable à l'écriture, comme à l'école traditionnelle, mais une étape qui accompagne son perfectionnement. Certaines formations sont parfois mises de côté quand de nouvelles apparaissent ; d'autres reviennent régulièrement, avec des contenus revus au regard des évaluations réalisées par les formateurs qui y participent. Par exemple, l'année dernière, Marie-Alice Médioni (Groupe Français d'Éducation Nouvelle) a reproposé la formation « Comment travailler le cinéma en alphabétisation » axée sur le travail de préparation à faire en amont du visionnement du film avec les apprenants.

De nombreuses associations font moins la distinction entre alphabétisation et Français langue étrangère, comment l'envisagez-vous ?

Sur le terrain, il y a encore des confusions entre ces deux publics, et des apprenants en alphabétisation se retrouvent régulièrement dans des groupes avec des apprenants FLE. Or ces deux publics ont des besoins et attentes différents. De par son parcours scolaire, l'apprenant FLE a une connaissance de la structure de la langue, quelle que soit sa langue d'origine (par exemple, la structure des idées en phrases, la correspondance graphophonétique ...) que n'ont pas les personnes ayant été peu ou pas scolarisées. Ainsi, ces dernières doivent prendre conscience que les idées énoncées oralement sont composées de mots différents qui s'articulent entre eux et que les mots ont des natures différentes qui s'accordent différemment selon celles-ci. Ce travail de conscientisation prend du temps. Le public FLE possède cette connaissance abstraite de la langue même si celle-ci ne relève pas de l'alphabet latin. Il ira donc plus rapidement dans son apprentissage de la langue française

et pourra s'appuyer sur sa langue maternelle pour progresser.⁸ Le risque de reproduire des mécanismes de classement entre ceux qui vont plus vite (les apprenants en FLE) et ceux qui progressent moins rapidement (les apprenants en alpha) est grand lorsque l'on ne fait pas la distinction en amont. Finalement, les apprenants en alphabétisation sont laissés pour compte, et de nouveau, leur confiance en pâtit.

Au cours du premier semestre de cette année, nous avons organisé une matinée avec Proforal,⁹ Centre de formation et d'insertion socioprofessionnel, à destination des coordinateurs de l'alpha, afin d'établir la distinction entre alpha et FLE, suite à l'adoption de la nouvelle nomenclature de l'alphabétisation (distinction entre alpha oral, alpha écrit, FLE et RAN)¹⁰, qui, je l'espère va aider tout le monde à y voir plus clair et à mieux travailler.

A l'approche de votre fin de carrière, qu'est-ce qui vous comble et quels sont vos souhaits en termes de formation de formateurs ?

Tout au long de ma carrière à Lire et Écrire, j'ai rencontré des gens formidables, comme Cécile Bulens, qui a été coordinatrice pédagogique à Lire et Écrire Communauté française ou encore des coordinatrices pédagogiques du mouvement Lire et Écrire qui m'ont appris mon métier de formatrice de formateurs. Ce qui me rend fière, c'est d'avoir conservé, jusqu'à aujourd'hui, la flamme qui m'animait les premières années. J'ai toujours la même envie de chercher et de trouver des outils, des solutions. Cela me satisfait énormément. Dans deux ans, je partirai et je souhaite qu'une relève soit assurée le jour où je ne serai plus là pour poursuivre. Je tiens à ce que nous continuions à déconstruire les pratiques scolaires chez les formateurs. La transmission est essentielle pour moi. Je suis ouverte à ce que les nouvelles recrues viennent me voir, non pas pour me prendre en exemple, mais pour que nous puissions discuter

8 Voir : https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/200310_article_alphabetisation_et_enseignement_du_fle.pdf.

9 Voir : <https://proforal.be/>.

10 Voir : <https://lire-et-ecrire.be/Presentation-de-la-nouvelle-nomenclature-de-l-alpha>.

et réfléchir ensemble... Je souhaiterais passer le relai, pouvoir accompagner les personnes qui vont reprendre mon poste. Dans cet esprit, un comité de pilotage de la formation de formateurs a débuté durant le premier semestre 2024. Ce dernier a pour objectif de prioriser les actions à mener dans le cadre de cette mission, d'en fixer les objectifs et de définir les moyens. Ce comité pourrait aussi être le lieu où travailler les questions de fond qui ne trouvent pas leur place ailleurs : comment faire en sorte que les formateurs les moins diplômés se forment davantage ? Les formateurs viennent en moyenne à 1,3 formation à LEE Bruxelles, se forment-ils ailleurs ou non ? Pourquoi ne reviennent-ils pas davantage ? Nos méthodes pédagogiques sont-elles pertinentes et efficaces vis-à-vis d'un public de formateurs qui recherchent des outils prêts à l'emploi ? ...



© Livre et Écrite Communauté Française



Après avoir travaillé plusieurs années en tant que technicienne de surface, Marie-Anne a souhaité changer de voie professionnelle pour devenir formatrice en alphabétisation. Elle nous conte, dans cet article, ce que la formation de base et le volontariat lui ont apporté ainsi que ses débuts dans ce métier. Récit d'une reconversion professionnelle réussie.

Vers un changement de vie...

Sur base d'un entretien avec Marie-Anne Smekens, formatrice, Lire et Écrire Centre Mons Borinage
Propos recueillis par Bénédicte Mengeot, responsable de la formation des formateurs au sein de l'asbl Lire et Écrire Centre Mons Borinage

Marie-Anne travaillait dans une institution pour jeunes en difficulté comme technicienne de surface et lingère. Suite à des soucis de santé, elle s'est retrouvée en mi-temps médical, ce qui ne lui convenait pas. Elle s'est alors mise en recherche d'une activité. Elle avait toujours été attirée par l'enseignement et aimait apporter son aide aux autres. Mais l'enseignement en tant que tel ne lui correspondait pas du tout en termes de méthodes. Pourquoi est-ce que tout le monde doit apprendre selon un programme sans respecter son rythme propre ? Pourquoi devoir suivre un programme sans pouvoir répondre aux aléas de la vie ? C'est alors que sa belle-fille lui a parlé de Lire et Écrire, que ses enfants l'ont encouragée à suivre la formation de formateurs. Sa personnalité correspondait avec la philosophie de Lire et Écrire, c'est-à-dire une philosophie d'émancipation, de compréhension, d'écoute et de changement social.

Pendant la formation de formateurs

La formation de formateurs débute par 3 journées de formation dédiées à la découverte de l’alphabétisation. L’objectif est de permettre aux futurs bénévoles et/ou travailleurs de :

- découvrir, enrichir leurs notions sur l’analphabétisme et l’alphabétisation ;
- comprendre le contexte dans lequel l’alphabétisation s’inscrit : ses publics, ses finalités, ses objectifs, ses causes, etc.
- mieux connaître le secteur de l’alphabétisation.

S’ensuit alors la formation de base, qui s’étale sur une vingtaine de journées, ce qui permet d’ :

- approfondir le contexte dans lequel l’alphabétisation s’ancre : causes, publics, finalités, objectifs, etc.
- aborder, découvrir et expérimenter les approches pédagogiques en alphabétisation ;
- analyser les enjeux politiques liés à la formation des adultes.

« Pleine de doutes, je décide de me lancer dans l’aventure et me persuade que la découverte de l’alpha me guidera dans mes choix. En effet, ces quelques jours m’ont permis d’ouvrir les yeux sur le monde de l’alphabétisation et me conforte dans mon désir de participer à l’aventure de la formation de base.

Un nouveau monde s’ouvre alors à moi :

- *Je change de regard sur les personnes en difficulté de lecture et d’écriture.*
- *Je prends conscience que certaines personnes n’ont pas pu suffisamment apprendre la lecture et l’écriture à l’école et n’ont par conséquent pas acquis les compétences de base.*
- *Je change de regard sur les causes de l’analphabétisme, causes qui ne relèvent pas de l’individu mais d’un problème sociétal où la personne n’a pas trouvé l’adéquation entre sa méthode d’apprentissage et le système scolaire. »*

Discrète, pleine de questions, curieuse et créative, Marie-Anne intègre la dynamique de formation de manière participative et assidue.

Au fil de la formation, elle se sent de plus en plus à sa place dans sa posture de formatrice. Bon nombre de questions fusent néanmoins : est-ce que je vais y arriver ? Saurai-je tenir la posture adéquate ? Arriverai-je à être dans l'éducation populaire malgré mon parcours scolaire ? Serai-je assez à l'écoute, patiente, ouverte, compréhensive ? Vais-je pouvoir suivre toute la partie administrative qui accompagne la formation ? Serai-je suffisamment claire dans mes explications ? Ai-je bien compris ce que l'on attend d'une formatrice en alphabétisation ? ...

Et après la formation ?

En fin de formation, Marie-Anne envisage un changement de carrière malgré les questions en suspens.

Une discussion naît alors avec la formatrice qui l'encourage à poursuivre ses efforts, son travail, à suivre son instinct. Il reste une certaine mise en confiance à acquérir mais la posture, la créativité, les valeurs, l'empathie font partie intrinsèque de sa personne.

Forte de ses apprentissages théoriques mais n'ayant que quelques heures d'animation à son compte, Marie-Anne décide de renforcer ses compétences en pratiquant l'alphabétisation populaire via le bénévolat. De la sorte, elle marque son engagement aux valeurs de Lire et Écrire et garde les acquis de la formation, le contact avec les apprenants.

Cette étape rassurante l'incite à postuler en tant que formatrice. D'abord reprise dans la réserve de recrutement, elle prend ensuite un congé sans solde à son ancien boulot et signe un contrat à temps plein à Lire et Écrire. Après, une grosse année de fonction en tant que formatrice, elle donne définitivement son préavis en tant que technicienne de surface pour poursuivre son parcours en alpha.

Ça fait quoi d'être formatrice ?

« Etre formatrice, c'est un renouveau dans mon parcours professionnel, c'est une bouffée d'air pur. Ce sont des moments intenses qui permettent de relativiser certains soucis du quotidien. Il faut répondre à tellement d'attentes de la part des apprenants que c'est enrichissant de pouvoir les accompagner dans leur émancipation. Au fur et à mesure de la pratique, il y a des doutes qui se sont envolés, des questions qui persistent afin de répondre au mieux aux besoins, aux réalités des apprenants. Le temps facilite la capacité à rebondir et à s'adapter aux situations de groupe. Ayant deux groupes distincts (alpha oral et alpha écrit), je peux expérimenter des choses tout à fait différentes et donc travailler tant l'écrit que l'oral. Cela nécessite, certes, plus de préparations. Les progrès diffèrent d'un groupe à l'autre, ce qui me motive.

Les apprenants apportent leur vécu, leurs envies, leurs angoisses, leur souhait de progresser. La dynamique de groupe favorise les apprentissages de tout un chacun. C'est très chouette de continuer à réfléchir après une formation sur le « comment parfaire les séquences d'apprentissage et les modes d'apprentissage en fonction d'un groupe que je connais de mieux en mieux.

Intégrer une équipe renforce mon pouvoir d'agir car je peux poser des questions à tout moment, à toutes les fonctions, évacuer les moments d'angoisse et de stress et trouver du soutien tant émotionnel, informatique, pédagogique qu'administratif. »

En conclusion

« La formation de formateurs m'a permis de me préparer au métier, de me mettre en confiance, de comprendre le vocabulaire propre à l'alphabétisation populaire. Elle a été une prise de recul pour aborder plus facilement un public qui rencontre des difficultés complexes et multiples. Toutefois, ce que j'aimerais changer à la formation de formateurs, c'est d'augmenter le temps de mise en pratique au regard des apprentissages théoriques et de maximiser le temps de s'essayer à la construction de séquences pédagogiques.

En fin de compte, mon identité professionnelle a changé. Je me suis réorientée pour des valeurs, des convictions, une volonté de partage et d'empathie vis-à-vis des personnes en difficulté de lecture et d'écriture. Je n'imagine plus faire un autre boulot. »





Depuis de nombreuses années, la Ligue Braille s'efforce d'inclure les personnes aveugles et malvoyantes dans la société. Elle met notamment à disposition de son public diverses formations en vue d'acquérir ou de conserver un emploi. Depuis 2022, une formation en français langue étrangère a vu le jour. L'équipe de formateurs nous raconte comment elle s'est mise en place et ce qu'elle a nécessité en termes de développement de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Former un public déficient visuel en français langue étrangère : un nouveau défi pour les formatrices et formateurs de la Ligue Braille

Entretien avec Christelle Gheys, formatrice en Français langue étrangère, Rudy Depaepe, formateur en braille, Jean-Charles Delfosse, formateur en développement des compétences numériques à la Ligue Braille
Propos recueillis et mis en forme par Aurélie Leroy,
Lire et Écrire Communauté française

Fondée en 1922, la Ligue Braille accompagne les personnes atteintes de déficiences visuelles afin qu'elles puissent acquérir ou maintenir une autonomie leur permettant de faire leurs propres choix dans la vie. Son approche s'inscrit dans les fondements de la Convention relative aux droits des personnes handicapées des

Nations Unies¹. Elle défend les droits à la vie économique, sociale, culturelle et politique des personnes aveugles et malvoyantes. L'asbl soutient également la recherche technologique, opérationnelle et médicale dans le domaine visuel.

