

**Université Paris Descartes
Faculté des sciences humaines et sociales – Sorbonne
Département des sciences de l'éducation
Centre de formation continue**

Mémoire professionnel

« De la difficile professionnalisation des formateurs en formation de base »

**Analyse comparative entre les systèmes de formation de base en France,
en Communauté française de Belgique et en Suisse romande**

**Master 2 professionnel « expert et consultant en éducation et en formation »,
Parcours B : « consultant en formation d'adultes »**

Travail réalisé par Elisabeth DUVEAU,

Dirigé par monsieur Richard WITTORSKI

Année 2007-2008

REMERCIEMENTS :

Une foule de personnes m'a aiguillée et soutenue, tant durant la mission de stage que dans l'aventure de l'élaboration de ce mémoire.

Un grand merci à :

Madame Dominique Frégosi (Université Paris Descartes), grâce à qui tout a commencé,

Madame Sonia Sehil et monsieur Elie Maroun (ANLCI), pour le soutien qu'ils m'ont apporté,

L'équipe d'ALCIA : madame Valérie Bruneteau, madame Charline Lernon, madame Somchit Sitthisack, monsieur Alberto Da Rocha et monsieur Maurice Bénitah, ainsi que mesdames Amy Tardres et Karen Rhunke,

Le groupe de travail que je coordonne, dont madame Anne Vicher (ECRIMED) et madame Monique Huot-Marchand (FAIRE), ainsi que les acteurs des organismes de formation qui m'ont suivie et/ou épaulée dans le « projet de coélaboration d'un dispositif régional de professionnalisation des formateurs en formation de base en Ile de France »,

Madame Mariela de Ferrari (CLP), pour le « remue-méninges » ;

Mes correspondants et personnes ressources pour ce mémoire :

En France : madame Véronique Leclercq (université de Lille 1)

En Communauté française de Belgique : madame Nadia Baragiola (Lire et Ecrire Wallonie), madame Michelle Minne (Comité de pilotage permanent pour l'alphabétisation), et les formateurs qui m'ont accordé de leur temps,

En Suisse : madame Bernadette Morand-Aymon et monsieur Bernhard Grämiger (FSEA), monsieur Benoît Michel (pour la FDEP),

Et enfin, monsieur Richard Wittorski qui a supervisé patiemment ce travail de recherche.

A Erika,

Merveilleuse étoile filante

« Apprenez quelque chose et rapportez-y tout le reste, d'après ce principe :
tous les hommes ont une égale intelligence. »

« Il faut être presque aussi fou que moi pour chercher à perfectionner un homme. Il n'est que trop vrai que l'homme paraît susceptible d'avilissement et de dégradation ; mais c'est une apparence. Même quand il déraisonne, il conserve la faculté de raisonner. Voilà sa nature ; elle ne peut être ni gâtée, ni perfectionnée, pas plus que la conscience. »

Jean-Joseph Jacotot, *l'Enseignement Universel : Mathématiques*, 1829

SOMMAIRE :

Résumé	page 5
Introduction	page 6
<u>Partie I :</u> La mission de stage, mon positionnement et l'émergence du problème	page 11
<u>Partie II :</u> Présentation de la problématique du mémoire – éclairages théoriques	page 31
<u>Partie III :</u> Méthodologie	page 47
<u>Partie IV :</u> Description des trois systèmes de formation de base	page 53
<u>Partie V :</u> Analyse comparative entre les trois systèmes observés	page 110
Conclusion	page 136
Indications bibliographiques	page 144
Liste des sigles utilisés / Glossaire	page 152
Table des matières	page 154
Annexes	voir fichier joint

RESUME :

La question de la formation des formateurs n'est pas nouvelle. Celle de la professionnalisation des formateurs en formation de base (accompagnant des personnes de faible niveau de qualification et/ou de faible niveau de scolarisation, dans un processus de développement des compétences de base) a également été abordée, quoique plus rarement. Pour élaborer ce travail, je me suis appuyée principalement sur les travaux de l'ANLCI, de Véronique Leclercq et de Bernard Lahire. Cette recherche repose essentiellement sur une analyse de données documentaires.

J'ai souhaité saisir la non reconnaissance de la professionnalité de ces formateurs sous un angle nouveau. Considérant que ces formateurs sont des formateurs d'adultes qui développent une spécialisation en formation de base, j'ai tenté de mettre au jour les éléments sociopolitiques qui induisent la non-reconnaissance du besoin de professionnalisation de ces formateurs en formation de base. Pour ce faire, il m'a semblé très éclairant de comparer les systèmes de formation de base en France, en Suisse romande et en Communauté française de Belgique.

Cela m'a amenée à analyser ce manque de reconnaissance sous l'angle des missions confiées au formateur, explicitement ou non, dans et par chacun des systèmes, et à faire appel à la notion émergente de « figure sociale » pour mettre en lumière certaines tensions existant entre ces missions.

Mots clés :

formateur, formation de base, alphabétisation, lutte contre l'illettrisme, professionnalisation, professionnalité, politiques, secteur

INTRODUCTION :

Savoirs de base, compétences de base, savoirs fondamentaux, compétences clés, littératie, alphabétisme... sont autant d'appellations qui renvoient –ou ont renvoyé– à des notions aux contenus mouvants, tant d'un point de vue historique, politique que géographique.

Une chose est sûre : depuis une quinzaine d'années (au moins), ces notions sont au cœur des préoccupations politiques (au sens large) à un niveau international. Ce que nous appelons aujourd'hui, en France, le *développement des compétences de base* est devenu à la fois un droit pour tout individu, mais aussi une exigence que formule « la société » à l'endroit des individus. Il est porteur d'enjeux forts et parfois contradictoires.

Il s'est d'abord agi, pour les pays industrialisés, de reconnaître l'existence de populations migrantes, mais surtout autochtones (ou scolarisées en pays d'accueil) ne maîtrisant pas suffisamment les compétences de base pour être autonomes dans leur vie quotidienne. En 1958, l'UNESCO définissait déjà ce « déficit » comme suit : « Est analphabète toute personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé bref et simple de faits en rapport avec sa vie quotidienne. »

Et le glissement est ici plus qu'apparent : cette mise en perspective historique, si brève soit elle, met d'emblée l'accent sur un phénomène. Pour pouvoir mettre en exergue l'existence de populations ne maîtrisant pas suffisamment les compétences de base, et demander que ce fait soit pris en compte au niveau sociopolitique, il a fallu que les revendicateurs mettent l'accent sur *le déficit*.

Cette approche met l'accent sur l'existence d'illettrés ou d'analphabètes dans les sociétés industrialisées, et s'appuie sur le déficit pour demander aux pouvoirs publics et à la société de prendre en compte ce fait, émergent comme problème social, et d'y remédier. Elle a été le point de départ de nombreuses actions au niveau social, politique et au sein du monde de l'entreprise, dans de nombreux pays industrialisés.

Comme nous le verrons, ces approches ont été, dès le départ, très critiquées – en particulier par des sociologues. Elles sont peu à peu délaissées au profit d'autres approches moins stigmatisantes.

Par exemple, pour l'OCDE, développer la « littératie » c'est accroître les potentialités de la main d'œuvre et son adaptabilité.

Ou encore, pour l'Union européenne, développer les « compétences clés » permet l'épanouissement de la « société du savoir », afin de donner accès à tous à la « formation tout au long de la vie ».

Dans les deux cas, nous avons affaire à une « vision positive » : on parle de « literacy », en français : « littératie ». Cette notion situe tout un chacun sur un continuum : elle ne range pas les individus selon qu'ils savent ou ne savent pas (lire, écrire, compter...). Elle est très usitée, en particulier chez les Anglo-Saxons.

Cependant, en France, l'approche « par la négative » et en « bipolaire » (ceux qui savent/ceux qui ne savent pas) reste très prégnante. Elle est la base de l'élaboration des politiques de lutte contre l'illettrisme (LCI) qui se sont développées à partir de 1984, et qui prennent de l'ampleur au niveau politique (chaque région de France élabore ou a élaboré son premier Plan Régional de LCI, s'appuyant sur les plans régionaux de développement de la formation professionnelle). Ces politiques nationales sont même parfois citées en exemple dans d'autres pays, où la lutte contre l'illettrisme peine à obtenir une reconnaissance politique.

Pour « lutter contre l'illettrisme »¹, souvent considéré comme « l'une des principales causes de l'exclusion sociale ou du chômage », il s'agit pour tous les acteurs (pouvoirs publics, entreprises, société civile) d' « être sensibilisés » au « phénomène », et de savoir comment réagir pour accompagner, à son niveau, toute personne « en situation d'illettrisme » vers la formation qui lui convient pour qu'elle puisse « développer ses compétences de base », et améliorer (ou maintenir, pour les personnes en emploi) ses chances d'être employable, donc non-exclue socialement (ou « incluse », pour reprendre la formulation européenne).

L'étape incontournable pour ces personnes « en situation d'illettrisme » est donc la « formation de base ». Par conséquent, il est indispensable de développer des modes de formation adaptés à ces personnes, et d'y faire travailler des formateurs, des acteurs qui puissent appréhender ces personnes dans leur complexité et leur singularité, qui soient aptes à les accompagner dans un processus de changement (rien que le fait d'apprendre à lire et à écrire provoque, en soi, des changements identitaires importants), et qui leur permettent de développer leurs compétences de base.

En France, tout ce cheminement « va de soi », est généralement et politiquement admis comme base de toutes les politiques et actions mises en place. Alors d'où vient que ce système repose sur des

¹ Les guillemets apparaissant dans les deux présents paragraphes renvoient à la logique actuelle en France, avec laquelle j'ai pris quelques distances.

formateurs à qui on ne reconnaît pas le droit ni le besoin de se former pour remplir la mission qui leur est confiée, à savoir le développement des compétences de base ?

Car, si comme l'affirme Maryvonne Sorel, « *l'activité des formateurs [d'adultes] est suffisamment repérée, formalisée, territorialisée pour prétendre aujourd'hui constituer non seulement un métier, mais une profession* »², il n'en est pas de même de l'activité du formateur en formation de base.

En effet, comme le remarque Anne Messegué, « *Le secteur de la formation et de l'insertion dont il s'agit ici est peut-être un de ceux où la question de la professionnalisation se pose de façon encore plus particulière. En effet, bon nombre des acteurs de l'insertion et de la formation viennent d'horizons parfois forts différents, leur qualification initiale est souvent très hétérogène, ce qui constitue à la fois un facteur de complémentarité et d'enrichissement, mais aussi une difficulté à parler un langage commun ou à partager les mêmes représentations.* »³

Si, comme nous le constatons, le « monde de la formation de base » peine à être identifié et légitimé par le système au sein duquel il intervient⁴, il peine également à se reconnaître lui-même comme existant et légitime.

Je tenterai, dans le travail qui suit, de comprendre d'où vient ce hiatus entre mise en exergue politique d'une activité qui cherche à impliquer toute la société (la lutte contre l'illettrisme) et quasi absence de reconnaissance sociopolitique de la professionnalité (et par conséquent du besoin de professionnalisation) des formateurs qui sont la pierre angulaire de ce système.

La question de la professionnalisation des formateurs en formation de base a déjà été abordée. Je souhaiterais la traiter avec un regard différent, cherchant, d'une part, à comprendre les liens entre enjeux politiques et pratiques de formation, d'autre part en observant d'un œil nouveau le système français de formation de base, à travers sa comparaison avec d'autres systèmes. J'ai donc choisi

² M. SOREL, Professionnaliser des formateurs, entre mise en place des compétences et affirmation d'une profession..., in ouvrage collectif à paraître, 2008

³ A. MESSEGUE, Méta, méta, vous avez dit méta ?, *Regards croisés sur des pratiques de professionnalisation*, Espace Formateurs, Lyon, 2001

⁴ J'ajouterais même « par le système pour lequel et sous les injonctions duquel il intervient.

d'appréhender les systèmes de formation de base des adultes en Communauté française de Belgique, en Suisse Romande et en France.

Après une présentation du cheminement qui m'a conduit jusqu'ici (via la description de ma mission de stage et l'évolution de mon positionnement), je préciserai la problématique de ce travail de recherche et sa méthodologie. Puis suivront les descriptions du contexte global de la formation de base, de l'émergence de la lutte contre l'illettrisme dans chacun des trois systèmes observés, et celles des systèmes eux-mêmes. Je terminerai par une analyse comparative de ces systèmes qui me permettra de saisir quelles missions chaque système observé confie aux formateurs en formation de base, et de mettre en lumière certaines tensions qui en résultent.

Partie I :

La mission de stage, mon positionnement et l'émergence du problème

I-	Genèse de la mission et du questionnement sur mon positionnement	p 11
II-	Description de la mission	p 16
III-	Evolution de mon positionnement et émergence d'un problème	p 26

LA MISSION DE STAGE, MON POSITIONNEMENT ET L'EMERGENCE DU PROBLEME

I- Genèse de la mission et du questionnement sur mon positionnement :

« LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME : PROFESSIONNALISATION DES FORMATEURS »

PROJET DE REFLEXION COLLECTIVE SUR LES FORMATIONS A DESTINATION DES FORMATEURS ACCOMPAGNANT DES PERSONNES EN SITUATION D'ILLETTRISME EN ILE DE FRANCE

I- Contexte : en quoi est-il nécessaire de former les formateurs à l'accompagnement des personnes en situation d'illettrisme ?

- éléments historiques et sociaux :

L'enquête IVQ (Information Vie Quotidienne), menée par l'ANLCI (Agence Nationale de Lutte Contre l'illettrisme) et l'INSEE entre 2002 et 2005, montre que 9% de la population adulte âgée de 18 à 65 ans ayant été scolarisée en France sont en situation d'illettrisme, soit 3 100 000 personnes en métropole. Ce chiffre est de 8% en Ile de France, soit 461 000 personnes.

« L'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples » (définition partielle, Cadre national de référence, Lutte contre l'illettrisme, ANLCI, 2003).

Cela signifie que, dans une société qui demande à chacun d'être un citoyen autonome et un acteur à part entière de son parcours professionnel, une part non-négligeable de la population ne maîtrise pas les compétences de base permettant de satisfaire à ces exigences. »

Je me cite. En effet, c'est en ces termes que j'avais choisi de démarrer, en février dernier, le dossier de présentation de la mission que je souhaitais réaliser dans le cadre de mon stage de master 2 professionnel « expert et consultant en éducation et en formation » (Université Paris Descartes).

Mon positionnement était alors très clair : tellement clair qu'il était non-conscient. Je n'imaginai pas qu'il puisse en exister de différents au sujet de l'illettrisme.

Je suis formatrice en français, principalement français langue étrangère(FLE)⁵, depuis 2003. J'ai appris à connaître et à former des personnes « de bas niveau de scolarisation ou de qualification », comme beaucoup de formateurs, sur le terrain associatif. Mon diplôme de FLE ne m'y avait pas du tout préparée. C'est là que je me suis sentie concernée mais démunie dans l'accompagnement de personnes analphabètes. En organisant une formation pour l'équipe dont je faisais partie (« apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte », alors proposée par le FASILD⁶), j'ai alors « découvert le phénomène de l'illettrisme » et j'ai commencé à m'y intéresser.

A cette époque, l'association qui m'employait n'accueillait pas de personnes en situation d'illettrisme : les conjonctures économiques étaient relativement propices et nous permettaient de nous adresser à des publics pour lesquels nous étions « outillés » : stagiaires en Remise à Niveau (personnes françaises ou francophones ayant un projet professionnel clairement élaboré et ayant besoin de « rafraîchir » leurs connaissances en français et mathématiques avant d'entrer en formation qualifiante ou diplômante), stagiaires en FLE de niveau intermédiaire, c'est-à-dire capables de travailler une partie du temps en autonomie accompagnée, ou stagiaires en post-alphabétisation (francophones suffisamment autonomes en lecture/écriture, pour les mêmes raisons).

Je dis « outillés », car notre spécialité, depuis 1986, était les AFI : « Ateliers de Formation Individualisée ». Des matériels pédagogiques spécifiques à différents profils d'apprenants et s'adaptant à leur niveau avaient été élaborés par les formateurs. Ces batteries de classeurs permettaient aux apprenants de gérer eux-mêmes, accompagnés par les formateurs, une grande partie de leur travail, suivant un programme établi suite à des tests de positionnement.

« Outillés » signifiait également que l'équipe comprenait au minimum un formateur formé et/ou expérimenté pour pouvoir s'adresser à chaque profil de public accueilli.

⁵ Des définitions de ces « profils » d'apprenants vont suivre : page suivante et « partie III Description du système français »

⁶ FASILD, le fonds d'action et de soutien pour l'intégration et lutte contre des discriminations, avait en charge, jusqu'à 2006, l'organisation et le financement des formations linguistiques pour migrants (il a été remplacé par l'ANAEM et l'ACSE). Il proposait jusqu'à 2004 une offre de professionnalisation intéressante en direction des formateurs.

Nous distinguons bien, comme le font la plupart des structures de « formation linguistique »⁷ en France, quatre principaux profils d'apprenants en « linguistique » :

-les apprenants francophones, généralement scolarisés en France jusqu'au niveau collège

*autonomes : suivant un stage de Remise à Niveau

*non-autonomes : peu scolarisés ou en rupture scolaire, et en grande difficulté face à l'écrit (en situation d'illettrisme)

-les apprenants immigrés non-francophones, scolarisés dans une autre langue que le français jusqu'au niveau collège ou plus (français langue étrangère, FLE)

-les apprenants immigrés francophones ou non, pas ou très peu scolarisés (en alphabétisation).

Les groupements d'organismes au sein desquels nous travaillions opéraient les mêmes distinctions et, connaissant notre « spécialité », répartissaient les stagiaires en fonction de cette spécificité.

En prévision d'évolutions en cours et à venir concernant une diversification des publics à accueillir, j'ai décidé de me professionnaliser pour pouvoir accompagner des personnes en situation d'illettrisme. Cela a été très bien perçu par l'équipe car personne ne s'était encore penché sérieusement sur cette question. En effet, les rares personnes que nous repérons comme étant « en situation d'illettrisme » étaient orientées vers un autre organisme.

A la rentrée 2007, j'étais donc prête à démarrer une licence professionnelle « développement des connaissances de base et médiation des apprentissages » (sous-titrée depuis peu « lutte contre l'illettrisme »), à l'Université Paris Descartes. Cette licence n'a pas eu lieu cette année, faute d'un nombre d'inscrits suffisant.

Voilà déjà un premier fait propre à m'étonner :

- Alors que l'illettrisme est devenu une priorité nationale,
- Alors que le secteur de la lutte contre l'illettrisme (LCI) se développe depuis plus de vingt ans en essayant d'impliquer tous les acteurs de la société potentiellement concernés,
- Alors que les formations universitaires généralement suivies par les formateurs n'abordent que très peu les spécificités des publics en situation d'illettrisme, (...)

l'une des rares formations spécifiquement axées sur l'accompagnement en formation de ces publics n'ouvre pas cette année faute d'inscrits !

⁷Dans le secteur de l'insertion, l'expression « formation linguistique » désigne toute action de formation axée sur l'apprentissage (du français, oral ou écrit, mais aussi des mathématiques, entre autre) par opposition à ce qui relève de l'insertion : « mobilisation professionnelle », « projet professionnel », stages en entreprise...

J'ai alors été acceptée en master 2 professionnel « expert et consultant en éducation et en formation ». Mais mon projet de départ ne changeait pas : il s'agissait toujours pour moi de mieux appréhender le phénomène de l'illettrisme. J'ai donc axé tous mes travaux de master dans cette direction. Etudiante à Paris Descartes, je me fondais tout naturellement dans l'univers de la LCI (Lutte Contre l'Illettrisme), au sens où je me trouvais au sein de l'université où Alain Bentolila⁸, fervent pionnier de la LCI, avait développé sa réflexion.

Je me situais donc dans la perspective suivante : une enquête sérieuse⁹ a clairement montré que 9% des personnes scolarisées en France ayant entre 18 et 65 ans ne maîtrisent pas suffisamment les compétences de bases¹⁰ permettant de s'insérer durablement dans la vie sociale, professionnelle, citoyenne et culturelle actuelle. Ces personnes ont construit des modes de fonctionnement leur permettant le plus souvent de contourner leurs lacunes. Cela leur permet de dissimuler ces manques.... Mais, de par leurs lacunes, ces personnes sont dans une situation qui ne leur permet pas de s'insérer durablement socialement et professionnellement.

Il s'agit donc de développer la sensibilisation de tous les acteurs susceptibles de rencontrer ces personnes en situation d'illettrisme, afin qu'ils les repèrent et les orientent vers des structures de formation adaptées à leurs besoins¹¹.

Il s'agit également de développer la formation des formateurs afin qu'ils soient sensibilisés et outillés pour accompagner ces personnes : troubles et blocages de l'apprentissage, médiation spécifique¹²...

En concertation avec divers acteurs concernés par cette problématique, a donc émergé la mission suivante :

Piloter des réunions regroupant des bénéficiaires de formations de formateurs en formation de base, des prestataires, des institutionnels et d'éventuels financeurs,

⁸ Alain Bentolila, professeur de linguistique à la Sorbonne (et à Paris Descartes), a mené les premières recherches scientifiques concernant l'illettrisme en France. Se basant sur l'idée que l'illettrisme était une des causes de l'exclusion sociale, il a, entre autre, tenté d'analyser le rôle de l'école dans l'existence de l'illettrisme. A. BENTOLILA, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, PLON, 1996

⁹ IVQ (Information Vie Quotidienne), menée par l'INSEE en 2005 : cette enquête porte sur le degré de maîtrise des compétences de base dans la population vivant en France.

¹⁰ Compétences de base : voir partie III, « définitions »

¹¹ ANLCI, *Cadre national de référence de LCI*, 2003 : ce cadre a pour but de sensibiliser tous types d'acteurs (entreprises, pouvoirs publics, société civile) aux enjeux de la LCI et de fournir à chacun des pistes d'action.

¹² Voir : ANLCI, Forum Permanent des Pratiques, la professionnalisation des acteurs de la LCI, 2005 et plan d'action régional Ile de France de LCI : en cours d'adoption

Dans le but de créer un dispositif de professionnalisation régional (Ile de France) des formateurs accompagnant des personnes en situation d'illettrisme, qui prenne en compte l'offre déjà existante et qui l'article.

Afin de valider la pertinence de cette proposition, j'ai réalisé une enquête¹³ auprès de formateurs, de responsables d'organismes de formation, bénéficiaires et prestataires, d'institutionnels et de potentiels financeurs.

La proposition a été soutenue à l'unanimité, moins une voix ! En effet, un représentant de l'un des principaux prestataires de formation de formateurs m'a renvoyée à une autre perception du « phénomène de l'illettrisme ». Il a insisté sur le fait que quand on prouve que X% de la population scolarisée en France est en situation d'illettrisme, il faut trouver ces X%. Pour lui, cette démarche est une démarche de stigmatisation inutile et inopérante. Cet opérateur base son offre de formation et sa philosophie sur une approche par compétences (qu'est-ce que cette personne, qui vient se former, sait faire ? qu'a-t-elle besoin d'apprendre ?), et non sur une approche par profils d'apprenants (FLE, alphabétisation, illettrisme, pour citer le système français). Ce prestataire entend donc utiliser la même pédagogie pour tous les apprenants : à charge au formateur d'adapter le programme de formation aux besoins de tel individu, nul besoin de distinguer des profils d'apprenants pour ce faire.

Cet interlocuteur m'a donc renvoyée explicitement à mon positionnement personnel. Je me suis alors rappelé que cette approche, peu répandue en France dans la pratique, était également défendue par un prestataire de formation belge, à qui je m'étais adressée avant de trouver l'offre de formation de Paris Descartes.¹⁴ J'avais constaté qu'en Belgique (Communauté française), tous les apprenants « font de l'alphabétisation ». On ne semblait pas distinguer de profils d'apprenants.

J'ai noté ce hiatus dans un coin de ma mémoire, et je me suis attelée à la mission. Celle-ci requérait que je me concentre sur le système français dans ses aspects concrets : demande et offre existantes, propositions réalistes et modes de financement envisageables.

¹³ mon enquête régionale : voir annexe

¹⁴ Il s'agit de l'association Lire et Ecrire.

II- Description de la mission :

Voici un descriptif élaboré dans le but de communiquer auprès des acteurs que j'ai sollicités dans le cadre de cette mission. Il s'agit du dossier de présentation de ma proposition.

LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME :

PROFESSIONNALISATION DES FORMATEURS

PROJET DE REFLEXION COLLECTIVE SUR LES FORMATIONS A DESTINATION DES FORMATEURS ACCOMPAGNANT DES PERSONNES EN SITUATION D'ILLETTRISME EN ILE DE FRANCE :

Vers l'élaboration d'un dispositif souple, articulé et qualifiant

Projet proposé par Elisabeth Dureau, formatrice à Retravailler Ile de France et étudiante en master 2 professionnel «consultant formateur en formation d'adultes» (Université Paris-Descartes)

en concertation avec Madame Dominique Frégosi, responsable de la licence professionnelle «développement des compétences de base et médiation des apprentissages» (Université Paris-Descartes),

et en lien avec Madame Sonia Sehil, chargée de mission régionale ANLCI-Ile de France, et avec Monsieur Elie Maroun, chargé de mission nationale ANLCI (responsable du Forum Permanent des Pratiques, dossiers spécifiques : mutualisation, professionnalisation, TIC et FOAD)

Projet porté par ALCIA, Centre Ressources Illettrisme à rayonnement régional

En coordination avec une équipe du DURF (Diplôme Universitaire de Responsable de Formation) de l'Université Paris-Descartes, qui travaille sur un remodelage de la licence professionnelle «développement des compétences de base et médiation des apprentissages-lutte contre l'illettrisme»

[...]

La prise de conscience du phénomène de l'illettrisme a eu lieu [en France] au début des années 80. En 1983 a été fondé le GPLI (Groupement Permanent de Lutte contre l'Illettrisme), relayé en 2000 par l'ANLCI.

L'ANLCI a réalisé un état des lieux relativement complet concernant l'illettrisme en France et le travail des différents acteurs concernés par la lutte contre l'illettrisme. Elle a également organisé,

entre autre, des chantiers de travail régionaux (Forum Permanent des Pratiques) regroupant ces acteurs de terrain sur des thèmes choisis par eux afin de capitaliser des réflexions, des bonnes pratiques et de nouvelles pistes d'action en matière de lutte contre l'illettrisme. Elle a enfin coordonné l'élaboration des schémas régionaux des plans d'action de lutte contre l'illettrisme. Celui de l'Île de France est en cours de ratification.

L'un des quatre axes de ce plan d'action est la professionnalisation des acteurs (Axe 3 : convaincre, outiller et professionnaliser les acteurs pour étendre l'accès aux savoirs de base et garantir la qualité de l'offre). Notre proposition s'inscrit dans cet axe.

- contexte politique :

La loi du 29 juillet 1998 relative à la lutte contre les exclusions érige la lutte contre l'illettrisme en priorité nationale avec inscription au code du travail (article 24 de la loi).

Art L900-6 du Code du Travail :

« La lutte contre l'illettrisme fait partie de l'éducation permanente. L'Etat, les collectivités territoriales, les établissements publics, les établissements d'enseignement publics et privés, les associations, les organisations professionnelles, syndicales et familiales, ainsi que les entreprises y concourent chacun pour leur part (...). Les coûts de ces actions sont imputables au titre de l'obligation de participation au financement de la formation professionnelle. »

Le cadre national de référence de la lutte contre l'illettrisme (ANLCI, 2003) vient confirmer la volonté d'impliquer tous les acteurs (les pouvoirs publics, les entreprises, la société civile) pouvant être en contact avec des personnes en situation d'illettrisme dans une prise en compte de cette problématique et dans une dynamique d'action commune.

- contexte de la formation :

Même s'il peut être positif de mixer les publics en situation d'illettrisme avec d'autres types de publics (qui ont un rapport aux savoirs moins conflictuel), les personnes en situation d'illettrisme réclament un accompagnement pédagogique spécifique. Confrontés à ces publics, les formateurs confient fréquemment leurs limites et leur perplexité.

En effet, il s'agit pour ces intervenants d'aider les personnes à restaurer leur rapport aux savoirs et leur droit au savoir. Cela implique un mode de médiation particulier à ces types de publics, mode de médiation qui n'est pas abordé dans les formations axées sur le français langue étrangère (FLE : formation linguistique s'adressant à des migrants scolarisés dans leur pays d'origine) ou l'alphabétisation (formation linguistique s'adressant à des migrants peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine). Accompagner des personnes en situation d'illettrisme suppose également d'être formé sur les processus d'apprentissage et leurs dysfonctionnements, ainsi que sur les moyens spécifiques de remédiation adaptés à ces publics (médiation des apprentissages requérant des compétences relationnelles et didactiques spécifiques). Seules les formations orientées vers

l'accompagnement des publics illettrés permettent aux formateurs de développer ces compétences. Cependant, l'offre actuelle de formation de formateurs semble ne répondre que partiellement aux besoins de professionnalisation des formateurs.

II- Constat : des offres de formation à mettre en cohérence

Il existe actuellement deux principales voies de formation pour les formateurs qui souhaitent se former à l'accompagnement des personnes en situation d'illettrisme :

- une offre de formation universitaire, diplômante, sous forme de parcours complet et articulé, mais qui est mal connue dans le secteur de la formation et qui représente un fort investissement du formateur, comme de l'organisme qui l'emploie,

- une offre de formations courtes, proposées en général par des associations ou organismes de formation, répondant à des besoins immédiats et concrets, plus légères à manier en terme d'investissement, mais moins valorisantes pour le formateur en ce sens qu'elles sont non qualifiantes.