Active dans différentes villes de Belgique, la Ligue Braille propose de nombreux services à son public : aide sociale, accompagnement et apprentissages de techniques favorisant l'autonomie, activités culturelles et de loisirs, bibliothèque spécialisée mais aussi diverses formations s'adressant à ceux et celles désirant trouver ou maintenir un emploi.

Son centre de formation professionnelle (C.F.P.) offre un accompagnement pour construire ou adapter son projet professionnel. Il dispense plusieurs types de formations permettant de s'inscrire dans un parcours d'insertion ou de réinsertion socioprofessionnelle :

- une formation en Français langue étrangère ;
- une formation en accessibilité : apprentissage des outils adaptés à la déficience visuelle, utiles à la formation ou au milieu professionnel ;
- des formations de base visant l'acquisition ou la remise à niveau des compétences de base : français, calcul, braille, néerlandais, développement des compétences numériques, détermination du projet professionnel ;
- une préformation, c'est-à-dire une préparation à une entrée en formation à orientation administrative ;
- une formation qualifiante au métier d'agent d'accueil et d'employé administratif.

Ces formations sont construites en collaboration avec Bruxelles Formation.

Le C.F.P. est aussi reconnu comme Centre de validation des compétences pour le métier d'agent d'accueil : une session adaptée de préparation à l'épreuve de validation y est dispensée pour

1 Voir : <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

les personnes désireuses de faire reconnaître officiellement leurs compétences professionnelles acquises dans la pratique de ce métier.

Sur le terrain, le public qui souhaite suivre une formation professionnelle est de plus en plus diversifié. « *Nous avons régulièrement refusé l'accès aux formations aux personnes dont le niveau de connaissance en français était insuffisant. Nous n'avions pas de programme adapté pour répondre à ce besoin...* », explique Christelle Gheys, formatrice en Français langue étrangère (FLE) et coordinatrice pédagogique depuis 3 ans à la Ligue. Afin de répondre à cette demande, l'offre de formation a été revue en 2021. Un nouveau programme a été défini avec Bruxelles Formation et inclut désormais un module de formation en Français langue étrangère destiné à des personnes déficientes visuelles ayant des connaissances en français de Niveau A1² minimum.

Mise en place de la formation en FLE

En janvier 2022 naissait le nouveau groupe FLE au C.F.P. de la Ligue Braille, dans une démarche progressive et inclusive. « *Nous avons commencé petit car je suis la seule parmi les formateurs à être formée en Français langue étrangère et alphabétisation. Nous avons essentiellement un public FLE. En même temps, nous avons au sein du groupe des personnes qui n'ont pas terminé leur cycle d'études primaires. On se retrouve quand même avec un public alpha en quelque sorte. On est un peu entre les deux* », soutient Christelle.

Dans un premier temps, il a été question d'identifier les besoins des stagiaires en matière de formation. Le groupe de FLE se compose de 5 personnes au maximum. Chaque stagiaire a une déficience visuelle différente et des difficultés qui y sont inhérentes. « *Certains sont déficients visuels de naissance. Certains ont une déficience visuelle progressive qui fait qu'ils vont devenir aveugles et ils le savent. Certains le sont devenus du jour au lendemain suite à un accident.*

2 Le niveau A1 du Cadre européen de référence pour les langues (CECRL) correspond à un niveau élémentaire et signifie que la personne sait comprendre et utiliser des expressions familières et des énoncés simples qui visent à satisfaire des besoins concrets, se présenter ou présenter quelqu'un, poser des questions à une personne sur ce qui la concerne et répondre au même type de questions, communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement, distinctement et se montre coopératif. Voir : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F34739>.

Au niveau de l'acceptation et du chemin à parcourir, ce n'est pas évident. Certains stagiaires ont des difficultés à apprendre car ils sont encore dans ce processus d'acceptation de cette nouvelle réalité. Un de nos stagiaires était commerçant, une autre aide-ménagère. Ils ne pourront plus exercer ces métiers... Nous poursuivons donc plusieurs objectifs : leur permettre de retrouver de l'autonomie, de la confiance en soi, de sortir de l'isolement, de découvrir des possibilités de faire autrement (lecture, jeux, etc.), de retrouver du pouvoir d'agir », nous confie Christelle. Le programme a donc été orienté afin de permettre aux apprenants d'acquérir les compétences linguistiques nécessaires pour interagir dans un environnement quotidien (savoir faire ses courses, se déplacer, etc.) et puis dans un milieu professionnel francophone. « Nous avons aussi axé les modules sur la découverte de la culture belge, sur son fonctionnement, sur ce qui peut être bénéfique pour les apprenants qui souhaitent comprendre notre pays ».

Dans un second temps, l'équipe de la Ligue Braille s'est attelée à développer le programme de formation et à adapter le matériel, les ressources pédagogiques en FLE à son public. Des cours de dactylographie, de braille et de développement des compétences numériques ont été introduits pour pallier les déficiences visuelles et lutter contre la fracture numérique. Ils sont donnés par différents formateurs. Les cours de dactylographie sont indispensables pour devenir autonomes sur un clavier et apprendre ainsi à écrire la langue française. Le cours de braille, quant à lui, offre la possibilité d'apprendre la langue au moyen du toucher grâce à un système de points en relief. Le cours de développement des compétences numériques permet de travailler les apprentissages via des outils d'accessibilité, c'est-à-dire des outils adaptés aux malvoyants et non-voyants. Il y a principalement deux types d'outils : les logiciels d'agrandissement et les logiciels de synthèse vocale³ qui traduisent de façon audio les données apparaissant à l'écran. Une barrette braille est souvent utilisée en complément de la synthèse vocale. Alors que cette dernière permet la prise de connaissance rapide de l'information, la barrette braille offre la possibilité d'avoir une maîtrise complète sur le plan de l'écriture.

3 Un logiciel de synthèse vocale est un programme informatique conçu pour convertir du texte écrit en parole humaine gérée de manière artificielle.



Le logiciel d'agrandissement des textes ou de toute autre information apparaissant à l'écran (icônes, menus, boîtes de dialogues, etc.)

Photo : Ligue Braille

Développer de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être en situation de travail

Afin d'accueillir ce public FLE au sein de leurs modules de formation, Christelle, Rudy, Jean-Charles et Xavier se sont formés en tâtonnant, en expérimentant, en lisant, en échangeant, et ont ainsi développé de nouvelles compétences en vue de répondre aux besoins de formation d'un public FLE atteint de déficiences visuelles.

Christelle possède un diplôme de logopède et exerce le métier de formatrice en FLE depuis 15 ans. Former un public déficient visuel a nécessité l'acquisition de nouveaux codes de communication et de savoir-être : « *Il a fallu repenser mes méthodes et mes exigences. Il faut beaucoup de patience, d'indulgence, de compréhension,*

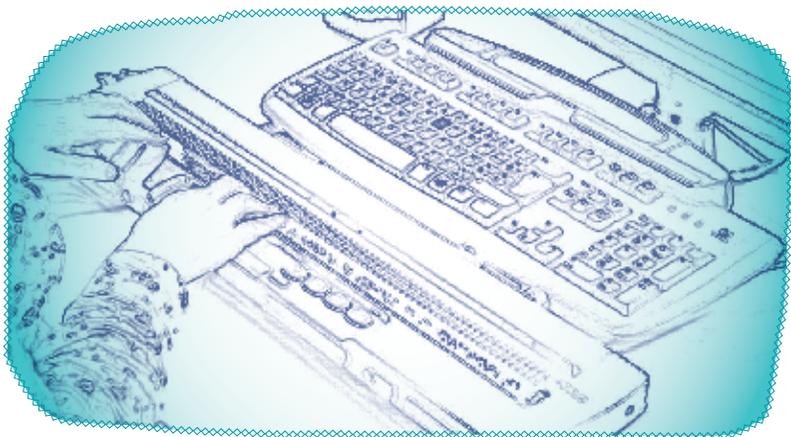
d'empathie pour mettre en confiance ce public. De plus, notre langage non verbal est peu, voire non utilisable pour expliquer des concepts à une personne déficiente visuelle. Cela a remis en question ma façon de donner cours : la voix est devenue très importante. Ma voix, mon articulation et mes mouvements ont changé. Le langage verbal doit être réfléchi, choisi minutieusement, affiné, précisé et simplifié en même temps. Trop d'informations verbales risque d'éloigner le stagiaire de l'idée principale et peut, à terme, faire qu'il se sente perdu ou donner l'impression qu'il n'a rien compris ». Au-delà de la capacité à utiliser davantage sa voix, Christelle a acquis de nouveaux savoir-faire. Elle a dû se décentrer par rapport à son expérience habituelle de l'apprentissage d'une langue et reconsidérer ses méthodes en fonction des aides technologiques disponibles tout en s'y formant. En effet, en FLE, les supports d'apprentissage sont la plupart du temps visuels. Ces supports ne sont pas toujours utilisables dans un contexte de déficience visuelle.

Rudy est formateur en braille et en calcul depuis quelques années. Atteint de déficience visuelle, il a perdu son travail à l'âge de 50 ans. Il a décidé de suivre la formation qualifiante d'agent d'accueil et administratif à La Ligue Braille et, par la suite, est devenu lui-même formateur et secrétaire. Il n'hésite pas à raconter son histoire aux stagiaires afin de leur donner confiance et leur montrer qu'ils peuvent arriver à retrouver un emploi leur convenant.

Suite à l'accueil de ce nouveau public, Rudy a revu ses séquences d'apprentissage et s'est formé auprès de sa collègue Christelle afin d'acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire relatifs à l'apprentissage du FLE. Il retravaille ainsi avec les stagiaires la phonétique, les sons complexes, les accents et la prononciation de la langue française (par exemple la distinction entre le é et è) lorsqu'il aborde avec eux le braille. Il a divisé le groupe FLE en plusieurs sous-groupes en vue d'adapter les situations de formation aux profils d'apprentissage des stagiaires. Il a également reconsidéré ses objectifs : *« J'avance à leur rythme, je suis moins exigeant. C'est moi qui m'adapte à eux. Ce ne sont pas eux qui s'adaptent à moi ».*

Jean-Charles, quant à lui, est formateur en développement des compétences numériques. Ancien instituteur primaire au sein de l'enseignement spécialisé, il apprend désormais aux stagiaires du

groupe FLE à utiliser un ordinateur. Il travaille aussi avec eux la maîtrise des outils d'accessibilité : logiciels d'agrandissement, de synthèse vocale accompagné ou non de la barrette braille. Jean-Charles travaille en collaboration avec Christelle, qui propose des exercices de français langue étrangère à effectuer sur ordinateur (notamment sur la plateforme Brulingua⁴) et avec Xavier qui enseigne la dactylographie.



Barrette braille

Photo : Ligue Braille

Dans le groupe FLE, Jean-Charles a appris à adapter son vocabulaire au niveau de maîtrise du français de ses stagiaires et à anticiper ce qui va être compris ou non. Le vocabulaire informatique « est très difficile à appréhender et à retenir pour eux. Par exemple, le mot 'arborescence' ou la notion de 'périphérique' de la machine. La difficulté est que nous ne pouvons que rarement nous appuyer sur le visuel ou les gestes pour susciter les apprentissages. Tout se fait au niveau verbal, au niveau des mots employés ». De plus, les stagiaires n'osent pas toujours lui signaler qu'ils n'ont pas compris ce qui vient de se dire. Par conséquent, Jean-Charles s'assure auprès d'eux que les connaissances et techniques soient bien transmises et acquises. Il s'est, en outre, remis à niveau et a réévalué les étapes

4 La plateforme Brulingua est un service en ligne d'apprentissage des langues étrangères initié par Actiris.

nécessaires aux apprentissages : « L'acquisition du français demande un travail perpétuel. Ce n'est jamais terminé ».

Apprendre en collaborant avec les autres

Afin de développer le dispositif de formation et les contenus associés, Christelle, Rudy et Jean-Charles coopèrent dans un esprit d'échange et de réciprocité. « *Nous sommes en formation permanente. Jean-Charles m'explique les raccourcis clavier⁵, comment arriver à telle information sur Internet. Rudy me montre le braille, l'organisation des touches et des doigts, ainsi que les méthodes pour enseigner le français en braille, qui est une langue étrangère employant un autre alphabet. Il me questionne également sur les méthodes que j'utilise. Nous faisons tout ensemble, nous nous coordonnons, nous échangeons des contenus pour le braille mais aussi pour la dactylographie. Nous apprenons beaucoup l'un de l'autre* », relate Christelle. La cohésion entre les formateurs joue un rôle essentiel dans le développement des compétences de l'équipe. Elle permet par ailleurs de renforcer l'intelligence collective face aux difficultés rencontrées.

La cohésion est également présente entre les stagiaires : « *C'est comme une famille* », affirme Jean-Charles. Les membres du groupe apprennent les uns des autres et s'entraident énormément. « *L'entraide fait qu'une personne qui a les compétences se sentira valorisée aux yeux des autres de pouvoir montrer qu'elle sait faire des choses. Une personne qui a besoin d'aide pourra se sentir soutenue dans ses apprentissages et surmonter ses difficultés car quelqu'un est là pour les mêmes raisons qu'elle* », explique Christelle. Pour tous les formateurs, il est essentiel de favoriser, de mettre en place cette entraide entre les stagiaires, de créer un climat de collaboration et d'instaurer des situations d'apprentissage sécurisantes.

Enfin, des apprentissages se construisent entre stagiaires et formateurs comme en témoigne Jean-Charles : « *On apprend énormément des personnes qui viennent en formation. Eux qui ont*

5 Afin de réaliser différentes opérations de traitement de texte, via des tableurs, sur Internet, les personnes malvoyantes ou non voyantes utilisent les raccourcis clavier au lieu d'utiliser la souris.

l'habitude d'utiliser les outils d'accessibilité et parfois les outils bureautiques peuvent m'apprendre des trucs et astuces pour rester à jour ».

De nombreux psychologues⁶ ont démontré que l'apprentissage est d'abord un processus social qui naît des interactions entre les individus. Lorsque la cohésion est importante dans un groupe, les activités cognitives deviennent plus efficaces. La formation est donc à considérer également comme un espace social où l'on confronte ses savoirs à ceux des autres au travers d'échanges, de mises en situation et où l'on construit des savoirs communs⁷.

De l'importance des apprentissages informels

La formation « sur le tas » est actuellement peu valorisée et est parfois utilisée pour désigner l'absence de formation. C'est oublier que les activités de formation peuvent s'opérer dans des contextes autres que formels (c'est-à-dire reconnues par le système d'enseignement et de formation régi par l'État) ou non formels (exercées dans un cadre structuré mais qui n'aboutit pas à un diplôme ou une qualification reconnue). Les apprentissages peuvent en effet se dérouler dans un cadre informel qui comprend la lecture, les échanges entre collègues, l'expérience en situation de travail, etc.

Dans la littérature scientifique, les apprentissages informels laissent place à un foisonnement de formulations : apprentissages accidentels, intentionnels, incidents, implicites, nomades, expérientiels, émergents, actifs (ou apprentissages par l'action), autodirigés, autonomes, entre pairs, non formels, pratiques...⁸. Si ce foisonnement témoigne de la diversité de ces manières d'apprendre, celles-ci sont toutefois communément liées à l'expérience. Souvent invisibles et sous-estimés, les apprentissages informels peuvent représenter,

6 Tels que Lev Vygotski, Jean Piaget ou encore Albert Bandura.

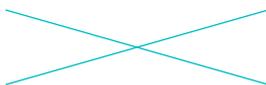
7 Jean-Marie BARBIER, Etienne BOURGEOIS, Gaëtane CHAPELLE, Jean-Claude RUANO-BORBALAN, Encyclopédie de la formation, Editions Presses Universitaires de France, 2009.

8 Denis CRUSTOL, Anne MULLER, Les apprentissages informels dans la formation d'adultes, in *Savoirs*, n°32, 2013/2, pp.11-59, <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2013-2-page-11.html>.

selon certains chercheurs⁹, jusqu'à 70% des apprentissages sur le lieu de travail.

De nombreuses compétences se construisent dans l'action et plus généralement par l'expérience. Pour que cette dernière soit source d'apprentissage, elle doit être accompagnée, selon Kolb, d'une phase de réflexion, d'observation. Durant cette phase, la personne prend une distance, fait varier les paramètres. Ensuite, elle se construit un modèle, une représentation qu'elle confronte au réel¹⁰. Afin de former le nouveau public FLE, Christelle, Rudy et Jean-Charles ont remis en question leurs méthodes et contenus d'apprentissage. Ils ont développé certains savoirs, savoir-faire et savoir-être par les échanges entre pairs, par la lecture, en expérimentant et en observant.

Les différents modules de formation suivent un processus évolutif. Le contenu des cours est constamment amélioré à l'intérieur du Cadre européen commun de référence pour les langues et du programme validé par Bruxelles Formation. Une évaluation continue est réalisée pour mesurer la pertinence des méthodes de formation et apporter les ajustements nécessaires en fonction des retours des stagiaires. Pour la suite, divers projets sont en préparation : développer davantage le numérique (utilisation des tablettes, smartphones et supports FLE sur Internet, etc.), favoriser des sorties culturelles et des mises en situation « réelles », des rencontres, des jeux de rôles, des jeux de cartes tactiles, etc. A plus long terme, il est envisagé d'ouvrir un deuxième groupe si le nombre de demandes augmente. La mise en place de cette formation en FLE pour les personnes déficientes visuelles est inclusive et innovante : il est désormais possible de proposer l'apprentissage du français langue étrangère, indépendamment des capacités visuelles.



9 BRUCE, ARING & BRAND (1998). Informal learning: the new frontier of employee organizational development, in *Economic Development Review*, vol. 15, n° 4, 1998.

10 Voir : <https://sydologie.com/2019/09/le-cycle-de-kolb-ou-la-pratique-en-theorie/>



Dans cette contribution, nous mettons à profit nos recherches sur l'entrée d'adultes dans l'écrit pour présenter, d'une part, les fondements théoriques et les résultats de l'analyse d'entretiens biographiques menés avec des apprenant·e·s et, d'autre part, la conclusion d'une enquête réalisée par questionnaire soumis à des formateurs et formatrices dans le domaine de l'alphabétisation. C'est sur ces résultats que nous nous basons pour concevoir un moyen d'enseignement-apprentissage pour l'alphabétisation que nous voulons systémique, car prenant en compte à la fois les besoins de formation des formateur·rice·s en alphabétisation et ceux des apprenant·es dans toute leur complexité.

Concevoir un moyen d'enseignement-apprentissage systémique pour l'alphabétisation à partir des besoins des personnes qui forment et qui apprennent

Samra Tabbal Amella, formatrice en alphabétisation, Département de l'Instruction Publique de Genève, et chercheuse, Université de Genève

Katja Vanini de Carlo, formatrice, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, et chercheuse, Université de Genève

Enseignantes, formatrices d'adultes et chercheuses en sciences de l'éducation, nous nous intéressons à l'alphabétisation et plus spécifiquement à l'entrée dans l'écrit d'adolescent·e·s et d'adultes. Nous cherchons à concevoir un moyen d'enseignement en alphabétisation, un outil d'apprentissage qui corresponde aux besoins des apprenant·e·s et des intervenant·e·s en alphabétisation. Cet outil devrait permettre également à des enseignant·e·s bénévoles dans des contextes associatifs ou à des formateurs et formatrices professionnel·le·s de mettre en place des dispositifs adaptés, tout en leur permettant d'être guidé·e·s dans une planification des contenus didactiques à court, moyen et long terme, ainsi que dans leur évaluation.

Notre contribution s'appuie sur deux sources de données. Afin que notre outil puisse répondre au mieux à la réalité du terrain, nous avons mis en place une enquête par questionnaire concernant les besoins exprimés par des enseignant·e·s, formatrices et formateurs en alphabétisation et post-alphabétisation. Nous nous référons donc d'une part au rapport que nous avons élaboré à partir des réponses issues des questionnaires soumis à des intervenant·e·s de dispositifs d'alphabétisation dans le contexte de l'école publique (élèves adolescent·e·s du secondaire I/II), ainsi qu'à des formateurs et formatrices de la formation de base pour adultes dans le milieu associatif de Suisse romande. D'autre part, nous nous référons aux résultats de la recherche de Tabbal Amella¹, ancrée en sciences de l'éducation. Celle-ci est basée sur des *récits de vie*² co-construits dans le cadre d'entretiens biographiques³ menés par la chercheuse avec des personnes en situation de migration ayant appris à lire et à écrire à l'âge adulte. Par le biais de l'analyse de leurs récits, elle a

- 1 Samra TABBAL AMELLA, De l'alphabétisation à la littératie : l'entrée dans l'écrit d'adultes en situation de migration à la lumière des approches biographiques. *Histoires ordinaires de gens extraordinaires*, Thèse de doctorat, Université de Genève, 2023, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:173880>.
- 2 Daniel BERTAUX, *L'enquête et ses méthodes : Le récit de vie* (4^{ème} éd.), Armand Colin, 1997/2016.
- 3 Didier DEMAZIERE & Claude DUBAR, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Presses de l'Université Laval, 2007.

identifié les enjeux, les supports, les ressources ainsi que les transformations à l'œuvre chez des adultes engagé-e-s dans une démarche d'alphabétisation. C'est donc à partir des pratiques et des besoins exprimés d'une part par des formateurs et des formatrices dans les questionnaires qui leur ont été adressés, et d'autre part par celles et ceux relevés dans les récits des apprenants et des apprenantes que s'appuie notre travail de conception d'un moyen d'enseignement-apprentissage.

Cadrage théorique

Pour concevoir notre outil, nous nous appuyons au niveau scientifique sur les pratiques et les recherches portant sur l'entrée dans l'écrit d'un point de vue didactique, cognitif, affectif ou encore biographique, notamment :

- Le courant des *New Literacy Studies*⁴, qui s'intéresse aux pratiques de l'écrit et au contexte de vie des individus apprenant à lire et à écrire.
- Le champ de la « formation linguistique en contextes d'insertion et d'intégration (FLII) »⁵, l'apprentissage d'une langue participant à la mise en dynamique de parcours de mobilité sociale mais également symbolique⁶.
- Les travaux de Chartrand et Prince⁷ qui mettent en évidence la place prépondérante de la dimension psychoaffective dans les activités d'écriture.

4 David BARTON & Mary HAMILTON, La littératie : une pratique sociale, in *Langage et société*, n°133, 2010/3, pp. 45-62, <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2010-3-page-45.htm>.

5 Véronique TIBERGHIEU-LECLERCQ, La formation linguistique d'adultes. Un espace scientifique qui reste à construire, in *Diversité*, n°192, pp. 73-78, https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2018_num_192_1_4697.

6 Aude BRETEGNIER, Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s), *Transversales*, 28, 2011.

7 Suzanne CHARTRAND & Michèle PRINCE, La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois, in *Canadian Journal of Education*, n°32, 2009/2, pp. 317-343.

- Les travaux d'Adami⁸ pour qui l'interaction en « milieu social », c'est-à-dire en immersion dans la vie quotidienne au contact de natifs, représente un mode d'acquisition privilégié de la langue, y compris écrite, et en ce sens, une référence pour penser des dispositifs didactiques fondés sur les besoins réels des personnes qui fassent écho à leur contexte de vie concret et quotidien.
- La pédagogie de Freire⁹ pour qui l'alphabétisation doit être conscientisante et l'entrée dans le monde de l'écrit source d'émancipation.
- La prise en compte de ce que Fernagu¹⁰ nomme des « environnements capacitants », c'est-à-dire qui favorisent le développement de capacités chez les individus, c'est-à-dire de leur « pouvoir d'agir ».

Dès lors, l'apprentissage est à considérer comme bien plus qu'une appropriation, comme le dit Vanhulle : « *C'est un processus de subjectivation des savoirs : des savoirs socialement construits à partir de différents milieux d'apprentissage, dans un processus qui transforme en représentation, en langage et en actes singuliers par lesquels le sujet se conçoit progressivement comme un acteur* »¹¹.

C'est à la jonction de ces références théoriques qu'émerge pour nous l'importance majeure de prendre en compte les dimensions affectives et émotionnelles, personnelles et biographiques, capacitantes et identitaires de l'apprentissage de l'écrit. Les données que nous avons récoltées sont venues renforcer ce postulat, en vue de la conception de notre outil systémique.

8 Hervé ADAMI, Enseigner le français aux migrants, Éditions Hachette, 2020, p. 34.

9 Paulo FREIRE, Pédagogie des opprimés, Agone, 2021/1974.

10 Solveig FERNAGU, L'approche par les capacités dans le champ du travail et de la formation : vers une définition des environnements capacitants ? in *Travail et Apprentissages*, n°23, pp. 40-69, <https://doi.org/10.3917/ta.023.0040>.

11 Sabine VANHULLE, Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs, in Yves LENOIR et Pierre PASTRE, *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Éditions Octares, p. 242.