Ces deux types de formations de formateurs ont chacune les défauts de leurs qualités :

- les offres universitaires répondent aux besoins pédagogiques du formateur (modules articulés de façon à permettre l'élaboration d'une réflexion suivie sur les pratiques, une appropriation, une mise en cohérence), mais pas aux contraintes du terrain,

- pour ce qui est des offres de formations courtes, elles répondent mieux aux contraintes de terrain mais ne sont guère valorisables car non capitalisables.

III- Proposition : pilotage d'une étude visant l'articulation des offres et la mise en place d'un dispositif régional de formation de formateurs, par les prestataires de formations, les bénéficiaires et les institutionnels

Il s'agirait, après l'établissement d'un état des lieux complet de l'offre et de la demande de formation, de piloter des rencontres entre les différents acteurs impliqués dans la formation des formateurs à l'accompagnement des personnes en situation d'illettrisme.

Ces rencontres permettraient tout d'abord aux différents acteurs de mieux connaître l'intégralité de l'offre régionale de formation.

L'objectif final de ces rencontres serait la mise en cohérence des offres entre elles, par la mise en place d'un système complet, incluant ces offres et les articulant dans une logique de parcours. Cette articulation prendrait en compte l'expérience des bénéficiaires (VAE) et permettrait de capitaliser toute formation concernée par ce dispositif régional, en vue d'une certification.

Une piste de travail pourrait porter sur le point suivant : la validation d'un parcours par un formateur pourrait donner lieu à une forme de labellisation de ce formateur, et éventuellement de l'organisme qui l'emploie, en matière de lutte contre l'illettrisme. Il serait également intéressant de réfléchir à une labellisation des organismes prestataires de ces formations.

En outre, une partie de la réflexion devrait porter sur la formation des bénévoles, nombreux sur le terrain de la lutte contre l'illettrisme.

Acteurs pouvant être concernés par cette proposition :

Prestataires des différents types de formations

Directeurs d'organismes de formations et formateurs

Institutionnels, financeurs et décideurs

IV- Etapes du projet :

A) Enquête pour l'établissement d'un état des lieux approfondi de l'offre et de la demande de formation :

Ce travail a déjà été en grande partie réalisé par l'équipe du DURF de Paris Descartes, qui travaille sur un remodelage de la licence professionnelle «développement des compétences de base et médiation des apprentissages-lutte contre l'illettrisme». Il s'agira ici de mettre en lien leurs observations avec le contenu de la présente proposition, et de vérifier ainsi la cohérence de celle-ci avec la demande et le besoin régionaux de formation de formateurs.

-référencement des formations existantes et de leur taux de fréquentation

-enquête sur la demande de formation des organismes de formation et des formateurs

+vérification de la pertinence de notre proposition aux yeux des principaux prestataires et bénéficiaires de formations de formateurs à l'accompagnement des personnes en situation d'illettrisme : entretiens

B) Mise en place du dispositif de rencontres :

Le dispositif proposé ici s'inspire des dispositifs mis en place dans le cadre du Forum Permanent des Pratiques conduit par l'ANLCI depuis 2004.

- constitution du groupe et établissement d'un contrat

- planification des regroupements et définition des objectifs de chaque regroupement

C) Pilotage des rencontres, avec travail de synthèse après chacune d'elles, soumis aux participants pour validation, afin d'ajuster si besoin les objectifs prochains

D) Ratification de la synthèse finale par l'ensemble des participants

E) Soumission du projet aux instances décisionnaires

V- Calendrier de la réalisation de cette action :

Avril 2008 : étape A, enquête « état des lieux »

Début mai : étape B, constitution du groupe

Courant mai : entretiens préparatoires aux rencontres

Jeudi 19 juin : première rencontre

Mercredi 9 juillet : deuxième rencontre

Mi-octobre: troisième rencontre

Courant novembre : ratification du projet par le groupe

Dès que possible : soumission du projet aux instances décisionnaires

Novembre 2008 à mai 2009 : préparation de la mise en place du dispositif et diffusion de l'offre (à réfléchir)

Septembre 2009 : mise en place du dispositif de formation

Le dossier ainsi mis en forme m'a servi d'outil de communication. Je l'ai joint à toutes les prises de contact effectuées, dans le but de :

-vérifier la pertinence de ma proposition

-constituer un groupe de travail à réunir pour la réalisation du projet.

A) Trouver un porteur :

La première étape, contemporaine à la rédaction de ce dossier, a été de trouver un organisme, une instance officielle, porteur de ma démarche, c'est-à-dire, dans le cadre qui nous occupe, un organisme qui m'accueille comme stagiaire et qui légitime ma mission aux yeux de mes futurs collaborateurs et des instances concernées.

ALCIA¹⁵, organisme à propos duquel j'avais déjà effectué une enquête pour un autre travail du master, a accepté de m'accueillir. L'aide de toute l'équipe m'a été précieuse, en particulier sur les plans logistique et relationnel (constitution d'un carnet d'adresse et prises de contact), mais aussi concernant la réflexion stratégique.

ALCIA est donc devenu porteur de la mission. Par ailleurs, j'ai été très bien soutenue par mes interlocuteurs de l'ANLCI¹⁶, qui ont toujours soin d'articuler ma mission avec le travail de l'Agence.

B) Enquête :

La suite du travail a été l'enquête concernant la pertinence de ma proposition et une analyse des besoins *en* formation des formateurs en formation de base en Ile de France.¹⁷

Nous disposons d'enquêtes émanant de diverses régions (Nord pas de Calais, PACA, Haute-Normandie, Pays de Loire...), mais rien de précis en Ile de France. Cela s'explique sans doute en partie de deux manières. En premier lieu, il n'y a pas eu, en Ile de France, de développement d'AFB¹⁸.

Cela a été le cas ailleurs dans les années 90, dans des régions où la Lutte Contre l'illettrisme a été plus vigoureuse et plus précoce. Le deuxième facteur, lié au précédent, est le fait qu'en Ile de France, l'importance en nombre des publics migrants a pu reléguer au second plan la formation des personnes en situation d'illettrisme. En outre, le Forum Permanent des Pratiques mis en place par l'ANLCI depuis 2003, a été axé, au niveau de l'Ile de France, sur l'illettrisme et le monde de l'entreprise. Les autres pans de la LCI ont pu être mis partiellement en attente¹⁹.

¹⁵ ALCIA : voir présentation ci-contre

¹⁶ ANLCI : agence nationale de lutte contre l'illettrisme, en place depuis 2000, voir présentation en annexe

¹⁷ Cette enquête n'est pas une analyse des besoins *de* formation.

¹⁸ Ateliers de Formation de Base : structures de formation à destination des personnes en situation d'illettrisme mis en place par certaines Régions dans les années '90. Ces dispositifs portent parfois d'autres noms : le point important étant d'éviter le terme « illettrisme », afin de ne pas stigmatiser et/ou « faire fuir » le public cible.

¹⁹ Ils sont pris en compte dans le plan régional de LCI d'Ile de France, en cours de ratification. Voir : ANLCI-CARIF, *Schéma d'élaboration du plan régional de lutte contre l'illettrisme d'Ile de France, 2007*

Suite à la constitution de mon carnet d'adresses, j'ai donc fait passer mes questionnaires (voir annexe). La démarche a été la suivante :

- 1) Envoi d'un courrier postal d'invitation à participer au groupe de travail, suivi d'un mail comprenant la lettre et le dossier de présentation
- 2) Prise de contact téléphonique, si possible directe, avec le responsable d'organisme et/ou un formateur, dans le but de :
 - Demander si la personne souhaite participer aux réunions de travail
 - Lui proposer de répondre à un questionnaire concernant la formation des formateurs accompagnant des personnes en situation d'illettrisme, et prendre un rendez-vous pour ce faire
- 3) Envoi du questionnaire par internet
- 4) Entretien, le plus souvent téléphonique, concernant le questionnaire

J'ai ainsi pu interroger une quinzaine de formateurs et huit coordinateurs ou responsables de formation²⁰, employés par des organismes qui travaillent depuis plusieurs années auprès de publics en situation d'illettrisme, puisque je me suis rapprochée d'organismes conventionnés IRILL²¹.

Ce qui ressort principalement de mon enquête, c'est l'affirmation d'un besoin de professionnalisation des formateurs accompagnant des personnes en situation d'illettrisme aux niveaux :

- Connaissance sociologique des publics
- Connaissance d'outils pédagogiques spécifiques
- Connaissance des limites entre ce qui relève du travail de formation et ce qui relève du travail d'orthophonie
- Besoin d'échange de pratiques et d'analyse de pratiques

On peut noter que la plupart des formateurs interrogés et de leurs collègues sont diplômés d'une licence ou d'un master (insertion, FLE, sciences de l'éducation, mais aussi droit, langues orientales...). Beaucoup ont bénéficié jusqu'à 2005 de financements de l'Etat (DRTEFP)²² leur

²⁰ Résultats de l'enquête en annexe

²¹ IRILL : Insertion Réinsertion Lutte contre l'Illettrisme, subsides octroyées par l'Etat à des organismes de formation pour la mise en place d'actions de LCI, voir partie III « description du système français de formation de base »

permettant de suivre un ou deux modules du DU « Illettrismes et apprentissages » proposé par l'Université Paris Descartes. Ils en ont apprécié les apports, notamment en termes de démarche pédagogique, et auraient bien poursuivi plus avant. Mais la formation universitaire demande beaucoup d'investissement, ce qui n'est pas toujours facile à organiser en parallèle avec un poste de formateur.

Ce travail d'enquête m'a également permis de vérifier que ma proposition était pertinente au regard du contexte régional, et que le « milieu de la formation de base »²³ était très en demande de ce travail de mise en cohérence. J'ai donc, en particulier, rapidement bénéficié du soutien des principaux prestataires de formations de formateurs en Ile de France, tant au niveau général, qu'au niveau de la formation des formateurs bénévoles.

C) Les réunions de travail :

La réalisation de l'enquête m'a permis d'impliquer plus ou moins directement 70 acteurs, dont 20 participent activement au travail d'élaboration du groupe.²⁴

La première réunion, qui s'est déroulée le 16 juin, nous a permis de :

- prendre connaissance de l'offre de formation de formateurs actuelle, de ses caractéristiques et de ses manques
- s'accorder sur un cadre de travail (contexte, pistes envisageables, étapes de travail)

Ces objectifs ont été atteints. Le groupe a souhaité être fortement rassuré sur l'ancrage institutionnel du projet, afin de ne pas s'engager dans un travail vain. L'appui de l'ANLCI a semblé répondre en partie à cette attente.

La deuxième réunion, qui a eu lieu le 9 juillet, avait pour objectifs de :

- s'accorder sur les compétences attendues en priorité des apprenants en formation de base
- s'accorder sur les compétences attendues d'un formateur en formation de base
- réaliser une ébauche de schéma de professionnalisation des formateurs en formation de base.

Nous n'avons abouti à aucun « livrable » concernant les compétences attendues des apprenants. Mais ce point a suscité une discussion très riche et des zones de convergences importantes au sein du groupe. Cet extrait du compte-rendu en donne un bon aperçu :

²² La DRTEFP Ile de France a octroyé pendant plusieurs années des financements pour la formation des formateurs dans le cadre d'IRILL.

²³ J'explique en partie II (problématique) la distinction que j'opère entre « secteur » et « milieu ».

²⁴ Voir liste des acteurs impliqués en annexe

[...] Il s'agit donc pour le formateur d'axer son accompagnement vers le développement personnel et de le centrer sur l'« apprendre à apprendre ».

Plus concrètement, le formateur doit rattacher tout acte formatif à une phase d'explicitation. Chaque apprentissage ou situation formative doit être repris(e) oralement et/ou par écrit par l'apprenant, afin que celui-ci explicite la façon dont il a procédé, et donc prenne conscience de son évolution et de ses stratégies.

Il n'y a donc pas lieu pour le groupe réuni de déterminer un socle de compétences à développer par les apprenants en formation de base : ce socle est propre à chaque apprenant, selon son histoire, ses besoins et son projet. Et le fait de le cerner ici ne nous aidera pas à avancer pour le point suivant.

En revanche, lors de la mise en place des parcours de professionnalisation des formateurs en formation de base, il conviendra de **donner une place au développement de cette approche transversale et explicitrice**, qui n'est pas innée dans la pratique ! Elle requiert un important travail méthodologique pour tout formateur.

Le deuxième point, concernant les compétences attendues d'un formateur en formation de base, a fait émerger des données intéressantes. Le groupe a émis le souhait de mettre en place un (autre) groupe de travail sur cette question. En effet, nous ne disposons pas actuellement d'un référentiel sur ce thème. L'ANLCI, en lien avec l'AFPA, va en élaborer un qui ne sera pas disponible avant un an ou deux. Le groupe s'accorde sur le fait que cet outil est indispensable dans le cadre de notre travail. Mes prises de contacts m'ayant menée un peu partout en France, j'ai cependant obtenu, juste après cette rencontre, un référentiel élaboré par une étudiante de master, Aline Touret, stagiaire au CLAP Midi-Pyrénées. Cet outil sera donc la base principale du travail de notre troisième rencontre, prévue en octobre.

Enfin, suite à mes réflexions et lectures, j'ai proposé au groupe un « schéma de professionnalisation des formateurs en formation de base » qui a été approuvé, et qui servira de base pour présenter le projet à d'éventuels financeurs et décideurs.

PARCOURS DE PROFESSIONNALISATION
DES FORMATEURS EN FORMATION DE BASE EN ILE DE FRANCE

PROPOSITION DE SCHEMA

POSITIONNEMENT DU FORMATEUR :

- Explicitation des besoins
- Premier choix de formation(s) et d'action(s) souhaitables
 - ➔ Mise en lien avec l'offre réelle de formation
 - ➔ Dispositif envisageable
- Détermination du parcours (contenu, durée, modalités de financement)

PARTICIPATION à :

- des formations courtes
 - une formation longue
 - des actions VAE

 - un collectif de production ou d'analyse

 - un forum pédagogique

 - des conférences
- + travail sur le partenariat

ACCOMPAGNEMENT :

- suivi du parcours :
entretiens fixés et à la demande afin de :
*suivre la réalisation du parcours
(points +/-)
*reformuler les besoins et réajuster le parcours

- aide à la capitalisation des acquis et des expériences
 - ➔ en lien avec un groupe de capitalisation
 - ➔ par le soutien à la rédaction d'écrits professionnels / utilisation d'un portfolio

VALIDATION DU PARCOURS

Cela donne une idée plus concrète de ce vers quoi le projet tend.

Deux autres réunions de travail sont prévues en octobre et novembre. Et nous espérons, dans la foulée, présenter le projet aux instances décisionnaires et aux divers financeurs envisagés.