Présentation des données recueillies

Les enjeux et les effets de l'entrée dans la littératie

L'analyse des entretiens biographiques avec des personnes en situation de migration¹² confirme qu'entrer dans l'écrit à l'âge adulte ne peut pas s'envisager sans la prise en compte du vécu quotidien ou *extraordinaire* de la personne qui apprend, tant l'acte d'apprendre à lire et à écrire s'ancre dans le rapport au monde et aux savoirs de ces adultes. Les récits produits mettent en évidence la spécificité de la formation à l'âge adulte : un temps d'apprentissage morcelé, un espace d'apprentissage élargi à celui de la vie quotidienne, un rôle central pris par les savoirs informels, non formels et issus de l'expérience, ou encore la nécessaire prise en main de son propre pouvoir de formation par la valorisation de ses intérêts et demandes spécifiques.

Nous citerons ici une partie des données biographiques concernant les enjeux et les effets de l'entrée dans la littératie à l'âge adulte qui nous guident dans la conception de notre outil :

- Mention d'une « épreuve originelle » suscitant des tensions identitaires qui donnent à voir des besoins insatisfaits au cours de la vie des personnes.
- Présence d'« événements d'apprentissages littéraciques » : espaces de pratique sociale qui donnent la possibilité à la personne de se mettre en action dans un événement d'écriture et qui contribuent à développer ses apprentissages dans le domaine de la littératie et par le même mouvement, dans un processus de subjectivation.
- Importance de la dimension affective et émotionnelle de l'entrée dans l'écrit à l'âge adulte.
- Processus d'entrée en littératie comme tremplin pour réaliser des projets existentiels et non pas comme une fin en soi.

12 Pour une analyse de cas minutieuse, voir Samra TABBAL AMELLA, Le récit de Darvila et sa quête de l'écrit comme voie vers l'émancipation. L'alphabétisation à l'âge adulte au cœur d'enjeux affectifs, symboliques et identitaires, TDFLE, *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 84 (soumis), article 3 de la thèse.

- Restauration d'un sentiment d'existence et de dignité qui permet à la personne de se construire en tant que sujet et de prendre du pouvoir sur sa propre vie.

Dès lors, l'entrée dans l'écrit doit nécessairement se faire par le biais de l'appropriation de savoirs littéraciques *qui font sens* pour les personnes qui apprennent, d'où l'importance pour les formateurs et les formatrices de pouvoir identifier de tels enjeux. C'est donc sur ce premier pan d'éléments que nous avons réfléchi à comment outiller et offrir des espaces de formation à des personnes intervenant en alphabétisation auprès de différents types de publics.

Les besoins des formatrices et formateurs

Le questionnaire envoyé aux intervenant·es portait sur trois domaines :

- Les supports qu'ils utilisent (les moyens d'enseignement formels tels des manuels ou des méthodologies, ainsi que tout autre ressource utilisée, leur efficacité et leur pertinence).
- Les difficultés rencontrées lors de la conception, préparation puis mise en œuvre de leur travail de formateur·rice·s en alphabétisation.
- Leur bagage de formation déjà là d'une part, leurs intérêts et besoins en termes de formation continue d'autre part.

Les résultats des données recueillies montrent que ce sont les supports produits par les formateurs et les formatrices eux-mêmes qui sont les plus utilisés ; les matériaux existants étant souvent jugés peu appropriés pour des adultes, voire infantilisans. L'usage d'images, de jeux, d'objets, d'outils numériques tels les tablettes ou le smartphone a été souvent évoqué. Internet a aussi été mentionné, soit pour trouver des ressources pour enseigner, soit pour chercher des informations avec les apprenant·e·s pendant les cours. Dans une moindre mesure, certaines méthodologies pensées pour un public adulte sont utilisées comme par exemple la *Méthode*

Gattegno et l'approche *Silent Way*¹³. Certains, moins nombreux encore, disent utiliser également des documents authentiques.

Plusieurs critères qui font qu'un support est considéré comme adapté et utile pour l'apprenant-e ont été avancés par les personnes sondées : son niveau d'adaptation aux *besoins* spécifiques de l'apprenant-e, son *niveau d'autonomisation*, ainsi que sa dimension ludique. Le fait de susciter l'interaction entre les apprenant-e-s ainsi que la présence de propositions d'entraînement après la phase de compréhension ont été considérés comme un plus. Les difficultés le plus souvent mentionnées par les formateur-ric-e-s étaient liées à l'hétérogénéité des profils dans les groupes/les classes ainsi qu'à leur propre manque de formation.

Par ailleurs, dans le questionnaire, nous avons formulé différentes propositions afin d'identifier leurs besoins en termes de formation continue. Les réponses montrent, selon un ordre décroissant, un intérêt pour le développement de stratégies d'apprentissage par les jeux, pour les connaissances sur la métacognition, pour les modalités de planification des enseignements en alphabétisation, pour les dimensions identitaires et biographiques de l'entrée dans l'écrit à l'âge adulte. Viennent ensuite les connaissances sur l'émancipation et le pouvoir d'agir en référence aux travaux de Paulo Freire, le photolangage comme outil au service des apprentissages, puis d'autres demandes concernant l'utilisation du théâtre, la calligraphie, la mémoire et la motivation.

Propositions de pistes concrètes pour les pratiques

A partir des résultats qui précèdent, mais aussi en nous confrontant aux éclairages théoriques évoqués dans la première partie de cette contribution, plusieurs propositions concrètes ont émergé.

13 Pédagogie élaborée par Caleb Gattegno basée sur la « subordination de l'enseignement à l'apprentissage » : <https://www.uneeducationpourdemain.org/approche-pedagogique/>. L'approche *Silent Way* qui en découle place l'apprenante au centre de sa formation et invite l'enseignant-e à lui donner la parole en restant lui-elle-même le plus possible dans une posture silencieuse.

Le monde de l'apprenant.e comme point de départ

En exemple emblématique, nous évoquons la première leçon d'un manuel qui propose de partir de l'image d'une cuisine pour débiter une séquence d'alphabetisation. La proposition didactique faite ici part du principe que cette image parle à toutes les personnes qui apprennent dans un groupe et qu'elle est empreinte de suffisamment de sens pour leur donner envie de s'investir dans cette séquence didactique. Or, ce n'est pas forcément le cas. Si l'on prend la situation d'une apprenante mère au foyer qui s'occupe effectivement des repas, du ménage et des soins aux enfants, elle a peut-être d'autres prétentions que d'apprendre le vocabulaire lié à la cuisine – pour le dire avec Freire, il y a d'autres apprentissages qui seraient pour elles plus émancipants et conscientisants. Elle va peut-être justement se dire qu'elle aimerait travailler dans un commerce, faire des rencontres qui lui donneront envie de sortir de sa fichue cuisine ! Cet exemple, loin de vouloir dévaloriser le statut de mère au foyer, veut ouvrir l'éventail des possibles et montrer la nécessité d'envisager les besoins d'apprentissage en tâchant de nous décentrer de nos propres représentations de ce que l'on considère comme bon, utile ou intéressant pour les apprenant.e-s, sans nous soucier de savoir si ces contenus d'apprentissage font réellement sens pour elles et eux.

Cette anecdote nous a encouragées à imaginer un outil qui permette au formateur et à la formatrice de partir de lieux et situations adaptés aux contextes (celui de la Suisse romande mais aussi celui des contextes spécifiques des personnes qui apprennent), donc notamment les lieux connus et fréquentés, les situations authentiques de la vie courante – en somme de se baser sur les « pratiques sociales », y compris des situations souhaitées ou rêvées, ou encore des questions vives choisies par les apprenant.e-s. A ce titre, Adami¹⁴ dresse une liste des séquences thématiques-types présentée comme un « réservoir de séances pour des activités » dont les formateurs et formatrices peuvent s'inspirer, à savoir : la santé, les transports, les déplacements, la consommation et l'argent,

14 Hervé ADAMI, op. cit, p. 176.

les loisirs, le logement, l'école et la vie scolaire, le travail et l'orientation professionnelle, la vie sociale et les relations sociales. Nous pensons également aux référentiels proposés par le dispositif suisse FIDE¹⁵ ou encore par le CECR¹⁶. Cependant, compte tenu des récits produits dans le cadre des entretiens biographiques de notre recherche, il nous a semblé qu'une thématique fondamentale faisait systématiquement défaut. Ce qui nous amène à notre seconde proposition.

« L'expression de soi » comme thématique à didactiser

Dans les outils existants, nous avons constaté l'absence répétée d'une thématique qui permettrait de travailler sur une dimension fondamentale constitutive d'une démarche d'alphabétisation, celle de *l'expression de soi*, de la verbalisation des émotions, des besoins et des intérêts personnels liés à *la vie adulte* en général, et à une démarche d'entrée dans l'écrit à l'âge adulte en particulier.

L'expression de soi est fondamentalement présente et mobilisée par tout un chacun au quotidien. Comment alors envisager de s'engager dans une démarche d'apprentissage sans avoir les mots pour exprimer ce que l'être humain exprime au quotidien, mettre des mots sur ce qu'il ressent tout au long de sa journée ? Et pourtant, le vocabulaire et les expressions du champ lexical de l'expression de soi n'est pas (ou peu) formalisé ou didactisé dans les manuels en tant que contenu thématique.

Dès lors, il nous semble primordial que les formateurs et formatrices envisagent de préparer des séquences didactiques qui permettent aux apprenant-e-s de développer le vocabulaire de l'expression des émotions, des ressentis et des difficultés liées à leur parcours de vie. On sait par ailleurs à quel point l'acte d'apprendre à lire et écrire est au cœur d'enjeux affectifs et identitaires forts¹⁷.

15 FIDE – Programme suisse pour la promotion de l'intégration linguistique: <https://fide-info.ch/fr/fide/quest-ce-que-afide>.

16 Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL : https://www.equals.org/wp-content/uploads/Inventaire_ONLINE_full.pdf.

17 Suzanne-G. CHARTRAND & Michèle PRINCE, La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois, in *Canadian Journal of Education*, n°32/2, pp. 317-343.

Il ne s'agit évidemment pas de travailler directement sur les émotions des apprenant·e·s dans un but thérapeutique, mais de travailler sur des situations qui leur permette d'acquérir des outils linguistiques mobilisables dans des espaces appropriés.

Un « portfolio de projets d'apprentissages littéraciques » pour répondre à l'hétérogénéité des intérêts fondamentaux des apprenant·e·s

Comment répondre à une diversité de projets, d'intérêts, de préoccupations, de besoins personnels des apprenant·e·s et aborder concrètement chacune des thématiques porteuses de sens lorsque l'on est un·e formateur·rice pour une dizaine, voire davantage d'apprenant·e·s ?

La réponse, provisoire et à développer, se situe pour nous dans la conception d'un dispositif que nous appelons *Portfolio de projets d'apprentissages littéraciques*. Le portfolio est un outil largement utilisé en formation. Nous pensons notamment à *Mes chemins d'apprentissages*¹⁸ qui propose une démarche exhaustive de réflexion personnelle aidant les apprenant·e·s à savoir où ils et elles en sont dans leurs apprentissages et à retracer les étapes de leur parcours.

Le *Portfolio de projets d'apprentissages littéraciques* tel que nous le concevons ici est pensé comme un outil d'apprentissage individualisé mobilisé en aval, après le travail d'évaluation et de valorisation des compétences déjà là. A partir de leur vécu personnel et existentiel, l'utilisation du portfolio permettra aux apprenant·e·s de prendre le temps de s'investir en continu, à leur rythme et de manière ponctuelle sur un sujet, une thématique, un projet personnel qui leur tient à cœur, mais qui n'est pas suffisamment pertinent pour que le formateur ou la formatrice en fasse un objet d'apprentissage commun à tous les apprenants et apprenantes du groupe. Dès lors, un temps spécifique au sein du cours pourra être accordé au sein des cours collectifs pour une activité individuelle où chacun et

18 Conçu par Lire et Ecrire Communauté française (Belgique), le portfolio *Mes chemins d'apprentissage* est téléchargeable à la page : <https://lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire>. Et les pistes pédagogiques liées au portfolio à la page : <https://lire-et-ecrire.be/Pistes-pedagogiques-pour-Mes-chemins-d-apprentissages>.

chacune pourra consacrer du temps à son projet personnel, en étant accompagné par la formatrice ou le formateur.

Les extraits d'entretiens ci-dessous, réalisés dans le cadre de la recherche, illustrent le type de projets sur lesquels les apprenant-e-s pourraient travailler par le biais du portfolio.

La situation de Darvila, ivoirienne de 39 ans, est emblématique. Engagée dans une procédure d'adoption extrêmement complexe en tant que mère célibataire, ce projet existentiel donne sens à son engagement en formation. Or, elle rencontre des difficultés à appréhender ce dossier composé de divers documents administratifs complexes :

« Ce qui est le plus dur [c'est que] je vais bientôt adopter. Donc j'ai commencé les papiers et j'ai mon dossier d'adoption qui est là : je n'ai jamais lu. Parce que c'est beaucoup, c'est du bon papier au fait. Et il y a plusieurs papiers, il y a plusieurs feuilles et tout et tout. Je n'ai jamais... Je suis partie dans le premier cours et tous les papiers sont là, je n'ai jamais ouvert. (...) Donc aussi, donc il y a tout ça, tu aimerais pas que la petite arrive et qu'elle te demande 'maman, qu'est-ce qu'il est écrit là ?', et tu sais même pas que ce que c'est, quoi. C'est pour elle que je le fais. »

Solange, togolaise de 35 ans, a gardé des lettres d'amour reçues à son adolescence qu'elle n'a jamais pu lire par elle-même. Ces lettres sont la source de sa motivation à apprendre à lire et à écrire :

« Quand j'avais 17 ans, j'avais un copain qui m'écrivait des lettres. Je n'ai pas bien compris [le contenu des lettres]. Le jour que je vais savoir bien lire, je vais les lire comme il faut. Je vais les recopier toutes dans mon agenda. (...) Parce que j'ai essayé mais il y avait beaucoup de fautes. Mon mari m'a dit : 'Il y a beaucoup de fautes !' (...) Il a lu tout ! (...) J'ai dit : 'Je ne veux pas d'explications.' J'ai dit : 'Je veux moi-même mon explication à moi.' Parce qu'on m'a tellement expliqué que je ne veux plus. Je veux moi-même arriver à comprendre ce qu'on m'avait écrit. »

Quant à Baliya, ivoirienne de 39 ans, elle a suivi une formation d'aide-soignante et évoque sa difficulté à passer l'examen final :

« Il y avait des phrases, il fallait cocher. (...) Des vrais ou faux et puis moi comme c'était la première fois, tout ça, j'étais bloquée. Ça me faisait peur. J'avais tellement peur que pour finir j'ai pleuré. Je pouvais pas. (...) C'est là que l'angoisse s'est installée et puis j'arrivais plus. (...) Je leur ai dit clairement : 'J'apprends, je débute dans la lecture et puis dans l'écriture.' Tout ça, c'était très angoissant pour moi et puis ça me faisait peur. »

Par le biais du portfolio, ces femmes pourraient, à des moments ponctuels de travail individuel dans le cadre du cours d'alphabétisation, être accompagnées dans leur projet personnel, fondamentalement central dans leur vie et mobilisateur dans leur formation. Leur portfolio pourrait comprendre des documents liés à leur projet d'apprentissage tels que des documents authentiques, des exercices proposés par la formatrice ou tout autre support pertinent leur permettant d'avancer dans ce qui fait sens pour elles. Les apprenant-e-s seraient autodéterminées dans le choix et la constitution de leur portfolio tout en pouvant être accompagné-e-s par le formateur ou la formatrice. Ce dispositif serait susceptible de résoudre en partie le problème d'hétérogénéité du public en termes d'intérêts évoqué par les formateur-ric-e-s, de compétences langagières, de rythmes d'apprentissage différents.

Ce portfolio de projets d'apprentissages littéraciques contient un triple potentiel. En tant qu'« environnement capacitant »¹⁹, il pourra premièrement fonctionner comme un espace personnel d'expression et de construction de soi et d'apprentissages qui ont du sens pour l'apprenant-e, donc un espace de *subjectivation*²⁰. Il représentera deuxièmement un lieu de socialisation dans la mesure où il pourra être l'objet d'échanges potentiels entre les apprenant-e-s du groupe, permettant par là-même d'instaurer une dynamique positive dans le groupe. Et troisièmement, il sera un espace de développement de compétences scripturales et littéraciques ainsi que de compétences langagières à l'oral (échanges avec le formateur ou la formatrice et avec les autres apprenant-e-s).

19 Solveig FERGANU, op.cit.

20 Etienne BOURGEOIS, Sabine DENGHIEN & Benoît LEMAIRE, *Alphabétisation d'adultes : se former, se transformer*, Éditions L'Harmattan, 2021.

Conclusion

Une dimension essentielle qui émerge de notre recherche sur les besoins de formation est celle d'un moyen d'enseignement ou d'un outil qui, en même temps, permettrait aux enseignant-e-s bénévoles peu ou pas formé-e-s, ou désirant développer leur pratique, de s'(auto-)former. Pour y répondre, nous avons opté pour la réalisation d'un outil qui s'accompagnera nécessairement de dispositifs de co-formation, d'auto-formation et d'échanges de pratiques. Qu'il s'agisse de l'utilisation du portfolio, de l'intégration de « l'expression de soi » comme thématique dans la préparation des séquences didactiques ou d'autres gestes du métier, toutes ces pratiques évoluent et s'enrichissent grâce aux formatrices et formateurs qui leur donnent forme en même temps qu'ils et elles les expérimentent. Nous voulons proposer un outil malléable et évolutif par le biais de dispositifs tout aussi malléables et évolutifs. Ces lieux d'échanges de pratiques contribueraient pleinement au développement du processus de formation des formateurs et formatrices et à la qualité des contenus pédagogiques et didactiques dans le domaine de l'alphabétisation.

Nous sommes persuadées que des échanges avec les acteurs et actrices de terrain contribuera à l'évolution du processus de construction du portfolio. Une des perspectives de la recherche de référence²¹ propose notamment la mise en place d'un « groupe de collaboration participative » entre chercheur-euse-s, praticien-ne-s, mais pourquoi pas aussi apprenant-e-s, acteurs centraux et actrices centrales de leur formation ! Construire un outil dans une dynamique d'horizontalité pour partager des savoirs complémentaires et les mettre au service de dispositifs créatifs, voilà le chemin vers lequel nous poursuivons notre projet.



21 Samra TABBAL AMELLA, De l'alphabétisation à la littératie : l'entrée dans l'écrit d'adultes en situation de migration à la lumière des approches biographiques, op. cit.



En France, les dispositifs de la formation de base, qu'ils soient adressés à des personnes allophones ou francophones, ont évolué vers une logique « managériale » de la formation. L'évolution du métier de formateur et sa professionnalisation ont été fortement marquées par les transformations progressives à l'œuvre dans le secteur.

Evolution de la formation de base en France : pour quelle professionnalisation du métier de formateur ?

Aurélie Leroy, Lire et Écrire Communauté française
Avec la collaboration d'Ida Legagneur, formatrice
FLE-alpha-illettrisme, La Brèche et ancienne ancienne
co-responsable de l'association CLÉS, organisme de
formation solidaire

Depuis les années 80, le secteur de la formation de base en France a choisi, à la différence de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de distinguer l'illettrisme de l'analphabétisme. Des dispositifs de formation ont été mis en place en raison de ce choix. La première partie de cet article s'attache donc à la description et à l'évolution de ces dispositifs. La deuxième partie met en exergue la manière dont ils ont impacté la professionnalisation du métier de formateur.

Des dispositifs de formation distincts selon le public

Selon l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme¹ (ANLCI), l'illettrisme désigne des personnes de plus de 16 ans qui, après avoir été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante des compétences de base, c'est-à-dire comprendre et s'exprimer à l'oral, lire, écrire, tenir un raisonnement mathématique, se repérer dans le temps et l'espace, utiliser les outils numériques pour être autonomes dans les situations de la vie courante². Les personnes illettrées sont celles dont les compétences relèvent du niveau 1 ou 2 du cadre de référence de l'ANLCI³ - équivalent aux compétences acquises au terme du brevet du collège en France⁴. Pour ces personnes, il est question de réapprendre et de renouer notamment avec la culture de l'écrit. L'alphabétisme, quant à lui, concerne les personnes allophones/migrantes ayant été peu ou pas scolarisées et qui doivent entrer dans un premier niveau d'apprentissage des compétences de base.

Le choix opéré par la France de distinguer ces deux notions a donné lieu à des dispositifs de formation distincts : les formations linguistiques (ou formations en alphabétisation) destinées à un public allophone ou migrant et les formations destinées à un public francophone ayant été scolarisé en France. Par conséquent, comme le souligne Ida Legagneur de l'Association La Brèche⁵, « *il n'existe donc pas, administrativement parlant, de français analphabètes puisque l'école est obligatoire. Or, certaines populations des départements et régions d'Outre-Mer (DROM) sont considérées comme françaises*

1 Voir leur site : <https://www.anlci.gouv.fr/>.

2 Voir : https://parlera.fr/wp/wp-content/uploads/2023/04/FR-Parlera_23_4degrésANLCI.pdf. A partir du niveau 3, on parlera de remise à niveau.

3 Voir : <https://parlera.fr/wp/ressources/4-competences-de-base-illettrisme/les-4-degrés-dillettrisme/>.

4 Équivalent à la 3^{ème} année du secondaire inférieur en Fédération Wallonie-Bruxelles.

5 La Brèche est une association d'éducation populaire qui porte différents projets d'accompagnement, de sensibilisation et de formation d'individus, d'associations ou de collectivités locales. Pour plus d'informations : <https://www.la-breche.fr/>.

alors qu'elles n'ont pas été scolarisées ou peu scolarisées en langue française. Elles se retrouvent donc entre 2 dispositifs »⁶.

Mais que représentent les phénomènes de l'illettrisme et de l'analphabétisme sur le territoire français ? Sur le plan statistique, l'enquête sur les compétences des adultes (PIAAC⁷) menée en 2012 a mis en évidence que 22% des personnes vivant en France métropolitaine âgées de 16 à 65 ans ont un faible niveau de compétence dans le domaine de l'écrit et 28% dans le domaine des chiffres. Une étude plus précise sur le taux d'illettrisme (enquête IVQ⁸) publiée la même année montre que 7% des personnes scolarisées sont en très grande difficulté avec l'écrit. Les jeunes de 16 à 25 ans sont également concernés puisque, selon l'enquête Journée défense et citoyenneté (JDC⁹), 4,9% d'entre eux peuvent être considérés « en situation d'illettrisme ».

Les formations destinées aux personnes allophones

Historiquement, la formation linguistique des personnes migrantes s'est construite autour du bénévolat. Dans les années 60, il y a eu une multiplication des ateliers « d'alphabétisation des travailleurs étrangers », assurés par des syndicats et des associations soutenues financièrement par le Fonds d'action social (FAS)¹⁰. A partir des années 90-2000, le gouvernement met en place une politique « d'intégration » des immigrés dans un contexte accru

6 C'est le cas, par exemple, de la communauté mahoraise (provenant de l'île de Mayotte) vivant sur l'île de la Réunion. Cette communauté, bien qu'ayant un niveau scolaire faible, se retrouve exclue du dispositif officiel lié au Contrat d'Intégration Républicaine. Voir également : https://fli.atilf.fr/wp-content/uploads/2023/04/Article_eclairages_1_PUREN-2.pdf.

7 En 2012, 24 pays de l'OCDE ont participé à cette enquête internationale sur les compétences des adultes. Voir : <https://www.oecd.org/fr/competences/piaac/>.

8 L'enquête Information et vie quotidienne a été menée par l'Institut national de la Statistique et des études économiques : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/source/operation/s1450/presentation>.

9 Voir : <https://www.education.gouv.fr/journee-defense-et-citoyennete-2022-plus-d-un-jeune-francais-sur-dix-en-difficulte-de-lecture-378302>.

10 Ulysse BICAL, La formation linguistique des bénévoles dans la politique d'intégration, in *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 21 janvier 2023, <https://journals.openedition.org/rdlc/11845>.

de répression des migrations irrégulières. L'apprentissage de la langue française devient alors un levier de « l'intégration » et une priorité. Le Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) est créé en 2003, rendu obligatoire en 2007 et remplacé en 2016 par le Contrat d'intégration républicain (CIR). Il repose sur un engagement réciproque entre le primo-arrivant obtenant un titre de séjour pluriannuel et le suivi d'une formation civique (Portrait de France, Santé, Emploi/formation, Parentalité) ainsi qu'un parcours de formation linguistique obligatoire si le niveau évalué lors de la signature du CIR est inférieur au niveau A1, défini par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL¹¹). Selon le niveau de maîtrise du français du signataire, la durée peut s'étaler entre 100 et 600 heures, ce qui correspond à entre 14h et 28h de cours hebdomadaires. Le dispositif est géré, depuis 2009, par l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII) selon une logique de marché public : les organismes qui dispensent les formations sont sélectionnés sur base de leur réponse à un appel d'offres renouvelé tous les 3 ans¹².

Le « Français langue d'intégration » (FLI) est un dispositif créé suite à la mise en place du Contrat d'accueil et d'intégration. Il se situe dans la prolongation du Français langue étrangère¹³ et se veut représenter l'apprentissage du français adapté à des migrants adultes désireux de s'installer en France. Un référentiel, définissant des contenus de formations, a été élaboré en 2011 sous

11 Pour plus d'informations à ce sujet : <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues-cecrl>.

12 Maude VADOT, Dix ans après la parution du référentiel Français langue d'intégration, où va la formation linguistique obligatoire en France ? Le cas des marchés OFII 2022-2024, in *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 21 janvier 2023, <https://journals.openedition.org/rdlc/11946>.