Entre temps, le plan régional de lutte contre l'illettrisme (ANLCI-CARIF²⁵ et autres acteurs) aura été adopté, et j'aurai rencontré le nouveau chargé de mission régional de l'ANLCI, avec qui j'ai été en contact lors de l'enquête.

Reste donc à bien alimenter le travail pédagogique des deux prochaines rencontres et à bien l'articuler avec le pan « financement ».

En outre, le dispositif proposé suppose la mise en place d'accompagnateurs de formateurs. Je vais tenter de me positionner afin de pouvoir effectuer le suivi de cette mise en place : je dois donc trouver un employeur !

III- Evolution de mon positionnement et émergence d'un problème

Même si je ne l'ai pas choisie dans ce but au départ²⁶, l'approche « Lutte Contre l'Illettrisme » a été très porteuse. Elle m'a en effet permis d'entrer en contact avec de nombreux interlocuteurs tout en leur proposant un projet qui pouvait résonner dans leur contexte. J'entrais dans un système de références actuel, bien reconnu, sur lequel sont en train de se bâtir des politiques de plus en plus élaborées.

Cependant, la prise de conscience du fait que cette approche ne fait pas l'unanimité, qu'il en existe d'autres, qui philosophiquement semblent mieux me correspondre, et peut-être répondre mieux (ou au moins tout aussi bien) aux besoins des personnes en formation : cela m'a mise en porte à faux.

Heureusement, en menant ma mission, et particulièrement en vivant la première réunion de travail que j'avais organisée, j'ai dû m'interroger sur des questions de vocabulaire. Celles-ci m'ont amenée à

²⁵ CARIF : les Centres d'Animation et de Ressources de l'Information sur la Formation sont des structures régionales, qui hébergent parfois les chargés de missions régionaux de l'ANLCI.

²⁶ Je l'ai choisie par conviction, mais m'en suis partiellement éloignée par la suite.

me positionner provisoirement plus confortablement. C'est donc bien « en parlant le monde » qu'on le fabrique !

En effet, j'ai été amenée à clarifier la notion d'illettrisme en regard de celle de « formation de base ». Selon les définitions utilisées en France actuellement, les personnes « en situation d'illettrisme » constituent une partie du public « en formation de base ».

Reprenant les données de véronique Leclercq, on distingue un champ d'intervention de formation concernant un vaste groupe cible constitué « *d'adultes et de jeunes adultes faiblement qualifiés et faiblement scolarisés, français et étrangers, appelée de façon générique « formation de base »²⁷ ».*

Au sein de ce champ, on pourra rencontrer des personnes en situation d'illettrisme.

Selon l'ANLCI, "*L'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples.*

Pour certaines personnes, ces difficultés en lecture et écriture peuvent se combiner, à des degrés divers, avec une insuffisante maîtrise d'autres compétences de base comme la communication orale, le raisonnement logique, la compréhension et l'utilisation des nombres et des opérations, la prise de repères dans l'espace et dans le temps, etc.

Malgré ces déficits, les personnes en situation d'illettrisme ont acquis de l'expérience, une culture et un capital de compétences en ne s'appuyant pas ou peu sur la capacité à lire et à écrire. Certaines ont pu ainsi s'intégrer à la vie sociale et professionnelle, mais l'équilibre est fragile, et le risque de marginalisation permanent. D'autres se trouvent dans des situations d'exclusion où l'illettrisme se conjugue avec d'autres facteurs. »²⁸

Le Cadre précise à la page suivante qu'il s'agit de personnes scolarisées en France (certains opérateurs élargissent parfois l'utilisation du terme à des personnes scolarisées en système scolaire français).

Or il est également ressorti de mon enquête que les formateurs ayant bénéficié d'actions de professionnalisation pour améliorer l'accompagnement des personnes en situation d'illettrisme reconnaissent que cela leur a été bénéfique pour l'accompagnement des « autres personnes ».

Ainsi, on peut envisager la « formation de base » comme s'adressant à toute personne –scolarisée en France ou non– pas ou peu qualifiée et/ou pas ou peu scolarisée : c'est d'ailleurs ce qui a lieu, en

²⁷ V. LECLERCQ, La professionnalisation des formateurs impliqués dans la formation de base : un processus inachevé, *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 136, mars 2004

²⁸ *Cadre National de Référence de LCI*, ANLCI 2003, page 72

particulier dans les dispositifs de formations régionaux en direction des jeunes « en insertion » (« Avenir Jeunes », précédemment « plateformes jeunes », en Ile de France).

Réfléchir sur la professionnalisation des formateurs accompagnant des personnes en situation d'illettrisme permettrait donc à tout formateur de développer ses compétences en vue de former d'autres publics.

Cet éclaircissement m'a permis de poursuivre ma mission, en repoussant à plus tard la recherche de positionnement inévitable. J'ai même rebaptisé cette mission « *projet de coopération d'un dispositif régional de professionnalisation des formateurs en formation de base des adultes* ».

Problème posé :

La mission étant particulièrement prenante, aucun problème qui puisse être à la base d'une recherche ne semblait émerger.

Cependant, j'ai dû reconnaître que l'observation des modes de financements de la « professionnalisation des formateurs accompagnant des personnes en situation d'illettrisme » existants (ou ayant existé) dans différentes régions de France, et de leurs évolutions, a suscité chez moi de l'agacement !

Mise en place de systèmes non-pérennes (Ile de France-DRTEFP), suppression nette et quasi totale de fonds régionaux (CAFOC Centre), impossibilité de continuer d'allier l'action du Centre Ressources Illettrisme et celle de l'Université pour des raisons financières (PACA)...

Tout cela, en lien avec le hiatus évoqué plus haut (§1), m'a amenée à me demander ce que le découpage politique (et par conséquent pédagogique) français en publics distingués selon des « profils linguistiques » apporte, et à qui.

En effet, si on observe le système français de formation de base :

- ➔ D'un côté, au niveau politique, comme au niveau pédagogique, on tient presque toujours à distinguer des profils d'apprenants (FLE, alphabétisation, illettrisme), qui mettent l'accent sur

des besoins pédagogiques différents, donnent lieu à des dispositifs de formation et à des modes de financement distincts (tendance à la sectorisation des publics²⁹),

- De l'autre, les formateurs, qui doivent pouvoir accompagner dans leur parcours de formation (et pas seulement d'insertion) des apprenants de tous profils, ne sont pas souvent reconnus (par les donneurs d'ordres ni par les directeurs d'organismes de formation) dans leur besoin de se former ou de se professionnaliser spécifiquement pour pouvoir répondre aux besoins de ces différents profils d'apprenants (en particulier concernant la formation de base : médiation des apprentissages, pédagogie ou andragogie en direction des publics de faible niveau de scolarisation ou de qualification)

Pourquoi le système français tient-il autant à distinguer des profils d'apprenants ? Cela ne semble pas toujours aider les publics (stigmatisation, dispositifs de formation souvent sous-utilisés), ni les formateurs dans la reconnaissance de leur professionnalité.³⁰ D'où cela provient-il ? Qu'est-ce que cette distinction apporte à notre système ?

Voilà le problème tel qu'il a d'abord émergé pour moi. Au fil de mes recherches et de mes choix, j'ai été amenée à élaborer une problématique plus large.

²⁹ Voir : V. LECLERCQ, A. VICHER, *La formation linguistique des adultes et jeunes adultes : convergences et divergences des différents secteurs d'intervention*, pour l'ANLCI, juillet 2002

³⁰ Voir : A. VILLECHAISE-DUPONT, J. ZAFFRAN, *Illettrisme : les fausses évidences*, Paris, L'Harmattan, 2004

Partie II :

Présentation de la problématique du mémoire

Eclairages théoriques

I-	Problématique	page 31
II-	Eclairages théoriques	page 37
III-	Définitions	pages 40

PRESENTATION DE LA PROBLEMATIQUE DU MEMOIRE, ECLAIRAGES THEORIQUES

I- la problématique :

Mon constat est le suivant :

Le système de formation de base des adultes en France est majoritairement structuré autour d'une distinction entre « publics migrants » et « publics scolarisés en France ». L'Etat a mis en place des dispositifs de formation de base à grande échelle, basés sur cette distinction. (voir description du système français de formation de base)³¹

De gros efforts politiques sont faits en direction des « personnes en situation d'illettrisme », autour de ce qu'on appelle le « développement des compétences de base ».

Pour autant, il n'y a pas de reconnaissance politique du besoin de former les formateurs qui travaillent avec les personnes en situation d'illettrisme : il s'agit de personnes « peu ou mal scolarisées » dont le profil particulier *en tant qu'apprenant* est mis en exergue politiquement. Mais les formateurs ne sont pas reconnus dans leur besoin de développer des compétences particulières nécessaires à la réalisation de leur mission. Pas plus qu'ils ne l'étaient avant l'émergence de la Lutte Contre l'Illettrisme (LCI), concernant leur mission auprès de « publics de bas niveaux » migrants.

Ce qui est surprenant, c'est le fait que cette polarisation politique sur un type de public (en situation d'illettrisme) n'engendre pas de reconnaissance politique ou sociale du besoin de former les formateurs en conséquence. Il y a là un paradoxe.

Le constat est établi et partagé par le « monde de la formation de base », par des formateurs, certains responsables d'organismes de formation, certains prestataires de formation, l'ANLCI³².

³¹ Tout au moins en ce qui concerne la formation de base dans le contexte de l'insertion socioprofessionnelle, sur lequel nous nous pencherons plus spécifiquement.

³² ANLCI : agence nationale de lutte contre l'illettrisme, groupement d'intérêt public qui, en lien avec certains ministères, coordonne le déploiement des actions de lutte contre l'illettrisme (voir annexe)

La question est : pourquoi les activités de formateur de base font-elles si peu l'objet d'une reconnaissance sociale et politique?

Le problème est connu et a été analysé en partie. Des travaux existent cherchant à développer une meilleure connaissance de ce qu'est « le secteur de la formation de base », listant et analysant les obstacles à la professionnalisation des intervenants en formation de base, et énonçant des recommandations pour améliorer la situation. Véronique Leclercq a axé nombre de ses recherches dans cette direction, depuis une vingtaine d'années.

Elle a, en outre, coordonné le travail de réflexion mené au niveau national dans le cadre du Forum Permanent des Pratiques impulsé par l'ANLCI entre 2003 et 2005. Ce travail a permis de réaliser une forme d'état des lieux des pratiques de formation concernant la lutte contre l'illettrisme en France. Il a débouché sur des préconisations en vue d'améliorer ces actions, et particulièrement d'améliorer le développement de la professionnalisation des formateurs en formation de base. Voici un extrait éclairant concernant le constat énoncé plus haut :

In fine, la professionnalisation du métier de formateur apparaît comme un processus positif et central dans une dynamique de résorption de l'illettrisme en France.

Le groupe de travail s'est accordé sur 4 points clés, réaffirmés à de nombreuses occasions :

- La professionnalisation du métier de la formation s'inscrit dans une politique plus générale, une politique basée sur le droit d'accès de tous à la formation de base, elle-même incluse dans une politique de formation tout au long de la vie. La reconnaissance sociale, économique statutaire du métier de formateur ne peut prendre corps que dans un contexte d'affirmation claire d'une politique de formation de base. Et de façon interactive, cette politique nécessite une professionnalisation accrue du métier.

- Dans ce cadre, on peut s'inquiéter d'un certain nombre d'évolutions négatives de ces dernières années : recrutement massif sur contrats précaires, pression sur l'organisation du temps de travail, recours à des salariés ou bénévoles inexpérimentés, brouillage entre la répartition des fonctions entre salariés et bénévoles, augmentation notable des heures de face à face pédagogique au détriment des temps de préparation, turn-over important.

Valoriser la profession signifie s'opposer fortement à ces pratiques qui contribuent à démoraliser des intervenants, à l'insatisfaction professionnelle, à la diminution de la qualité du service rendu.

Citons des extraits de contributions relatant ces aspects négatifs, par deux participants au groupe de travail. Ces textes mettent notamment l'accent sur un fort risque de déprofessionnalisation

(voire de déqualification au niveau des personnes) qui serait une conséquence (effet pervers) des politiques censées promouvoir la mise en œuvre de la formation continue et de la formation professionnelle, ainsi que des évolutions récentes en termes de réglementation et procédures d'appel d'offres, au travers, en particulier, de variations des financements, généralement à la baisse, et de pressions en terme de "rendement".³³

- La professionnalisation du métier de formateur est une des conditions de l'amélioration de la qualité des prestations.

Les populations de faible niveau ont droit à une formation accessible, pérenne, adaptée et répondant à des critères identifiés de qualité.

Les stages doivent être conçus, mis en place et menés par un personnel compétent, formé certes, mais aussi par un personnel dont le travail est rémunéré à sa juste valeur et dont les conditions de travail sont correctes.

L'injonction à davantage de professionnalisation n'a de sens que dans un contexte où l'obligation de résultats s'accompagne d'une obligation de moyens (financiers, politiques, institutionnels, ...).

- C'est l'ensemble des secteurs de la formation de base qu'il s'agit de professionnaliser :

les personnels d'encadrement, les responsables de formation, mais aussi les commanditaires et prescripteurs (techniciens, élus...), qui sont aussi concernés par le processus.³⁴

Ayant coordonné le groupe réuni par l'ANLCI à l'origine du travail cité ci-dessus, Véronique Leclercq en a, en quelque sorte, tiré une synthèse³⁵, où elle se propose « *d'approfondir la question des freins et des obstacles au processus de professionnalisation, tout en essayant de mettre en évidence les conditions nécessaires à une dynamique.* ». Elle y analyse les obstacles suivants :

- la diversité des profils des formateurs, qui l'amène à se demander, entre autre « *Comment stabiliser des principes d'action identiques pour tous concernant le sens du métier et l'éthique professionnelle ?* »,
- l'éclatement des missions et la pluralité des avoires professionnels en jeu (voir les quatre types de missions décrits plus bas), qui l'amène à constater que « *le formateur spécialiste des*

³³ Voir page ci-contre

³⁴ ANLCI, *Forum Permanent des Pratiques, rapport final de groupe national, La professionnalisation des intervenants de la lutte contre l'illettrisme*, septembre 2005, p 18-19, je souligne.

³⁵ V. LECLERCQ, *La professionnalisation des formateurs spécialisés en formation de base, Education permanente*, n° 164, mars 2005, p 105-118

publics de faible niveau subit des tensions entre des conceptions différentes de la non-maîtrise des savoirs de base et de l'intervention éducative à développer. »,

- *la variabilité des contextes de travail*, qui l'amène à signaler que « *c'est à une logique éclatée de commandes que répondent les organismes dans un espace concurrentiel. »*

Partant de ces trois types d'obstacles, Véronique Leclercq met ensuite en évidence « les conditions essentielles d'une dynamique de professionnalisation ». Hormis des évolutions attendues au niveau de la cohérence et de la pérennisation des mesures politiques, elle décrit trois sortes de transformations attendues :

- *une évolution nécessaire de l'image sociale du métier* : elle rappelle que « *les racines du métier situées dans la sphère politico-caritative ont fait souvent oublier qu'intervenir avec des publics de faible niveau requiert un investissement et une compétence particulière de salariés. »*
- *une meilleure formalisation du cœur de métier et des avoirs professionnels en jeu*. En effet, Véronique Leclercq estime que « *Le secteur de la formation de base sera sans doute amené à aller plus loin et à stabiliser un référentiel métier spécifique, articulé aux référentiels existant pour les formateurs d'adultes. Il devra tenir compte de la diversité des activités professionnelles et en assurer la visibilité. Le brouillage s'estompera pour laisser place à une pluralité comprise et acceptée. »*
- *une plus grande autonomisation du corps professionnel*, qui permettrait d'inverser la tendance à la déprofessionnalisation des formateurs évoquée plus haut en favorisant « *la participation active des formateurs aux débats du secteur. »* Cela pourrait se faire à travers le développement « *de travaux en réseau, de formations collectives basées sur l'échange de pratiques, de recherches-actions. »* L'auteure précise alors que « *Dans ce contexte, la diversité des missions et des profils n'est plus subie, elle devient un levier d'enrichissement mutuel. »*

Au cours de son analyse, Véronique Leclercq souligne que « *Malgré l'action du Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI) entre 1985 et 2000, et celle de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) à partir de 2000, malgré l'inscription de la lutte contre l'illettrisme dans la loi contre les exclusions en 1998, force est de constater que la cohérence et la continuité des politiques publiques de formation de base ne sont pas encore au rendez-vous. Nous ne nous étendrons pas sur ce constat. Signalons simplement que les financements de l'Etat spécifiques restent sous-dimensionnés au regard des besoins, et que les autres financements possibles ne sont ni stables, ni*

uniformément répartis nationalement. De plus, ils sont liés aux caractéristiques des publics (demandeurs d'emploi, primo-arrivants, etc.). »

Le constat a donc été fait et ses causes analysées. Je souhaite, dans l'élaboration du présent travail de recherche, adopter un angle de vue différent. Tout en essayant de situer mes observations et mes analyses au sein des contextes dont elles émergent, je focaliserai mon travail sur la recherche et l'analyse de liens significatifs entre (non)reconnaissance sociopolitique de la professionnalité des formateurs en formation de base et dispositions politiques générales concernant la formation de base. J'espère ainsi mettre en lumière différemment des tensions qui peuvent être à l'origine de ce problème.

Approche :

Au cours de mon exploration, j'ai eu deux possibilités :

- 1) Adopter une approche historique : comprendre l'évolution de ce « monde de la formation de base » dans le temps :
Comprendre ce qui fait qu'on en est là aujourd'hui ?
De là : que peut-on attendre pour demain ?

- 2) Adopter une approche synchronique : observer plusieurs « systèmes de formation de base » en vue de :
 - Saisir certaines articulations entre données politiques, pratiques pédagogiques et place du formateur
 - Comprendre ce qui diffère ailleurs, pourquoi (observation du « monde de la formation de base » et de son environnement), et en tirer des pistes de réflexion et/ou d'action pour le système français

J'ai opté pour l'approche synchronique. En effet, étant originellement formée pour enseigner le FLE (français comme langue étrangère), je suis particulièrement sensible aux bienfaits des démarches fondées sur la « décentration », c'est-à-dire l'aptitude à « regarder mes réalités avec l'œil de l'autre », afin de saisir au mieux ce qu'il peut comprendre de mes références. Je trouve que ces démarches permettent de mettre en lumière de façon différente et enrichissante les réalités auxquelles nous sommes habitués.

Je me situerai donc dans le champ de la « formation comparée », comme il existe un champ de l'éducation comparée. J'observerai trois « systèmes de formation de base » dans trois pays, en mettant en évidence le type de reconnaissance sociopolitique accordé aux activités de formation de base et à la professionnalité des formateurs.

Définition d'une problématique :

Ayant commencé à me décentrer par rapport au système français, en admettant que la « lutte contre l'illettrisme » n'allait pas de soi, que l'illettrisme en tant que problème social était un phénomène construit,³⁶

Ayant commencé à percevoir que ce découpage politique « publics scolarisés dans le pays d'accueil »/ « migrants » n'était pas opéré partout, et que sur le terrain les pratiques pédagogiques différaient, j'ai alors axé mon travail dans la direction suivante :

Il s'agirait pour moi de saisir les liens entre décisions et programmes politiques, dispositifs de formation en direction des publics et reconnaissance accordée aux formateurs, dans chaque système observé.

J'aimerais savoir s'il existe un lien significatif entre les options et programmes politiques et la reconnaissance de la professionnalité des formateurs qui travaillent avec ces publics.

J'espère montrer que, dans les trois systèmes, la formation de base ne répond pas aux mêmes enjeux politiques, et donc que le formateur se voit confier un rôle et des missions différents, à l'origine d'états de reconnaissance différents.

³⁶ Voir B. LAHIRE, *L'invention de l'illettrisme*, La Découverte, 1999

Choix des pays à observer :

J'ai choisi de comparer les systèmes de formation de base en Communauté française de Belgique, en Suisse romande et en France car :

- Il existe des données intéressantes (1999 « levons l'encre » : un fascicule par pays³⁷ ; article de Véronique Leclercq les analysant³⁸) qui peuvent servir de base au travail proposé.
- Ce sont des pays francophones. Il existe donc entre eux une proximité culturelle et linguistique qui est intéressante en soi, et qui peut faciliter le travail. De plus, mes observations préalables concernant la CFB (Communauté française de Belgique) me permettent de penser que la comparaison sera fructueuse.

II- Eclairages théoriques et définitions

Tout d'abord, j'aimerais préciser que mon travail de problématisation ne s'est pas appuyé sur une référence théorique particulière. Ce qui m'a poussée à poser la question du lien entre reconnaissance politique d'un « problème social » (ici l'illettrisme) et reconnaissance accordée aux acteurs qui œuvrent pour la résolution de ce problème, c'est d'abord l'observation. C'est par l'observation des systèmes belge et suisse que j'ai transformé mon « problème » en problématique. C'est en découvrant certaines différences que j'ai pu problématiser.

³⁷ En 1998 un colloque sur l'alphabétisation dans quatre pays francophones s'est tenu à Namur. Il a donné lieu à l'élaboration d'états des lieux détaillés, ce qui était une première pour les trois pays d'Europe concernés. *Alphabétisation, francophonies, pays industrialisés, Etat des lieux - France, Communauté française de Belgique, Suisse, Québec*, 1999

³⁸ 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, *LIDIL*, n°27, juillet 2003

Les références théoriques sur lesquelles je m'appuie m'ont ensuite aidée à faire progresser mon analyse.

Mais revenons-en au constat : en France, l'illettrisme a été placé au rang de priorité nationale depuis 1998³⁹. Et pourtant, dix ans plus tard, les formateurs qui ont pour mission d'accompagner les personnes « en situation d'illettrisme » dans leur parcours de formation ne bénéficient que rarement d'actions de formations ou de professionnalisation pour accomplir cette mission.

Partant de là, on peut se poser deux types de questions :

- Pourquoi ce manque de reconnaissance de la professionnalité des formateurs ? D'où cela vient-il ?
- A-t-on vraiment besoin de former spécifiquement les formateurs pour accompagner ces publics ?

J'exposais brièvement (dans la description de ma mission de stage) la position d'un prestataire de formations de formateurs en Ile de France pour qui la réponse à cette seconde question est « non ». Et mes premières observations concernant la formation de base en CFB m'ont fait penser que pour certains prestataires belges, le travail du formateur s'entrevoyait de façon globale, sans opérer de distinction entre différents profils linguistiques.

Principaux auteurs structurant mon analyse :

En lien avec ces observations, j'ai rencontré deux approches complémentaires qui me permettent d'étayer ma réflexion :

- La première est empruntée à Véronique Leclercq⁴⁰. En analysant les états des lieux concernant la lutte contre l'illettrisme produits par quatre pays francophones⁴¹, l'auteure fait

³⁹ *Loi du 29 juillet 1998 relative à la lutte contre les exclusions*

⁴⁰ 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, *LIDIL*, 27, p 145-158, Grenoble, 2003⁴⁰
Véronique Leclercq est professeure de sciences de l'éducation à l'Université de Lille 1, travaille pour le Centre Université-Economie d'Education Permanente et le laboratoire Trigone. Elle est l'une des rares chercheuses à avoir consacré sa carrière à la formation de base.

⁴¹ *Alphabétisation, francophonies, pays industrialisés, Etat des lieux - France, Communauté française de Belgique, Suisse, Québec*, 1999

émerger les conceptions des publics, de la formation, de l'écrit dans la société. Elle utilise pour ce faire une classification en « *trois modèles, renvoyant à trois ensembles cohérents et opposés* :

- *le premier modèle renvoie à des conceptions « déficitaires » de l'analphabétisme et de l'illettrisme axées sur les dimensions scolaires ;*

- *le deuxième modèle renvoie à des conceptions « compréhensives » axées sur les dimensions sociales et culturelles ;*

- *le troisième modèle renvoie à des conceptions « managériales » axées sur les compétences pour fonctionner dans la société. »*

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

Ce prisme pourra nous aider à interpréter certaines observations. Nous ferons fréquemment référence à d'autres travaux de Véronique Leclercq, chercheuse de référence concernant la formation de base des adultes en France.

- Le second prisme est celui proposé par Bernard Lahire⁴². Ce sociologue analyse les discours écrits et parlés produits par différents protagonistes, dans une perspective socio-historique et « déconstructiviste ». Il montre comment les différents protagonistes impliqués dans l'émergence de l'illettrisme comme problème social ont, en quelque sorte, « fabriqué ce problème ». Son propos n'est pas de nier que l'illettrisme soit à prendre en compte, mais de montrer comment les protagonistes ont fait de l'illettrisme la cause principale de l'exclusion sociale, alors qu'il peut être perçu comme *un aspect* parmi d'autres de ce phénomène d'exclusion.

Ce regard distancié (« déconstructiviste ») m'est utile : je ne me pose pas, pour élaborer ce travail de mémoire, en militante de la lutte contre l'illettrisme ou de la formation de base, mais en observatrice – ou tout du moins, je tente de le faire !

- L'approche de Bernard Lahire a été suivie par d'autres sociologues. En particulier, les enseignants-chercheurs Joël Zaffran et Agnès Villechaise-Dupont⁴³ ont interrogé des « personnes en situation d'illettrisme » et certains de leurs formateurs. Leur travail leur permet de questionner sérieusement la catégorie « personne en situation d'illettrisme ». En

⁴² B. LAHIRE, *L'invention de l'illettrisme*, La Découverte, 1999

⁴³ J. ZAFFRAN, A. VILLECHAISE-DUPONT, *Illettrisme : les fausses évidences*, l'Harmattan, 2004

effet, d'après les interviews, les personnes interrogées, sans être forcément dans le rejet de cette catégorie (rejet du stigmat social), ne semblent pas se reconnaître dans cette catégorie. De leur côté, les formateurs interrogés ne sont pas satisfaits de leur action auprès de ces personnes. C'est un moyen, pour les auteurs, de montrer que le fait de cibler, dans les actions politiques, les personnes à partir de cette seule caractéristique, n'est peut-être pas tout à fait opératoire.

Je me souviendrai de l'analyse de ces auteurs dans la comparaison que je me propose d'opérer.

Définitions :

Politique(s) :

Je ferai fréquemment usage de ce terme, sous la forme « le politique ». J'entendrai par là l'ensemble d'acteurs politiques agissant au sein de tel système à tel moment, par opposition aux acteurs de la société civile et du monde économique, et susceptible de mettre en place « des politiques » spécifiques pour traiter un problème précis.

Sous la forme « des politiques », j'entends des dispositions légales pérennes prises par le corps politique en réponse à un besoin ou un problème identifié. Ici, cela renvoie au projet que les hommes au pouvoir ont à l'égard des publics faiblement qualifiés/scolarisés, et des formateurs qui travaillent avec eux.

Par suite, si j'évoque des « enjeux politiques », j'entendrai par là des motivations qui poussent les représentants politiques, bien souvent implicitement, à impulser tel ou tel type d'action, à légiférer de telle ou telle manière.

Secteur :

J'entends par le terme « secteur » un groupe d'individus qui se reconnaissent comme appartenant à ce groupe car partageant des activités dont les finalités sont partagées. Pour qu'un secteur existe à part entière, il faut également que le système dans lequel ce groupe s'insère le reconnaisse, c'est-à-dire reconnaisse une légitimité professionnelle à ce groupe. Je relie donc cette notion à celle de « professionnalité » (voir plus bas).

En ce sens, comme nous le constaterons, en France, la formation de base n'est pas un *secteur* à part entière. Je lui préférerais le terme de « milieu », qui renverra pour moi à un secteur en émergence.⁴⁴

Ce que j'appelle « système » :

En France, si l'on se base sur la définition qui précède, il est peu adapté de parler de « secteur de la formation de base », comme nous le montrent les travaux de Véronique Leclercq⁴⁵. En effet, en France, ce « groupe professionnel » ne se reconnaît pas et n'est pas reconnu comme tel, ni par le secteur de la formation des adultes, ni par les institutions dont il dépend (instances politiques, donneurs d'ordres).

De plus, parler de « secteur » ne rend pas compte de la réalité que je vais tenter d'appréhender : ce terme serait trop réducteur.

J'entends par « système de formation de base », pour un territoire politico-géographique donné, l'ensemble des acteurs et des institutions ou structures pouvant avoir une influence directe sur l'activité « formation de base ». Ce terme recouvre donc : les apprenants et les « publics cibles », les formateurs et autres acteurs des organismes de formation, les institutions et structures impliquées dans la formation de base et celles impliquées dans la formation des adultes en général, qu'elles aient un rôle pédagogique, scientifique, financier ou politique, et le système politique global où tout cela s'insère.

⁴⁴ Cette distinction entre secteur et milieu, et les définitions qui s'y rattachent ne sont pas consensuelles. Véronique Leclercq, sur les travaux de qui je m'appuierai fréquemment, ne partage pas ces acceptations.

⁴⁵ V. LECLERCQ : voir bibliographie

Formation de base :

En France, actuellement, cette notion recouvre la formation en direction des adultes et jeunes adultes peu ou pas scolarisés et/ou peu ou pas qualifiés, qu'ils soient autochtones ou migrants, visant essentiellement le développement des compétences de base.