13 Le système français a créé de nombreuses appellations dans le domaine de la formation linguistique. Un apprenant dit « FLE » est un apprenant qui a besoin d'apprendre la langue française qui lui est étrangère. Le Français langue seconde (FLS) s'adresse à des personnes qui n'ont pas le français pour langue maternelle, mais sont néanmoins en contact proche avec la langue française (par exemple dans les pays multilingues...). Le Français langue de scolarisation (FLSco) constitue une catégorie du Français langue seconde. Il est enseigné aux enfants dont la langue maternelle n'est pas le français. Le Français sur objectifs spécifiques (FOS) est une démarche pédagogique dont l'objectif est l'accès à des compétences langagières dans des situations identifiées de communication professionnelle ou de formation (vocabulaire adapté au milieu professionnel, usage de l'écrit en Validation des acquis de l'expérience...).

l'égide du Ministère de l'Intérieur. Le FLI privilégie l'acquisition des compétences orales et de lecture en vue de proposer une acquisition de la langue en immersion à partir de documents authentiques. Il se concentre sur les préoccupations pratiques que peut rencontrer une personne étrangère accueillie sur le territoire français : vivre au quotidien, chercher un emploi, accompagner ses enfants dans leur scolarité, participer à la vie citoyenne, etc.

En dehors de ce parcours d'intégration, il existe peu de formations destinées au public analphabète. Certaines d'entre elles s'inscrivent dans le cadre de l'insertion professionnelle et sont données par France Travail - anciennement Pôle Emploi¹⁴ ou des associations. Toutefois, France Travail ne favorise pas des formations s'inscrivant dans une temporalité longue, nécessaire pour ce type de public, rappelle Ida Legagneur.

Les associations de proximité dispensent quant à elles des formations d'alphabétisation qui visent à acquérir une autonomie dans les démarches de la vie courante. D'autres formations, dispensées par les écoles, visent encore le soutien à la scolarité des enfants et la compréhension du système scolaire français¹⁵. Ces dernières s'organisent à raison de quelques heures par semaine.

Les formations à destination des personnes illettrées

Pour les personnes en situation d'illettrisme, la majorité des dispositifs de formation existants s'adressent à des demandeurs d'emploi et poursuivent des objectifs d'élaboration d'un projet professionnel, d'accès à un emploi ou à une formation qualifiante. A partir des années 2000, la formation de base s'est en effet insérée dans des politiques plus larges de formation professionnelle, de lutte contre le chômage et l'exclusion, en

14 Ces formations sont organisées à raison de 35 heures hebdomadaires et durent en moyenne 6 mois. Elles préparent à la certification conformément aux niveaux européens du cadre de référence, soit le DILF (niveau A1.1) ou le DELF (niveau A1 à B2).

15 Dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants », voir : <https://eduscol.education.fr/2187/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants>.

accord avec les orientations européennes et internationales¹⁶. Ces dispositifs sont organisés par France Travail. Des associations de proximité dispensent des ateliers de quelques heures par semaine afin de remobiliser les personnes illettrées sur la lecture et l'écriture, d'améliorer leur autonomie dans la vie quotidienne et de favoriser leur insertion sociale.

A la différence du domaine de la formation linguistique des migrants adultes, organisé par l'Etat, et dont les balises pédagogiques ont été fixés au travers du référentiel FLI par le biais du système d'appels d'offre, les actions concernant les personnes illettrées s'avèrent, à la base, davantage éparpillées. Créé en 2000 sous forme d'un groupement d'intérêt public, l'ANLCI a pour missions de fédérer les moyens de l'Etat, des collectivités territoriales, des entreprises et de la société civile en matière de lutte contre l'illettrisme. L'ANLCI est chargée de l'animation du réseau des Centres Ressources Illettrisme (CRI) qui agissent sur les différents territoires. Ces derniers orientent et informent le public notamment sur l'offre existante dans la région ; les actions de formation étant parfois difficiles à repérer car les acteurs concernés interviennent souvent conjointement sur d'autres actions que l'illettrisme¹⁷. Le secteur de la formation à destination des personnes illettrées est donc davantage fragmenté.

Elargissement des compétences de base et création d'un nouveau marché de la formation

Les formations dispensées aux personnes illettrées et analphabètes visent principalement à développer les compétences en lecture et écriture, en mathématiques et celles liées aux usages numériques. Avec le dispositif CléA, l'éventail des compétences de base visées par les formations s'est élargi. Créé en 2016, le

16 Véronique LECLERCQ, La formation de base en France : vers un modèle managérial renouvelé ?, in *Les Politiques sociales*, 2014/1, pp. 31-45, <https://www.cairn.info/revue-les-politiques-sociales-2014-1-page-31.htm>.

17 Hervé ADAMI, La lutte contre l'illettrisme est-elle bien outillée ? Quelles ressources pour les formateurs et les apprenants ?, in *Revue TDFLE*, n°75, 2020, <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-75/1506-la-lutte-contre-l-illettrisme-est-elle-bien-outillee-queelles-ressources-pour-les-formateurs-et-les-apprenants>.

certificat de connaissances et de compétences professionnelles a été construit par les partenaires sociaux pour traduire, dans un champ professionnel, le socle de compétences-clés européennes¹⁸, jugé trop scolaire. Cette certification interprofessionnelle, reconnue nationalement, permettrait aux personnes peu qualifiées ou peu diplômées dont font partie les personnes illettrées et analphabètes, d'obtenir une certification attestant de connaissances et de compétences professionnelles et/ou d'entrer dans un parcours de formation visant à acquérir ces connaissances et compétences dans différents domaines¹⁹. Ce dispositif a encouragé l'émergence d'un nouveau marché de la formation au sein duquel les organismes de formation sont devenus « évaluateurs Cléa ».

Une approche principalement managériale de la formation

En somme, la conception de la formation de base, qu'elle soit destinée aux personnes illettrées ou aux personnes migrantes, s'inscrit principalement, selon la typologie de Véronique Leclercq²⁰, dans une conception managériale de la formation au service d'une employabilité accrue, participant ainsi à la compétitivité économique de la France et de l'Europe. L'engagement de l'apprenant est sollicité dans une vision fonctionnelle de la formation. Il est appelé à développer ses compétences afin de s'adapter au contexte socio-économique. La maîtrise des compétences de base est davantage liée à l'insertion sur le marché du travail, au fonctionnement de la société, à sa citoyenneté, à son autonomie. En ce qui concerne la formation

18 Le Parlement européen a adopté en 2006 un cadre pour formaliser huit compétences-clés nécessaires pour tout individu afin de développer sa citoyenneté, son employabilité, la cohésion sociale et son épanouissement personnel. Voir : <https://competencescles.eu/article/le-cadre-europeen-des-competences-cles>.

19 Soit 7 domaines : la communication en français, l'utilisation des règles de base de calcul et du raisonnement mathématique, l'utilisation des techniques usuelles de l'information et de la communication numérique, l'aptitude à travailler dans le cadre de règles définies d'un travail en équipe, l'aptitude à travailler en autonomie et à réaliser un objectif individuel, la capacité d'apprendre à apprendre tout au long de la vie, la maîtrise des gestes et postures, et le respect des règles d'hygiène de sécurité et environnementales élémentaires.

20 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, in *Revue LIDIL*, Université de Grenoble, 2003, pp. 145-160.

linguistique des migrants, la maîtrise de la langue concourt à l'intégration et à la cohésion de la société.

Toutefois, les finalités d'émancipation ne sont pas totalement absentes du paysage français ; certaines associations s'appuient sur l'éducation ou l'alphabétisation populaire au sein de leurs formations ou actions à destination des personnes peu diplômées, illettrées ou analphabètes. Il y a donc une certaine place à la conception compréhensive où la formation vise à appréhender les inégalités productrices d'analphabétisme et d'illettrisme et à favoriser une plus grande participation sociale et culturelle des apprenants.

Professionnalisation et logique de marché

Les transformations progressives relatives à la formation de base ont conduit à une structuration et une professionnalisation du domaine selon Véronique Leclercq²¹. L'offre de formation s'en est trouvée davantage structurée, surtout en ce qui concerne les formations linguistiques à destination des personnes migrantes. Le passage d'une logique de subventionnement à une logique de marché organisée en appel d'offres a mené à la création de critères d'éligibilité à ces formations, dans lesquels les organismes, tout comme les demandeurs, doivent « rentrer ».

Ce passage a entraîné davantage de prescriptions pour les professionnels qui doivent « *inscrire leur action pédagogique dans certains cadres : valorisation de l'approche par compétences, usage de référentiels, formalisation des résultats, préparation à la certification, incitation à la recherche d'efficacité* »²². La régulation des politiques de formation poursuivant une conception managériale, comme nous l'avons vu précédemment, s'appuie sur un discours appelant à la qualité et à la mesure des effets concrets des actions de formation. La professionnalisation devient un enjeu important à partir des années 2000 et est marquée notamment par une « Masterisation » de la formation initiale des formateurs.

21 Véronique LECLERCQ, op.cit., 2014.

22 Ibidem, p.35.

Une maîtrise de la formation initiale des formateurs

Dans les années 70, le secteur de la formation de base comptait majoritairement des bénévoles militants ou enseignants. Au fil des années, les formateurs du champ de la formation de base sont devenus de plus en plus diplômés, salariés comme bénévoles²³. Selon certaines enquêtes, il apparaît que, dans les années 90, la plupart des formateurs avaient un niveau bac+2²⁴. Actuellement, le métier de formateur nécessite, dans la plupart des appels d'offres, la détention d'un diplôme universitaire²⁵ de type Master en Français langue étrangère, que ce soit pour dispenser des cours à un public analphabète ou illettré. Cette formation universitaire s'inscrit au sein des filières de langues vivantes et de langues modernes. L'accent est donc mis sur la didactique des langues, la pédagogie interculturelle, l'ingénierie de formation, etc.

En ce qui concerne les formations en Français langue d'intégration relevant de l'OFFII, un diplôme de FLI a été rendu obligatoire de 2013 à 2018²⁶. La création d'un label « qualité FLI » durant cette période, sous l'autorité du ministère en charge de l'intégration, a encouragé les universités à développer des modules de formation spécialisés en FLI et par conséquent les organismes de formations à se former en cette matière²⁷. En 2018, l'appellation FLI a disparu officiellement et s'est retrouvée absorbée par la formation en FLE.

23 Hervé ADAMI, *op.cit.*

24 Sophie ETIENNE, Pour une prise en compte d'un secteur négligé en didactique du français langue étrangère : la formation de base, 2007, <https://theses.hal.science/tel-00151868/document>.

25 La formation universitaire française repose sur trois diplômes nationaux, la Licence (Bac +3), le Master décliné en Master 1 (Bac +4, tronc commun) et Master 2 (Bac +5, spécialisation) et finalement le Doctorat (Bac +8).

26 étant devenue « inutile » en raison de la prise en compte de ses critères dans les cahiers des charges des formations linguistiques délivrées aux étrangers signataires du Contrat d'intégration républicaine (CIR). Il

27 Référentiel du français langue d'insertion, <https://parlera.fr/wp/wp-content/uploads/2012/09/FLI-Le-R%C3%A9f%C3%A9rentiel.pdf>.

Précarisation du métier de formateur dans un contexte concurrentiel

Si le diplôme universitaire semble offrir à priori un statut avantageux et valorisé, ce dernier souffre de certaines faiblesses en raison des faibles financements de l'Etat et de son insertion dans une logique de marché : contrats à durée déterminée, différences de rémunérations pouvant être importantes selon les organismes, ... Le statut est souvent précaire. Les dispositifs de financement sont, la plupart du temps, éphémères de sorte que la pérennité de l'emploi ne peut être assurée. Les conditions de travail de ce métier semblent devenir de plus en plus incertaines. Comme le met en évidence Ida Legagneur : *« Ces dernières années, on va vers un système d'individualisation. Le marché du travail demande de plus en plus des autoentrepreneurs, des statuts d'indépendant, de freelance, etc. Et quand on est entrepreneur, on ne peut pas revendiquer collectivement de meilleures conditions de travail ».*

L'illettrisme, dans l'angle mort de la professionnalisation certificative ?

Si le Master en FLE permet l'acquisition de compétences utiles pour former les personnes allophones à l'acquisition d'une langue étrangère, ses diplômés ne sont pas toujours préparés à intervenir auprès d'un public en situation d'illettrisme²⁸. L'approche scolaire du FLE peut se révéler inefficace, mal adaptée pour un public dont les parcours sont marqués par l'échec scolaire... et rendre ainsi les formateurs « mal outillés ».