Comme l'indique Véronique Leclercq :

« Nous nous intéresserons dans cet article aux formateurs impliqués dans la formation d'adultes et de jeunes adultes faiblement qualifiés et faiblement scolarisés, français et étrangers, appelée de façon générique « formation de base ». Cantonnée dans les années soixante-soixante dix à la formation des immigrés (alphabétisation, préformation professionnelle...), elle s'est développée à partir du début des années quatre-vingts en s'institutionnalisant peu à peu avec l'émergence de dispositifs spécifiques pour les jeunes de 18 à 25 ans, pour les chômeurs de longue durée, pour les bénéficiaires du RMI, pour des salariés. La formation de base correspond à un secteur éducatif précis, caractérisé par l'existence d'actions et de financements spécifiques, par une certaine spécialisation des organismes de formation et des formateurs, par la mise en place de réseaux et de lieux ressources particuliers. »⁴⁶

Compétences de base :

Il n'y a pas de consensus concernant une définition exacte de cette notion.

Si on se réfère aux textes officiels de la Commission européenne :

*« Selon les études internationales, on entend par « **compétence** » une combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées à une situation donnée. Les « compétences clés » sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi. »⁴⁷*

⁴⁶ V. LECLERCQ, la professionnalisation des formateurs impliqués dans la formation de base : un processus inachevé, *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 136, mars 2004, p 188
Notons que le terme « secteur » n'a pas la même signification que celle que j'ai retenue.

⁴⁷ Commission européenne, *compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, 2005
Ce référentiel est précédé de recommandations en direction des Etats membres et décrit en détail les huit compétences clés retenues :

- communication dans la langue maternelle ;
- communication dans une langue étrangère ;
- culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies ;
- culture numérique ;
- apprendre à apprendre ;
- compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques ;
- esprit d'entreprise ;
- sensibilité culturelle.

En France, l'ANLCI a tenté (avant la parution du référentiel cité ci-dessus, il est vrai) d'établir un lien entre les termes usités sur le terrain de la formation de base, et les notions en cours d'élaboration au niveau européen :

« La communauté européenne, l'OCDE, l'UNESCO et la plupart des pays essayent aujourd'hui de définir le socle de compétences nécessaires pour garantir à chaque personne des conditions favorables à son épanouissement personnel, à sa citoyenneté active, à son intégration sociale et culturelle ainsi qu'à son insertion professionnelle.

[...] Autour du noyau traditionnel, qui regroupe les compétences linguistiques (communication orale, lecture et écriture) ainsi que les compétences en mathématiques et les compétences cognitives (raisonnement logique, repérage dans l'espace et dans le temps, capacité à apprendre...), apparaissent d'autres compétences de base dont l'importance croît avec les évolutions de la société ; citons : "les compétences en technologies de l'information, les langues étrangères, la culture technologique, l'esprit d'entreprise et les aptitudes sociales"⁴⁸. Les capacités à communiquer, à coopérer et à résoudre des problèmes sont très présentes dans toutes les réflexions engagées aujourd'hui. »⁴⁹

Sur le terrain, en organisme de formation, il s'agit pour l'apprenant de développer les compétences qui lui permettent d'étendre son autonomie au quotidien. En entreprise, le « salarié » est amené à développer des compétences de base en lien direct avec son poste de travail (actuel ou à venir) afin de maintenir ou de développer son employabilité et ses capacités d'évolution.

Professionalisation :

Nous préciserons à chaque occurrence de ce mot quel sens nous lui accordons.

- En effet, la signification que nous rencontrons fréquemment dans le milieu de la formation de base, et particulièrement de la lutte contre l'illettrisme, est celui qui renvoie à « devenir professionnel » au sens de passer de l'état de bénévole à celui de rémunéré.

Plus scientifiquement, nous serons amenés à articuler deux dimensions du terme « professionnalisation :

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

⁴⁸ Commission européenne : *réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*. Novembre 2001

⁴⁹ ANLCI, *Cadre National de Référence de Lutte contre l'illettrisme*, 2003, p 13

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

Pour appliquer plus précisément le terme de professionnalisation au formateur en formation de base, nous nous appuyerons sur les propos de Véronique Leclercq, pour qui la professionnalisation d'un sujet est un processus qui fait de lui « *un professionnel apte à résoudre les problèmes dans un contexte complexe, qui s'appuie sur des savoirs rationnels et qui développe son autonomie* ». Ce processus est à envisager en considérant que :

- La professionnalisation exprime l'idée du développement continu de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession,
- Elle exprime l'idée du partage de l'expérience par un groupe,
- Elle exprime l'idée d'une adaptation toujours plus grande à la mouvance des contextes de la formation.

Concernant le formateur en formation de base, la professionnalisation individuelle se décline en cinq modalités principales :

- Les formations diplômantes universitaires et les formations certifiantes (titres)
- Les modules courts de formation de formateurs (formations qualifiantes)
- Les groupes de travail et d'échanges intra et inter-organismes
- Les réseaux de travail en partenariat
- L'auto-documentation, l'auto-formation.⁵⁰

Professionnalité :

C'est bien autour de cette notion que s'est bâtie la problématique du présent travail de recherche. Je m'appuie sur la description qu'en donne Maryvonne Sorel :

« La professionnalité correspond, selon nous, à ce qui caractérise l'exercice d'un métier, c'est-à-dire les tâches à effectuer, les rôles à tenir ainsi que les manières de tenir ces rôles et d'effectuer ces tâches. D'un côté il s'agit de préciser les processus d'action du cœur de métier, de l'autre d'indiquer ce que seraient les qualités du « bon professionnel », ce qui introduit dans l'espace sémantique du terme l'idée de reconnaissance, reconnaissance par le groupe de professionnels (se déclarer

⁵⁰ V. LECLERCQ, *Guide la professionnalisation des acteurs de la formation de base*, ANLCI, à paraître

comme...) et par l'environnement social (reconnaître comme...), idée attestée par l'origine du mot profession. »⁵¹

⁵¹ M. SOREL, Professionnaliser des formateurs, entre mise en place de compétences et affirmation d'une profession..., in ouvrage collectif à paraître fin 2008

METHODOLOGIE

Afin de comparer les systèmes de formation de base en France, en Communauté française de Belgique (CFB) et en Suisse romande,

J'ai opéré les choix méthodologiques suivants :

I- **Elaborer une méthodologie de recueil des données :**

Quatre types de données ont été recueillis :

- Des données documentaires
- Des données obtenues par la participation à des colloques
- Des entretiens informels
- Des questionnaires

Je ferai parfois référence aux résultats d'une enquête, que j'ai réalisée dans le cadre de la mission de stage (voir partie I et annexes), portant sur les besoins en formation des formateurs accompagnant des personnes en situation d'illettrisme en Ile de France.

Les données documentaires :

- Lecture d'ouvrages et d'articles spécialisés
- Consultation de sites internet gouvernementaux et institutionnels
- Consultation des sites de certains organismes de formation
- Commande d'ouvrages, de brochures et de revues spécialisées

Je me suis particulièrement appuyée sur les états des lieux réalisés en Suisse romande (Bernard Michel, 2006,2007) et en Communauté française de Belgique (Comité de Pilotage permanent pour l'alphabétisation, 2003, 2006, 2007), ainsi que sur de nombreux rapports (voir éléments bibliographiques). Les revues spécialisées ont également été très éclairantes pour saisir comment chaque système met en valeur tel ou tel aspect (philosophique, politique, pratique...). Pour la Suisse : Education Permanente, revue éditée par la FSEA (Fédération Suisse pour la formation continue), pour la CFB, Le journal de l'alpha, édité par l'association Lire et Ecrire.

Il s'agissait d'abord pour moi de découvrir les systèmes en CFB et en Suisse romande. Je ne disposais au départ que des états des lieux rédigés en 1999, qui ont fait suite au colloque de Namur sur

l'alphabétisation dans les pays industrialisés⁵². Il fallait donc réactualiser ces données. Je devais par ailleurs me familiariser avec des nomenclatures légèrement différentes, apprécier leur portée. Il m'était indispensable d'identifier et de cerner l'action des principaux acteurs de la formation des adultes et de la formation de base dans ces systèmes : structures et formes de l'offre de formation, institutions influentes, dispositions politiques et légales.

Suite à cette phase de découverte, j'ai alors effectué une première forme de synthèse des informations concernant chacun des trois systèmes.

Il s'agira ensuite de passer ces informations au filtre des indicateurs énoncés plus bas.

Les colloques :

- la *journée de travail des établissements de formation des acteurs de la lutte contre l'illettrisme* organisée par l'ANLCI le 1^{er} juillet 2008 :

Dans le cadre de ma mission de stage, j'ai été conviée par monsieur Maroun, chargé de projet national de l'ANLCI concernant la professionnalisation des acteurs (entre autre), à participer à une rencontre, la quatrième, entre différents prestataires de formation de formateurs en formation de base en France. L'un des objectifs de cette rencontre était de partager « *un état des lieux sur les offres de formation diplômante et qualifiante au niveau national et territorial et les évolutions en cours et en vue* ».

- Projet européen TRAIN : colloque de clôture, Bonn, 2 septembre 2008

Ce colloque avait pour objectif principal de présenter les cinq modules de formation de formateurs en littératie élaborés par cinq des six pays partenaires⁵³. Il a également permis de présenter différents dispositifs de formation de formateurs existants.

- 25 ans de Lire et Ecrire (Communauté française de Belgique), Bruxelles, les 5 et 6 septembre 2008 : colloque « des causes de l'illettrisme : notre société a-t-elle besoin d'une population illettrée ? »

Durant ces deux jours, sont intervenus des apprenants (témoignages), des représentants institutionnels, universitaires, associatifs, belges et français, maillant une réflexion tant pédagogique que sociologique, historique et politique.

⁵² *Alphabétisation, francophonies, pays industrialisés, Etat des lieux - France, Communauté française de Belgique, Suisse, Québec, 1999*

⁵³ TRAIN : EU Project : *Professionalization of Literacy and Basic Education – Basic Modules for Teacher Training* réunissant : Allemagne, Slovaquie, Irlande, France, Chypre, et Suisse:

module 1: social marketing communications, module 2: principles of adult learning in the field of literacy and basic education - an introduction, module 3: project work in literacy and basic education, module 4: individual learning and ict skills in literacy and basic education, module 5: counselling in literacy and basic education

- *Festival de la formation continue, Nyon, Suisse, le 10 septembre 2008,*⁵⁴

La cinquième édition de ce festival (qui dure plus de dix jours) a comporté cette année une journée consacrée à la formation de base, durant laquelle un nouveau dispositif de formation de formateurs a été présenté.

Comme je l'escomptais, le fait de participer à ces rencontres m'a permis :

- De recueillir de l'information,
- D'établir des contacts directs avec certains acteurs,
- De cerner en partie la manière d'envisager la formation de base dans divers systèmes.

Les questionnaires :

J'ai élaboré des questionnaires en direction de responsables politiques, institutionnels et d'organismes de formation, ainsi qu'en direction des formateurs.

Mais je n'exploiterai pas cet axe car une redéfinition tardive de la problématique à traiter m'a amenée à me concentrer principalement sur l'analyse documentaire (faute de temps pour élargir ma démarche).

Les entretiens informels :

La consultation de sites internet et la participation aux colloques m'ont amenée à entrer en contact avec des acteurs de la formation de base dans divers pays. J'ai échangé avec eux en notant « au coup par coup » les éléments significatifs pour le travail en cours. Lorsque je mettais en évidence des interrogations ou des manques importants dans mon recueil de données, je faisais appel à mes contacts pour des informations plus précises ou pour acquérir de nouveaux documents.

Les interlocuteurs qui m'ont particulièrement permis de progresser dans mes recherches et mon analyse sont :

En France :

- Véronique Leclercq, professeure en sciences de l'éducation, université de Lille I / Centre Université Economie d'éducation permanente (CUEEP), et Laboratoire Trigone, et Anne Vicher, professeure à l'université Paris 3 (UFR de français langue étrangère) et coordinatrice de l'organisme de formation ECRIMED.

Toutes deux sont des personnes ressources presque incontournables concernant la formation de base. Je leur ai soumis mes réflexions, en particulier au moment de définir un axe de recherche et une problématique.

⁵⁴ Faute de temps, je n'ai pas pu assister à ce colloque.

- Elie Maroun, chargé de projet national de l'ANLCI, avec qui je suis en contact depuis le début de ma mission de stage.

En Suisse :

- Bernhard Grämiger, haut responsable à la SVEB/FSEA (Fédération Suisse pour la formation continue), rencontré lors du colloque TRAIN, m'a permis d'axer mon analyse sur les missions confiées au formateur en formation de base.
- Bernard Michel, spécialiste de la formation de base en Suisse (a réalisé l'état des lieux de l'alphabétisation en 1999, ainsi que des rapports commandés par la FSEA sur un état des lieux de la formation de base en vue de proposer un système de formation des formateurs en « savoirs de base »), lors d'un entretien téléphonique, m'a éclairée sur certains freins au développement de la formation de base en Suisse romande.

En Communauté française de Belgique :

- Michelle Minne, membre et secrétaire du Comité de pilotage permanent pour l'alphabétisation des adultes, mis en place par les trois gouvernements de la Belgique francophone, m'a aidée à me documenter et a répondu par mail à mes questions.
- Nadia Baragiola, coordinatrice des coordinateurs des Régionales de l'association Lire et Ecrire de Wallonie, rencontrée lors du colloque de TRAIN (Bonn), puis lors du colloque de Lire et Ecrire (Bruxelles), m'a énormément appris sur le secteur de l'alphabétisation en Communauté française de Belgique lors de multiples entretiens informels et a répondu à mes questions par mail.
- Emmanuel Twagilimana, coordinateur d'une Locale de Lire et Ecrire Bruxelles, Joëlle Dugailly, formatrice au Collectif Alpha Bruxelles, et Monique De Taey, formatrice et coordinatrice du Centre Social (CPAS) de Vresse sous Semois (Ardennes), qui ont répondu à mes questions lors d'entretiens informels et à mon questionnaire.

II- Définir une méthodologie de traitement de ces données :

Il s'agissait de définir un nombre restreint d'indicateurs me permettant de mettre en évidence le fait que dans les trois systèmes, la formation de base ne répond pas aux mêmes enjeux politiques , et donc que le formateur se voit confier un rôle et des missions différents, sans perdre de vue la question centrale :

Pourquoi, en France, les activités de formateur de base font-elles si peu l'objet d'une reconnaissance sociale et politique?

Mes premières investigations m'ont amenée à retenir les indicateurs suivants :

- Les fondements institutionnels, politiques, légaux sur lesquels repose la formation de base
- L'existence de politiques coordonnées en matière de formation de base
- Les modes de financement existants
- Le statut des formateurs en formation de base
- La formation des formateurs en formation de base
- Les conceptions qui soutendent chacun des systèmes et les missions confiées au formateur, à travers l'analyse des textes officiels définissant le rôle du formateur

Ces indicateurs me semblent donner une idée assez complète des rapports entretenus entre un « pays » et son système de formation de base. J'ai éliminé certains autres indicateurs faute d'avoir obtenu des données suffisamment complètes pour pouvoir les exploiter.

Je présenterai donc l'analyse comparative des données recueillies en utilisant ces indicateurs.

Partie IV :

Description des trois systèmes de formation de base

I-	Eléments historiques :	pages 53-59
	➤ Contexte : Présentation des événements majeurs au niveau mondial concernant l’alphabétisation et l’éducation des adultes	
	➤ L’émergence de l’illettrisme comme problème social dans chaque système	
II-	Le système français	page 64
III-	Le système en Communauté française de Belgique	page 80
IV-	Le système en Suisse romande	page 93
	Tableau synthétique des présentations	page 107
	Remarques conclusives	page 108

Les trois systèmes sont présentés comme suit :

- Données générales
- Système politique
- *Système éducatif*
- Formation des adultes
- Liens formation de base / formation continue
- Profils d’apprenants et dénominations
- Formation de base
- Les formateurs et leur formation

I- Eléments historiques

A- Contexte général

Présentation des événements majeurs au niveau mondial concernant l'alphabétisation et l'éducation des adultes :

Je n'ai pas la prétention d'être ici exhaustive, mais seulement de situer dans leur contexte global le développement des systèmes que je décrirai par la suite.

Soulignons d'abord le rôle de l'UNESCO⁵⁵ dans la sensibilisation de nombreux pays aux enjeux du développement de l'alphabétisation. Sur le site internet de cette organisation, voici regroupés tous les enjeux majeurs au niveau mondial de l'alphabétisation :

« Dans le monde d'aujourd'hui, un adulte sur cinq, dont deux tiers de femmes, n'est pas alphabétisé et 75 millions d'enfants ne sont pas scolarisés.

Depuis sa fondation en 1946, l'UNESCO joue un rôle prépondérant dans les efforts déployés partout dans le monde en faveur de l'alphabétisation et veille résolument à ce que l'alphabétisation demeure une priorité dans les programmes nationaux, régionaux et internationaux. Cependant, avec quelque 774 millions d'adultes ne possédant pas les compétences élémentaires en alphabétisme, l'alphabétisation demeure toutefois un objectif difficile à atteindre.

Les programmes d'alphabétisation de l'UNESCO ont pour but de créer un monde alphabétisé et de promouvoir l'alphabétisation pour tous.

Pourquoi l'alphabétisation est-elle importante?

L'alphabétisation est un droit humain, un outil d'autonomisation personnelle et un facteur de développement social et humain. L'accès à l'éducation dépend de l'alphabétisation.

L'alphabétisation est au cœur de l'éducation de base pour tous, elle est essentielle pour éradiquer la pauvreté, réduire la mortalité infantile, freiner la croissance démographique, instaurer l'égalité des sexes et garantir durablement le développement, la paix et la démocratie.

⁵⁵ UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

Ce n'est pas sans raison que l'alphabétisme est au cœur de l'éducation pour tous (EPT). Une bonne éducation de base apporte aux élèves des compétences en alphabétisme qui leur serviront toute leur vie et leur permettront d'acquérir d'autres apprentissages ; des parents alphabétisés enverront plus facilement leurs enfants à l'école ; les personnes alphabètes sont mieux armées pour accéder à la formation continue ; enfin, les sociétés alphabètes sont mieux à même de relever les défis du développement. »

L'UNESCO organise en permanence des manifestations de sensibilisation partout dans le monde.

Elle a été organisatrice de cinq Conférences Internationales sur l'Éducation des Adultes (CONFINTEA) : à Elseneur en 1949, à Montréal en 1960, à Tokyo en 1972, à Paris en 1985 et à Hambourg en 1997. Cette dernière a été novatrice, en ce sens qu'elle a ouvert la participation à des ONG, associations œuvrant dans le secteur de l'éducation des adultes.

La 5ème Conférence a abouti à l'adoption de la *Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes* et de l' *Agenda pour l'avenir*⁵⁶, et a invité l'UNESCO à diffuser largement ces deux outils.

La Déclaration d'Hambourg sur l'éducation des adultes propose une définition de :

« L'éducation des adultes, [qui] désigne l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société.

*Elle englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place. »*⁵⁷

Elle met fortement l'accent sur la redéfinition de l'éducation des adultes dans la perspective de l' « éducation tout au long de la vie » :

*« Les représentants des gouvernements et organisations participant à la cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes ont décidé ensemble d'explorer le potentiel et l'avenir de l'éducation et de la formation des adultes, envisagées dans la dynamique plus générale de l'éducation tout au long de la vie. »*⁵⁸

A ce propos, la Déclaration de Hambourg rappelle que :

« ...la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle présidée par Jacques Delors déclarait en 1996 que "le concept d'éducation tout au long de la vie est la clé de l'entrée dans le XXIe

⁵⁶ CONFINTEA, *Éducation des adultes – La déclaration d'Hambourg – L'agenda pour l'avenir, 5ème conférence internationale sur l'éducation des adultes, 14-18 juillet 1997*

⁵⁷ Article 3 de la déclaration ci-dessus citée

⁵⁸ Article 7

siècle. Il dépasse la distinction traditionnelle entre éducation première et éducation permanente. Il rejoint un autre concept [...] celui de la société éducative, où tout peut être une occasion d'apprendre et d'épanouir ses talents". Son rapport, *L'éducation: un trésor est caché dedans*⁵⁹ soulignait l'importance des quatre piliers de l'éducation: apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être. »⁶⁰

Comme l'indique la Déclaration de Hambourg, « *l'éducation des adultes a acquis une ampleur et une portée accrues; elle est devenue un impératif sur le lieu de travail, à la maison et dans la communauté, à l'heure où hommes et femmes luttent pour influencer sur le cours de leur existence à chacune de ses étapes. L'éducation des adultes joue un rôle essentiel et spécifique dans la mesure où elle permet aux femmes et aux hommes de s'adapter efficacement à un monde en constante mutation et leur apporte un savoir qui prend dûment en compte les droits et les responsabilités de l'adulte et de la communauté.* » (article 7)

Cette notion d'éducation tout au long de la vie a largement inspiré l'évolution des conceptions de l'OCDE⁶¹ et de l'Union Européenne. Notons cependant que, dans ces deux cadres politiques, le développement de l'éducation tout au long de la vie semble de plus en plus axé sur sa dimension professionnelle. Il s'agit pour l'OCDE de développer l'employabilité de la main d'œuvre peu qualifiée dans un contexte en perpétuelle évolution et de plus en plus exigeant (mise en place de normes de sécurité, d'hygiène, de normes qualité). Pour l'Union Européenne, la formation tout au long de la vie a pour but de permettre à tous de s'adapter et de trouver sa place dans la « Société de la connaissance » dont elle promeut le développement.

Comme le rappelle un rapporteur de la FSU⁶², après un congrès national en 2002 :

⁵⁹ J. Delors, *L'éducation : un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO, de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIème siècle

⁶⁰ Article 9 de l'Agenda pour l'avenir qui suit cette déclaration de Hambourg

⁶¹ OCDE : L'Organisation de coopération et de développement économiques est une organisation internationale d'études économiques, dont les pays membres, principalement des pays développés, ont en commun un système de gouvernement démocratique et une économie de marché. En 2007, l'OCDE compte 30 pays membres, regroupe plusieurs centaines d'experts dans ses centres de recherche à Paris et publie fréquemment des études économiques — analyses, prévisions et recommandations de politique économique — et des statistiques, principalement concernant ses pays membres. (source Wikipedia)

⁶² FSU : Fédération Syndicale Unitaire, présente dans les trois fonctions publiques : Etat, territoriale et hospitalière

« Le concept d'éducation tout au long de la vie est d'abord apparu dans les textes de l'OCDE ou de la Commission européenne. A vrai dire, on a commencé par parler d'apprentissage tout au long de la vie, traduction littérale de l'anglais lifelong learning. Mais la notion actuelle telle qu'elle est par exemple définie dans un tout récent texte de la Commission européenne n'a à peu près rien à voir avec l'acception d'origine. Dans un texte de l'OCDE de 1985⁶³, les «possibilités de formation tout au long de la vie» désignaient en effet ce qui «visait à améliorer les perspectives d'avenir et de carrière de ceux qui avaient été défavorisés à l'école et y avaient échoué à un âge précoce». Aujourd'hui, l'éducation et la formation tout au long de la vie absorbent la totalité de la formation et «devraient à la fois mettre l'accent sur l'apprentissage qui va de l'enseignement préscolaire jusqu'à l'après-retraite, et couvrir toute forme d'éducation, qu'elle soit formelle, non formelle ou informelle».⁶⁴

[...] Tout ceci fait que le concept même d'éducation et de formation tout au long de la vie reste assez polysémique et objet de débats et de controverses.[...] Concept que l'on retrouve rarement seul dans les documents divers qui traitent du sujet. On l'accompagne en général d'autres notions qui, du coup, lui donnent sens. Parmi celles-ci, la «société du savoir» ou «l'économie cognitive» contribuent à dessiner les contours d'une certaine vision de la société et de son avenir, de la démocratie et de la citoyenneté, de l'économie, du travail et des rapports salariaux. En somme, on sent bien que se dessine, sans doute pas de façon totalement linéaire, ni toujours explicitement voulue, une conception cohérente du rôle et de la place des individus dans la vie économique comme dans la vie sociale, et plus généralement dans la cité. »⁶⁵

Mais, on peut regarder cet état de fait de façon positive, à l'instar de Donald J. Johnston, qui déclarait, en 2000, alors qu'il était secrétaire général de l'OCDE :

« Depuis mon arrivée à l'OCDE en 1996, j'ai participé à un plus grand nombre de conférences sur un plus grand nombre de thèmes que je ne l'aurais imaginé. Ces réunions ont porté sur presque tous les domaines d'intervention des pouvoirs publics. Sans exagération, je peux dire qu'à chaque fois un consensus s'est dégagé sur l'idée que l'éducation était le socle fondamental du progrès économique et social. Aurait-on fait ce même constat il y a 100 ans ou même 50 ans? J'en doute. »

Pour en revenir à l'alphabétisation, notons la décision de l'Assemblée générale des Nations Unies, lors de sa 56^{ème} session, de proclamer une décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation dont la mise en place a été confiée à l'UNESCO, pour la période allant de janvier 2003 à décembre 2012.

« La Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2012) a pour objectif d'étendre

⁶³ Rapport de l'OCDE, 1987

⁶⁴ Communication de la Commission, Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, Bruxelles, 21 novembre 2001, COM(2001) 678 final.

⁶⁵ Nouveau Regard www.institut.fsu.fr/nvxregards/15

*l'alphabétisation à ceux qui, aujourd'hui, n'y ont pas accès. C'est le cas de plus de 861 millions d'adultes. Plus de 113 millions d'enfants ne vont pas à l'école et ne sont donc pas non plus alphabétisés. La Décennie mettra l'accent sur les besoins des adultes, dans le but de permettre à chacun, partout dans le monde, de savoir lire et écrire, pour communiquer au sein de la communauté, dans la société, et au-delà. Jusqu'à présent, les efforts déployés pour l'alphabétisation n'ont pas permis d'atteindre les groupes les plus pauvres et les plus marginalisés. La Décennie se concentrera particulièrement sur ces populations, avec pour mot d'ordre : **L'alphabétisation pour tous : la parole pour tous, l'apprentissage pour tous.***

La Décennie conduira à la création d'environnements propices à une alphabétisation durable. Ces environnements permettront à chacun d'exprimer ses idées et ses points de vue, de suivre des formations efficaces, de prendre part à la communication écrite qui est le propre des sociétés démocratiques, et d'échanger du savoir avec les autres. »

(source : site portal.unesco.org)

Notons que 1990 a été proclamée « année internationale de l'alphabétisation » par l'Assemblée Générale des Nations Unies. « *Par cette proclamation, la communauté mondiale a manifesté son engagement à reconnaître que l'alphabétisation est essentielle au développement personnel et à l'avancement socio-économique des nations et à soutenir les efforts en ce sens.* »⁶⁶

Les 8 septembre sont « journées internationales de l'alphabétisation », depuis 1990. Ces journées sont l'occasion de sensibiliser la société, par exemple en Belgique et en Suisse. En France, elles n'ont pas un grand retentissement.

Nous ne pouvons pas évoquer l'émergence de « l'alphabétisation des adultes » (au sens large) sans référer à l'éducation des adultes, et plus particulièrement à **l'éducation permanente**, mouvement qui a émergé en France à partir de 1955, qui y a eu un fort retentissement jusqu'au début des années '70, et qui a perdu de sa vigueur après l'adoption de la Loi de 1971 sur la formation professionnelle continue.⁶⁷

Françoise F. Laot, historienne de la formation des adultes, explique : « *L'éducation permanente, qui englobe l'éducation des jeunes et des adultes, doit donc viser au développement culturel. Elle*

⁶⁶ Source : site « Ressources Humaines et développement Social Canada »

⁶⁷ Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente

apparaît comme un **prolongement de l'éducation populaire** (qu'elle a pour objectif, à terme, de remplacer). »⁶⁸

Un décret gouvernemental belge nous permet d'en cerner les objectifs :

«... le champ de l'éducation permanente visant l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics en privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle. »⁶⁹

Si ce mouvement éducatif semble peu entendu aujourd'hui en France, nous constaterons qu'il est plus influent en Suisse romande, et bien plus encore en Communauté française de Belgique.

Voilà pour le contexte mondial de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes.

D'un point de vue plus technique, la Commission européenne a adopté en 2005 un cadre de référence qui décrit les huit compétences clés, compétences « *nécessaires à tout individu pour son épanouissement et son développement personnel, sa citoyenneté civique, son intégration sociale et sa vie professionnelle* ». ⁷⁰ Ce référentiel est assorti de recommandations aux Etats membres en vue de favoriser le développement des compétences clés pour tous.

C'est dans ce cadre que se situent dorénavant les décisions politiques prises par les pays membres, visant le développement des compétences de base, que nous évoquerons par la suite.

⁶⁸ Françoise F. LAOT, Education permanente : trois éclairage sur l'histoire d'une idée, *Actualité de la formation permanente* n° 180, septembre-octobre 2002, Centre INFFO, p 178 ; puis, p 121 :

« *Au lendemain de la loi de 1971, la Ligue [de l'enseignement] se trouve dépourvue face au modèle qui se dessine. Elle reconnaît l'avancée "significative" de la loi, mais en souligne le risque : non seulement elle "offre" le secteur de la formation à l'initiative privée, mais encore elle réduit considérablement son envergure en ne prenant en compte ni l'action socioculturelle, ni la formation du citoyen.* »

⁶⁹ Décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Education permanente, entré en vigueur en 2004 (Communauté française de Belgique)

⁷⁰ Commission européenne, *Recommandations pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, dont : Les compétences clés : Cadre de référence européen*, 2005

Notons, à ce propos que la Suisse, qui n'est pas membre de l'Union européenne, se positionne sans cesse comme interagissant avec cette dernière. Elle reconnaît en subir l'influence, s'approprie les réflexions qui en émanent et prend une part active dans les innovations diverses que celle-ci opère.⁷¹

B- Emergence de l'illettrisme comme problème social :

En France :

L'existence de l'illettrisme a été reconnue par les pouvoirs publics à partir de 1983. Auparavant, on pensait que seules des personnes « migrantes » ou « issues de l'immigration » pouvaient avoir des problèmes quant à la maîtrise de l'écriture et de la lecture. Cette « croyance » était due au fait que l'école étant obligatoire jusqu'à 16 ans⁷², ce qu'on appelait alors « analphabétisme » n'avait pas lieu de concerner les personnes scolarisées en France.