L'offre de professionnalisation universitaire certifiante intégrant la problématique de l'illettrisme s'est d'ailleurs restreinte depuis 2008, en se centrant sur le FLE et le FLI²⁹. Depuis 2020, il n'existe

28 Hervé ADAMI, op.cit.

29 ANLCL, Illettrisme, une offre de professionnalisation très disparate selon les régions, 2024 <https://www.gref-bretagne.com/ressources/illettrisme-une-offre-de-professionnalisation-tres-disparate-selon-les-regions/#el-texte-10>.

plus de certification active reconnue par l'Etat³⁰ en lien avec la formation des publics en situation d'illettrisme ; ce qui ferme la possibilité de financer des parcours de formation à la profession³¹. Toutefois, une offre de professionnalisation importante non certifiante est bel et bien présente et portée par les Centres de Ressources Illettrisme, l'ANLCI mais également par des associations qui organisent des modules de formations destinés aux formateurs actifs dans le domaine de l'illettrisme.

Selon l'Etat des lieux de la professionnalisation des formatrices et formateurs de personnes en situation d'illettrisme mené par l'ANLCI, de nombreux acteurs « s'accordent à dire que l'absence de certification des compétences de formation des publics en situation d'illettrisme représente un réel manque »³². Ces derniers expriment des besoins de formation, de compétences en lien avec les spécificités des publics en situation d'illettrisme :

- La contextualisation des apprentissages, soit donner du sens aux apprentissages en faisant le lien avec les situations de la vie quotidienne, personnelle ou professionnelle ;
- Développer un positionnement des formateurs et un mode de relation d'adulte à adulte en considérant l'apprenant comme quelqu'un qui a construit d'autres façons de faire, et pas comme quelqu'un qui ne sait pas, et en prenant en compte la situation spécifique de l'apprenant qui n'est pas en train d'apprendre une langue étrangère.

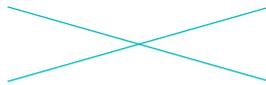
Il ressort que l'évolution de la professionnalisation de la formation de base des formateurs s'adressant à des personnes en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme reste fortement

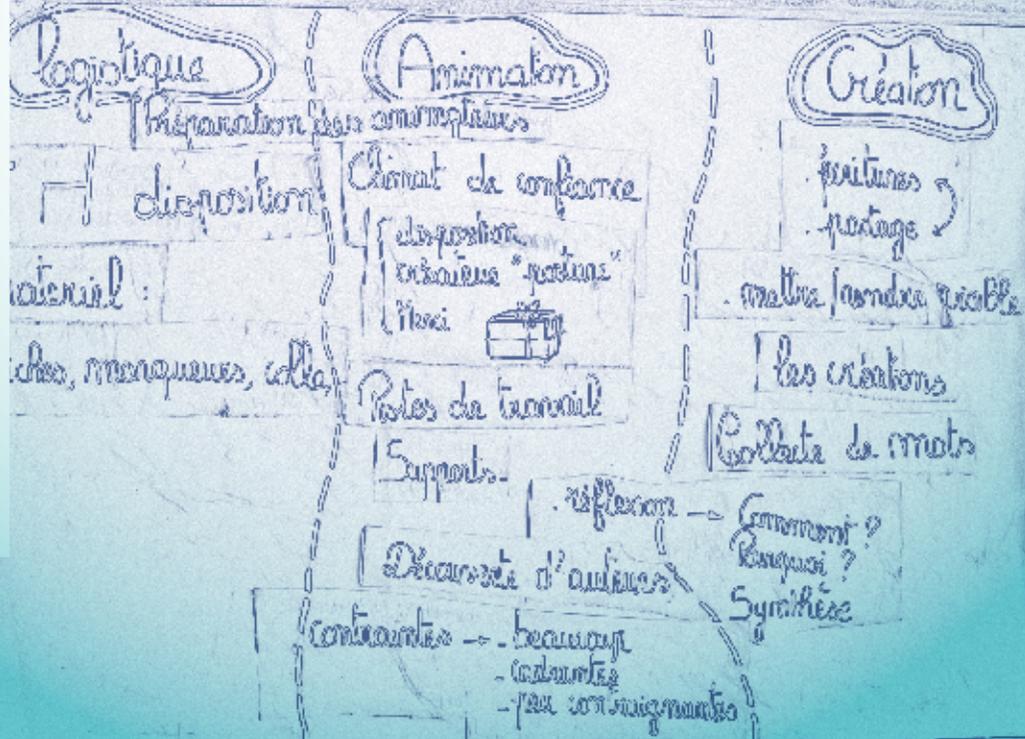
30 Soit reconnue par le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) qui recense tous les diplômes reconnus et délivrés par l'Etat ou au répertoire spécifique (RS) qui répertorie l'ensemble des certifications professionnelles répondant à des besoins complémentaires à l'exercice d'un métier.

31 En France, chaque individu dispose d'un compte personnel de formation (CPF) depuis 2014. Celui-ci permet à toute personne active, dès son entrée sur le marché du travail d'acquérir des droits à la formation mobilisables tout au long de sa vie professionnelle (maintien des droits à la retraite, prise en charge des frais de formation, etc.). L'ambition du CPF est ainsi de contribuer au maintien de l'employabilité et à la sécurisation du parcours professionnel.

32 ANLCI, Professionnalisation des formatrices et formateurs de personnes en situation d'illettrisme : état des lieux, ANLCI, octobre 2023, <https://www.anlci.gouv.fr/ressources/etat-des-lieux-la-professionnalisation-des-acteurs-2023/>.

tributaire des politiques et des dispositifs de formation pour ces publics. Il apparait que les politiques de certification universitaire dépendent largement des exigences en matière de recrutement formulées par les financeurs dans leurs cahiers des charges et appels d'offres. Le secteur de la formation linguistique pour les migrants a davantage été structuré, investi et a favorisé la montée en qualification des formateurs en FLE... Pour faire bouger les lignes, les cahiers des charges des actions de formation doivent intégrer les besoins de formation et attentes formulées par les acteurs de la lutte contre l'illettrisme. Pour ce faire, il s'agit surtout de questionner la place et la spécificité de la lutte contre l'illettrisme au sein des politiques de formation des adultes tout au long de la vie.





Sélection bibliographique

Aurélie Audemar, Centre de documentation
pour l'alphabétisation et l'éducation populaire
du Collectif Alpha

Cette sélection bibliographique sur la question de la formation des formateurs et formatrices et plus largement des travailleurs et travailleuses de l'alpha est constituée de deux parties. Une s'intéresse au contexte dans lequel s'inscrit cette problématique, l'autre propose de se pencher sur les aspects didactiques et les contenus possibles des formations.

Les premières ressources citées visent à donner des éléments d'informations et de réflexions sur ce qui a pu avoir un impact sur l'évolution de la formation des travailleur·euse·s de l'alpha. Il est ainsi proposé de se remémorer ou de découvrir des aspects historiques du décret Éducation permanente et ses effets sur la professionnalisation du secteur, avec la lecture d'un article d'Inter-Environnement Bruxelles. Il est suivi d'un ouvrage collectif qui apporte des éléments sur la mise en tension entre militance et professionnalisation en décrivant la transformation du monde associatif et les enjeux du salariat associatif. Cette première partie se termine par une ligne du temps téléchargeable qui décrit l'histoire de l'alphabétisation à Bruxelles mais dont de nombreux aspects contextuels s'étendent à l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Après cette invitation à ancrer toute théorie et toute pratique dans son contexte historique, les recensions qui suivent se veulent être des pistes de réponses à *comment (se) former et à quoi ?* Certaines lectures s'adressent à tous·te·s les travailleur·euse·s, quelles que soient leurs fonctions, d'autres sont destinées plus particulièrement à certains métiers dont celui de formateur·rice en alpha, de celles et ceux en charge du suivi psycho-social ou encore aux métiers de cadres.

Le premier article, extrait de la revue *Dialogue* décrit en quoi être formateur-riche de deuxième ligne est un métier et implique des gestes professionnels spécifiques qui ne peuvent ni se développer de manière solitaire ni uniquement en autoformation. Puis, les propositions de lecture abordent des aspects nécessaires à toutes les formations. Dany Crutzen nous invite à interroger nos héritages culturels en développant notre capacité à nous décentrer. Dominique Grootaers et Francis Tilman apportent de manière éclairante « *des clés pour une culture professionnelle* » avec une série de fiches théoriques et pratiques. Un autre ouvrage pertinent à consulter est celui écrit sous la direction de Marie-Cécile Guernier et Jean-Pierre Sautot dans lequel est décrit un projet de recherche-action mené autour de la question de la professionnalisation des formateur-riche-s d'adultes en situation d'illettrisme dans le contexte institutionnel et économique actuel où la question de l'insertion professionnelle est dominante. Un livre concernant les professions de cadres termine cette sélection, « *encadrer, un métier impossible ?* ». Loin des manuels de management et proche des contradictions du métier, il décrit des aspects et des pistes de travail pour toute personne chargée d'en coordonner et encadrer d'autres.

Ces différentes lectures, et les nombreuses questions, réflexions et pistes d'actions qu'elles soulèvent, témoignent de la diversité des métiers de l'alpha aujourd'hui et du foisonnement qui l'accompagne en termes de possibilités de formations.

Olivier FOURNEAU et Claire SCOHIER, *Éducation populaire : une remise en question permanente !*, in *Bruxelles En Mouvements*, n°307, août 2020, pp. 2-5, <https://www.ieb.be/Education-populaire-une-remise-en-question-permanente>.

Inter-Environnement Bruxelles livre ici un dossier très instructif sur l'évolution du décret Éducation permanente et ses effets, en donnant la parole à différentes associations. Il y fait le constat de l'étendue et de la diversité des projets reconnus aujourd'hui dans le cadre du décret en lien avec les préoccupations de notre époque : « *L'Éducation permanente ayant été jusqu'ici très associée aux organisations du mouvement ouvrier, le décret accueille désormais les initiatives issues de nouvelles formes de lutte et de contestation sociale, comme des associations environnementales, interculturelles ou intergénérationnelles* ». L'article introductif est composé de cinq parties qui offrent de nombreuses informations historiques, en partageant, notamment, une ligne du temps de la construction et transformation du décret. Il met également en perspective les effets de la professionnalisation du secteur.



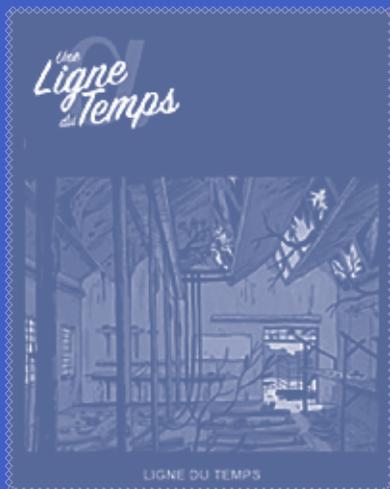
Reconfigurations de l'associatif : salariat et reconnaissance du travail, in *Les Politiques Sociales*, n°3-4, Service social dans le Monde, 2013/2, 132 p.

Ce numéro de la revue *Les Politiques Sociales* éclaire sur les profondes mutations dans le monde associatif dues au développement du salariat. Il est composé de textes de différent·e·s auteur·rice·s qui apportent des clés de compréhension sur des aspects complémentaires. Parmi les différentes contributions, nous relevons celle de Pierre Artois qui traite du passage du travail à l'emploi dans l'associatif en Belgique. Patrick Legros propose, lui, un texte sur les associations d'action sociale à l'heure du management et décrit un effet majeur de la professionnalisation, celui de transformer l'association en « entreprise associative », avec la question des modes de management et des pratiques d'encadrement à l'œuvre. L'article *Professionnalisation de la réinsertion : la fin de l'esprit associatif ?* offre une réflexion depuis la Suisse sur les effets, en termes de gestion, des modalités de travail entre l'État et les associations en charge de la réinsertion de personnes dites en difficulté. Il en questionne les conséquences auprès des professionnel·le·s et des bénévoles.



Histoire de l’alphabétisation à Bruxelles : une ligne du temps, Lire et Écrire Bruxelles, <https://lire-et-ecrire.be/Histoire-de-l-alphabetisation-a-Bruxelles>.

Cet outil virtuel, réalisé sous forme de ligne du temps, retrace l’histoire de l’alphabétisation à Bruxelles. Il est divisé en cinq périodes situées entre 1965 et 2014. Malgré quelques institutions liées particulièrement au contexte bruxellois, son contenu est tout aussi intéressant pour l’ensemble de l’espace francophone belge. On peut y découvrir les éléments qui ont fait basculer le secteur : d’une situation initiale où les formé.e.s étaient des travailleur.euse.s et les formateur.rice.s des bénévoles à la situation inverse que l’on connaît aujourd’hui où une majorité des personnes en formation ont le statut de demandeur.euse.s d’emploi et où les formateur.rice.s sont majoritairement des travailleur.euse.s. Les informations sont fournies sous deux formes. Nous pouvons y lire de brefs textes sur les associations, institutions, décrets qui se sont créés au fil du temps. Ils sont accompagnés de témoignages sonores recueillis auprès de personnes qui ont participé au développement du secteur de l’alpha. Leurs expériences et savoirs sont une mine d’informations sur les réalités vécues aux différentes époques. Ce site constitue une mémoire vivante de l’alpha, il est une source rare et facilement accessible.



Jacqueline BONNARD, *Former des formateurs : quand s'auto-former ne suffit pas...*, in *Dialogue*, n°187, janvier 2023, pp. 11-14.

Toute personne ayant eu les deux fonctions pourra témoigner des différences vécues dans ses expériences de formateur-riche-s en alpha et de formateur-riche-s de formateur-riche-s. Comment passer d'un statut à l'autre ? C'est ce dont traite l'article de Jacqueline Bonnard. Le contexte de l'auteure est celui de l'école, il peut toutefois parfaitement se transférer à notre propre contexte de l'alphabétisation des adultes.

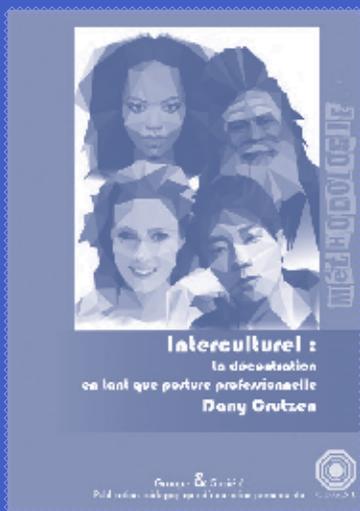
L'article est construit autour d'une série de questions auxquelles l'auteure répond en s'appuyant à chaque fois sur un exemple. Elle interroge :

- Etre formateur-riche (de formateur-riche-s) : s'agit-il de passer d'un public à un autre ?
- Y aurait-il des gestes professionnels spécifiques pour un formateur-riche (de formateur-riche-s) ? Elle appelle à une capitalisation des démarches de formation telles que pratiquées au sein du GFEN. Elle conclut sur le constat que la posture est différente selon les publics mais la nécessité d'une mise en réseau entre professionnel-le-s reste la même.



Dany CRUTZEN, La décentration en tant que posture professionnelle, Interculturel 2, in *Groupe & Société*, Collection Méthodologie, CDGAI, 2015, 43 p., http://docs.wixstatic.com/ugd/08846d_013e79282eee402489d6f462fb7223f3.pdf.

Aussi bien dans les groupes d'apprenant.e-s que dans les équipes de travailleur.se-s, le monde de l'alphabétisation est au cœur de rencontres de personnes aux origines culturelles très variées : comment faire pour expliciter des implicites culturels en situation professionnelle ? Comment faire pour d'abord reconnaître puis dépasser les malentendus interculturels qui traversent la vie de tous groupes et pour qu'ils ne soient pas réduits à des conflits interpersonnels ? Ce livret propose ainsi une réflexion sur la démarche interculturelle inspirée des travaux de Margalit Cohen-Emerique. L'auteure illustre par une série d'exemples le processus de décentration nécessaire à toute posture professionnelle. Elle met en scène le décodage culturel en tant qu'outil de communication et de résolution de problèmes.



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

« Observer et décrire les pratiques, rendre compte des conceptions des acteurs, analyser les diverses dimensions de l'action, voilà autant de postures de réflexion et de recherche que nous voulons encourager ». Dans cette perspective, les différentes parties qui constituent cet ouvrage proposent des fiches qui offrent chacune des grilles d'analyse du sujet abordé. Ces fiches modélisent les différentes conceptions pouvant être à l'œuvre et sont une invitation à situer des pratiques. On trouvera par exemple, dans la série 2, une grille qui permet d'analyser les objets et objectifs de la participation dans une organisation et une autre qui présente une typologie des réunions de travail. Les autres séries traitent notamment de la notion de projet, d'interventions au sein d'un groupe de travail, des identités professionnelles, des modèles pédagogiques, des expériences des élèves ainsi que des cultures éducatives.

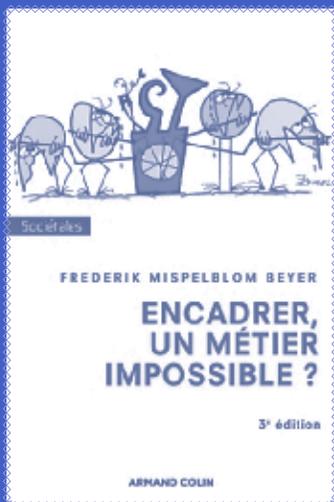


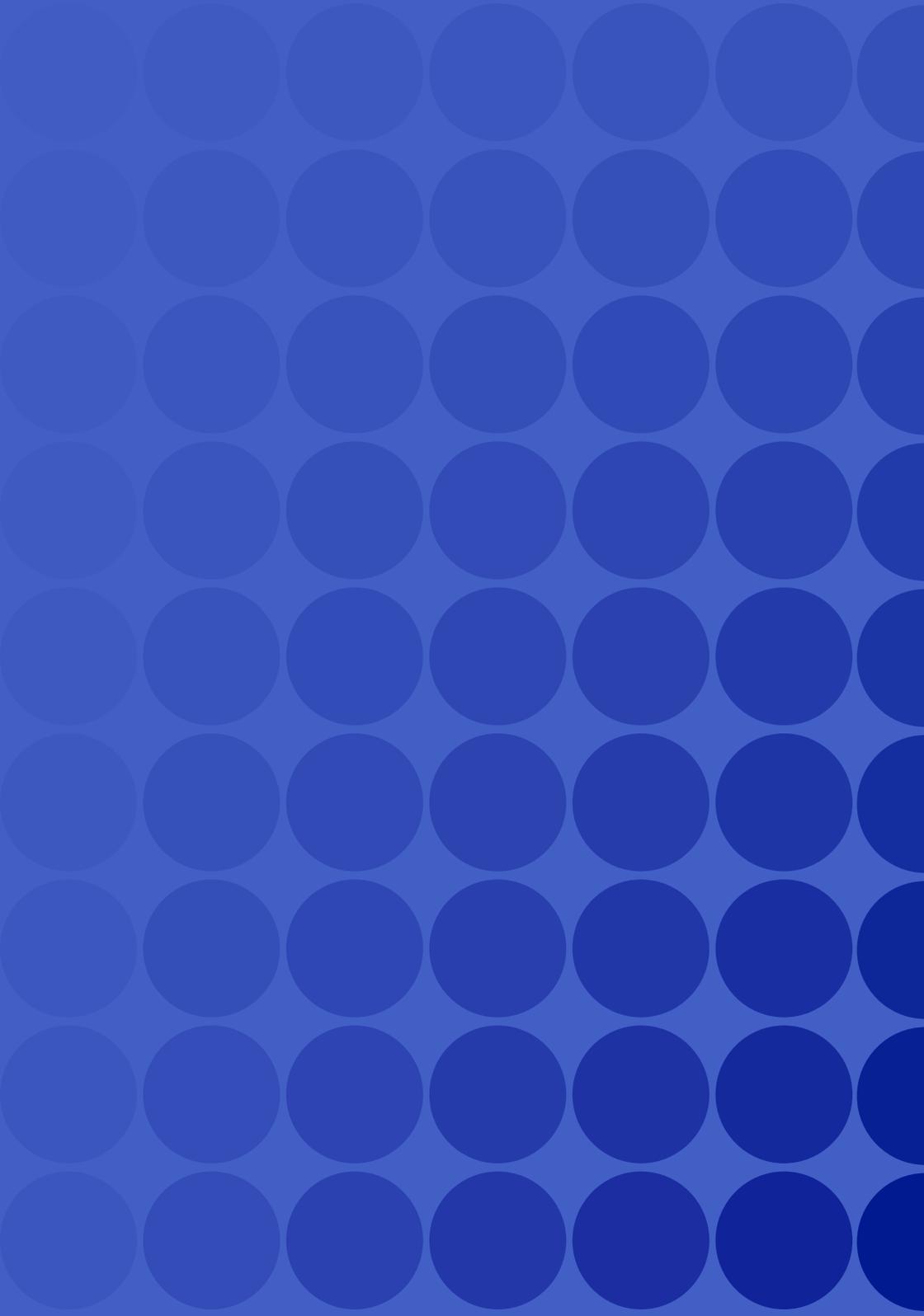
Marie-Cécile GUERNIER et Jean-Pierre SAUTOT (ss. dir.), *Former des adultes à l'écrit : questions didactiques pour la professionnalisation des formateurs*, Raisons et Passions, 2017, 186 p.

Parce que de nombreux travaux de recherche mettent habituellement la focale sur les apprenant-e-s a été fait le choix ici de la mettre sur les formateur-ric-e-s. C'est ainsi que ce livre fait part d'observations et d'analyses de pratiques de formations dans le domaine des savoirs de base et de l'acquisition des compétences langagières et communicatives en français. Il est une source particulièrement intéressante à consulter pour toute personne s'intéressant à la didactique de l'écrit. Une enquête dégage 5 profils de formateur-ric-e-s, une autre conduit à l'élaboration de profils pédagogiques, une suivante met en évidence les questions didactiques auxquelles sont confronté-e-s les formateur-ric-e-s et les réponses pédagogiques apportées. Les grilles d'analyse d'observation des séances de formation présentées sont autant d'outils de co-formation intéressants à développer dans une perspective de pratique réflexive.

Frederik MISPELBLOM BEYER, *Encadrer, un métier impossible ?*, Armand Colin, 2015 pour la 3^{ème} édition, 300 p.

« Freud affirme qu'il y a trois métiers impossibles : éduquer, psychanalyser et gouverner. L'encadrement est une variante de ce dernier. Non pas (...) qu'on n'encadre pas, mais les effets produits ne sont jamais ceux qu'on avait voulu, prévus, escomptés. (...) L'ouvrage n'est jamais achevé, il laisse toujours à désirer (...). C'est encore une raison pour laquelle l'idéal de maîtrise proposé par le management est dans cette activité si dangereux. (...) », peut-on lire à la fin de cet ouvrage. Car en effet, loin des référentiels de compétences, ce livre explore les questions qui traversent les professions d'encadrement quel que soit le secteur d'activités. Organisé en trois parties – « Entre le marteau et l'écume », « Au cœur des batailles d'orientations » et « Des actes de parole aux paroles en actes » –, il aborde de nombreuses problématiques dont celles du choix des mots et des stratégies, du pouvoir et de l'autorité.





Lire et Écrire Communauté française

42a bte4 rue des Vétérinaires 1070 Bruxelles 02 502 72 01
lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Bruxelles 14 rue de la Borne 1080 Bruxelles
02 412 56 10 info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Wallonie 7 rue Artoisenet 5000 Namur
081 24 25 00 coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Brabant wallon

21 boulevard des Archers 1400 Nivelles 067 84 09 46
brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage

2a place communale 7100 La Louvière 064 31 18 80
centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Charleroi-Sud Hainaut

42 rue de Marcinelle 6000 Charleroi 071 30 36 19
charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme

37b rue Wiertz 4000 Liège 04 226 91 86
liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Luxembourg 1 rue du Village 6800 Libramont
061 41 44 92 luxembourg@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Namur 1 rue Relis Namurwès 5000 Namur
081 74 10 04 namur@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Verviers 4 bd de Gérardchamps 4800 Verviers
087 35 05 85 verviers@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Wallonie picarde

15 rue des Sœurs de Charité 7500 Tournai 069 22 30 09
hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be



FÉDÉRATION
WALLONIE BRUXELLES

Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien
de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Abonnement 4 n°/an Belgique 35€, Europe 50€,
hors Europe 55€ (frais de port compris)

Payement par virement bancaire à Lire et Écrire asbl
avec en communication : JA + votre nom

IBAN : BE59 0011 6266 4026 BIC : GEBABEBB

administration@journaldelalpha.be



Dans ce numéro nous vous invitons à découvrir différentes facettes de la formation de formatrice-teur en alphabétisation, initiale ou continuée. Un des fils rouges qui traverse les contributions montre que se former à ce métier nécessite à la fois de s'ancrer dans les pratiques de terrain effectives et en même temps de créer des espaces pour prendre une distance réflexive à partir des échanges de pratiques, des ressources partagées et des apports théoriques. Différentes méthodes, moyens et expérimentations relatées en témoignent. D'autres regards nous rappellent qu'être ou devenir formatrice ou formateur en alphabétisation est bien souvent porteur d'un sens et d'un engagement.

Si les formations appuient les processus de professionnalisation, ces derniers impliquent de se questionner sur la certification et les conditions matérielles du métier (statut, rémunération...). Ce numéro n'entend pas apporter de réponse toute faite à ces questions mais met en évidence leur relation avec les politiques publiques menées. Gageons que ce *Journal de l'alpha* contribuera à alimenter les débats sur des stratégies d'action compréhensives soutenant des processus de professionnalisation soucieux des réalités de terrain, respectueux des acteurs et renforçant les fondamentaux de l'alphabétisation populaire.