Après la seconde guerre mondiale, la France a fait appel à une importante main d'œuvre étrangère afin d'aider à la reconstruction (venant principalement du Portugal, de l'Espagne, de l'Italie, et ensuite des pays du Maghreb). Dans les années soixante, un important mouvement militant a alors émergé dans le but d'aider ces immigrés à s'intégrer en France, des associations ont été créées, en particulier pour l'alphabétisation des travailleurs immigrés. Ce secteur militant, essentiellement bénévole, est à la base des systèmes de formation linguistique et/ou de base qui se sont développés à partir des années 70.

Dès la fin des années 70, le Mouvement ATD-Quart Monde (alors appelé « Aide à Toutes Détresses »), dont l'objectif principal était « *la promotion et l'intégration des personnes, groupes, ou couches sociales les plus déshérités dans la société qui les environne* »⁷³, a commencé à attirer l'attention des politiques sur le problème de l'illettrisme. ATD a « créé ce néologisme » afin,

⁷¹ Voir la tendance au regroupements en Communautés de communes, à laquelle elle prend part, sa participation à des projets de recherche éducative au sein de l'UE...

⁷² Je simplifie, et n'entre pas dans les querelles idéologiques d'alors. Voir B. LAHIRE, 1999.

⁷³ Revue *Igloos*, éditions d'ATD, n°47-48, 1969

entre autre, de bien marquer le fait que les « déshérités » dont il était question n'étaient pas des immigrés, mais bien des autochtones. ATD a fait de la lutte contre l'illettrisme son cheval de bataille, du moins jusqu'à ce que les pouvoirs publics s'approprient « le problème ». Pour ATD, l'illettrisme était l'une des causes principales de l'exclusion sociale. Ce point de vue, très controversé, est celui qui prime encore en France.⁷⁴

ATD a voulu une reconnaissance politique de l'illettrisme comme problème social. Cette reconnaissance a eu lieu : en 1984, le gouvernement français a créé le GPLI (Groupement Permanent de Lutte contre l'Illettrisme, groupement interministériel). Ce groupement a permis le développement de la recherche concernant l'illettrisme en France, et a œuvré sur le terrain. Il a été à l'origine de la création des CRI, centres ressources illettrisme, à destination de tous les acteurs pouvant être concernés par l'illettrisme : il y en a 50 en France. Ces CRI sont souvent porteurs de propositions d'actions de professionnalisation pour les formateurs en formation de base et relais d'information pour les publics.

Il a également impulsé le développement des AFB (Atelier de formation de base), structures de formation prioritairement à destination des personnes en situation d'illettrisme.

Ce groupement a été remplacé en 2000 par l'ANLCI (agence nationale de lutte contre l'illettrisme)⁷⁵, chargée de mettre en mouvement les différents acteurs susceptibles d'intervenir dans la lutte contre l'illettrisme et dans sa prévention.

Emergence de l'illettrisme en Suisse romande

Concernant son histoire de l'immigration, la Suisse n'a pas été concernée par une phase de reconstruction après guerre, comme la France ou la Belgique. Cependant, son statut particulier d'Etat neutre, ainsi que ses succès économiques, en ont fait un pays

⁷⁴ En France, l'Etat a impulsé la mise en place d'un vaste mouvement de lutte contre l'illettrisme, mettant en exergue ce « trait particulier » pour développer des politiques de remédiation, insertion, puis repérage, sensibilisation des acteurs susceptibles de rencontrer des personnes « en situation d'illettrisme ». Cette « porte d'entrée » vers certains publics « à risque » (susceptibles d'être marginalisés) est contestée par des sociologues comme Bernard Lahire, Agnès Villechaise-Dupont et Joël Zaffran, nous y reviendrons. (voir partie II : Problématique)

⁷⁵ ANLCI : voir présentation du système français dans cette partie et annexe

d'immigration important. En effet, en 2006, la population étrangère représentait 21,9% de la population de la Suisse, l'un des taux les plus élevés d'Europe. La Suisse a donc développé, elle aussi, des associations pour l'insertion des migrants.

L'émergence fortement polémique de l'illettrisme en France a eu un retentissement en Suisse romande. Des associations déjà existantes se sont regroupées pour tenter de faire reconnaître l'illettrisme comme problème social. « Lire et Ecrire » a donc été créée en 1988. Les actions se sont développées, semble-t-il avec un « retentissement » moindre qu'en France. En effet, en 1998 (soit dix ans plus tard), Lire et Ecrire et les autres associations impliquées dans la lutte contre l'illettrisme ont lancé une pétition nationale « Lire et écrire : un droit ! », réclamant un engagement fort des pouvoirs cantonaux et fédéraux. Aujourd'hui, il existe des instances fédérales œuvrant dans ce secteur. Mais il n'y a pas eu de mouvement politique ample « s'emparant de ce problème », comme c'est le cas en Belgique ou en France.

Emergence de l'illettrisme en Communauté française de Belgique :

La Belgique et la France sont assez comparables du point de vue du développement des mouvements pour l'intégration des migrants, ainsi que de l'émergence de la lutte contre l'illettrisme.⁷⁶ Notons qu'ATD Quart Monde a été (et reste) très présent en Communauté française de Belgique.⁷⁷ A travers l'histoire de l'association Lire et Ecrire, on peut confirmer cette proximité.

« L'histoire récente de l'alphabétisation débute dans les années 60. A cette époque la Belgique fait un appel massif à la main d'œuvre immigrée, notamment marocaine. Diverses structures associatives : paroisses, syndicats, associations d'immigrés, créent alors des cours d'alphabétisation pour répondre aux besoins de ces travailleurs.

La plupart de ces cours, assumés alors exclusivement par des formateurs bénévoles, existent encore aujourd'hui. Le Cati, le Nadi, le Collectif Alpha, les Ateliers du Soleil, l'association Joseph Swinen à Bruxelles, Ta Awun à Wavre, Accueil et Promotion à Charleroi, ...

A cette époque la Belgique déclare officiellement qu'il n'y a plus d'analphabètes puisque la scolarité est obligatoire depuis 1914. Les formateurs de ces cours d'alpha pour immigrés n'imaginent d'ailleurs

⁷⁶ Par commodité, j'utilise ici la terminologie française, qui n'est pas appliquée en Belgique, mais nous y reviendrons.

⁷⁷ ATD était d'ailleurs représenté lors du Colloque organisé par Lire et Ecrire à Bruxelles les 5 et 6 septembre 2008, sur les causes de l'illettrisme.

pas qu'il puisse y avoir des belges analphabètes. Pourtant l'armée organise des classes d'alphabétisation pour les miliciens. Et de nombreux jeunes sortent de l'école sans diplômes ni qualifications, venant grossir, au milieu des années 70, les files de chômage.

Au début des années 80, deux rapports indépendants, celui ATD ¼ Monde et celui du Collectif Alpha dénoncent la persistance de l'analphabétisme parmi la population belge et proposent des actions d'envergures.

Sur base de ces propositions, s'insurgeant contre un modèle de société supporte l'exclusion et reste passive face à la persistance de l'analphabétisme, quatre associations de formation continue et d'éducation permanente proches du mouvement ouvrier organisé, chrétien et socialiste, la Funoc à Charleroi, Canal Emploi à Liège, RTA à Namur et DEFIS à Bruxelles, décident de créer « Lire et Ecrire ».

Le 8 septembre 1983, à l'occasion de la journée internationale de l'alphabétisation, Lire et Ecrire marque sa naissance par une vaste campagne de sensibilisation « LIRE ET ECRIRE : UNE CHANCE ? UN DROIT ! ». Les nombreux appels reçus proviennent de personnes qui se proposent comme formateurs bénévoles, mais surtout de belges analphabètes. Nous avons réussi notre premier pari : montrer publiquement que l'analphabétisme existait chez nous aussi et n'était pas exclusivement une problématique du tiers monde.

Nous écrivions alors « l'objectif central de Lire et Ecrire est de passer du stade confidentiel qu'a connu l'alphabétisation au cours de ces 15 dernières années à une situation où tout adulte qui le souhaite puisse trouver un cours d'alphabétisation adapté à sa demande en un lieu qui lui soit géographiquement et socio-culturellement accessible ». C'est toujours notre objectif aujourd'hui. En effet l'école et les migrations sont toujours sources d'analphabétisme et l'offre toujours insuffisante pour répondre aux besoins. »⁷⁸

Cela dit, la ressemblance entre Communauté française de Belgique et France s'arrête à peu près là, comme nous allons le montrer.

Notons qu'en Suisse romande comme en Communauté française de Belgique, l'émergence de l'illettrisme comme problème social a d'abord mis en exergue l'analphabétisme des « autochtones », comme c'est toujours le cas en France. Peu à peu, la notion d'illettrisme a pris pour ces deux entités un sens différent, comme nous le constaterons par la suite.

⁷⁸ Source : site de Lire et Ecrire CFB.

Par ailleurs, n'oublions pas que j'ai choisi d'observer trois pays francophones. La notion d'illettrisme et son corollaire, la lutte contre l'illettrisme, sont assez spécifiques de la sphère francophone. En effet, dans beaucoup d'autres pays, et notamment dans les pays anglophones, ces notions n'existent pas, ou sont peu opérantes. On parle couramment de *littératie*, ou plutôt de *literacy*. Cela englobe en général toutes les populations quels que soient leur profil et leur degré de développement des compétences de base (*basic skills*). On situe donc chaque individu sur un continuum. On définit, selon les contextes de tel pays, de telle région, de telle communauté, de tel métier... des seuils en dessous desquels l'autonomie⁷⁹ des personnes est supposée être entravée. Et on développe des politiques et/ou des actions de formation en direction des personnes qui se situent en dessous de ce seuil.

Nous nous attacherons maintenant à décrire les systèmes observés d'après le canevas suivant :

- Données générales
- Système politique
- *Système éducatif*
- Formation des adultes
- Liens formation de base / formation continue
- Profils d'apprenants et dénominations
- Formation de base
- Les formateurs et leur formation

⁷⁹ Autonomie, ou autre critère, mais celui-ci est très prégnant, y compris chez les francophones.

II- Présentation du système français de formation de base

Données générales

Population

Nombre d'habitants : population d'environ **64,5 millions d'habitants dont 5,7% d'étrangers** (ces données incluent métropole et territoires d'outre mer). (source Wiki)

Taux de chômage : (INSEE deuxième trimestre 2008)

7,2 % de la population active ; 7,6% en incluant les DOM.

19,1% des moins de 25 ans sont au chômage.

Taux d'illettrisme : 9% des personnes de 18 à 65 ans (source enquête IVQ (INSEE-ANLCI))⁸⁰

La France est un des rares pays à s'être doté d'une enquête nationale sur la maîtrise des compétences de base de la population. Elle avait participé à l'enquête IALS de l'OCDE en 1994 Mais les résultats avaient été jugés non-exploitable. Notons que ces enquêtes, qui souhaitent permettre des comparaisons entre les pays participants proposent des tests dont les contenus et les exigences sont remis en question : ces tests prennent peu en compte la variable culturelle (ne s'adaptent pas aux pays participants) et placent la limite de non-maîtrise des compétences de base assez haut.⁸¹

En France, le taux d'illettrisme renvoie à la part des personnes scolarisées en France, n'ayant pas atteint le « degré 3 » du *cadre de référence de Lutte Contre l'Illettrisme*⁸². En 2005, l'enquête a

⁸⁰ Enquête *Information Vie Quotidienne*, par l'INSEE et l'ANLCI, 2002-2005, portant sur la maîtrise des compétences de base dans la population française

⁸¹ OCDE : enquête IALS (International Adult Literacy Survey)
et critique : A. Blum et F. Guérin-Pace, *Des lettres et des chiffres*, Fayard, 2000

⁸² Le cadre national de référence définit 4 degrés (qui sont en cours d'affinement) dans la maîtrise des compétences de base :

Degré 1 : repères structurants

Degré 2 : compétences fonctionnelles pour la vie courante (pragmatique)

Degré 3 : compétences facilitant l'action dans des situations variées (plus distancié, transversal)

Degré 4 : compétences renforçant l'autonomie pour agir dans la société de la connaissance

montré qu'il y a 9% de personnes de 18 à 65 ans qui sont en situation d'illettrisme (hors DOM, détenus et personnes sans domicile).

Ce chiffre n'inclut pas les personnes scolarisées dans une autre langue et/ou un autre système scolaire que le système français. Dans de nombreux autres pays, on n'opère pas de distinction en fonction du lieu/système de scolarisation.

La France et les langues :

Contrairement aux autres pays observés, la France a une langue officielle unique : le français.

La Constitution reconnaît, depuis 2008, 77 langues régionales comme faisant partie du patrimoine national. La réalité des langues parlées étant bien plus variée⁸³.

Systeme politique :

« La France est une République constitutionnelle, « indivisible, laïque, démocratique et sociale » (article 1^{er} de la Constitution de 1958) à régime parlementaire présidentialisé (dont la lecture se fait en faveur du président de la République, parfois appelé à tort ou à raison régime semi-présidentiel). La réforme constitutionnelle du 28 mars 2003 (acte II de la décentralisation) a ajouté dans ce même article que l'organisation de la République était *décentralisée*.

La décentralisation, qui s'est dans un premier temps accompagnée de la déconcentration, favorise aujourd'hui pleinement l'émergence de véritables pouvoirs locaux dont l'équilibre fait cependant encore débat.

⁸³ Bernard Cerquiglini, *Les langues de la France, Rapport au Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la Communication*, Avril 1999 :

Ressortissants vs migrants :

"La Charte[européenne] ne traite pas la situation des nouvelles langues, souvent non européennes, qui ont pu apparaître dans les États signataires par suite des récents flux migratoires à motivation souvent économique" (Rapport explicatif, p. 6). Il s'agit donc de reconnaître les seules langues parlées par les ressortissants du pays, distinguées des idiomes de l'immigration. Cette distinction est toutefois délicate pour une République qui reconnaît, légitimement, le droit du sol : dès la seconde génération, les enfants nés de l'immigration sont citoyens français ; beaucoup conservent, à côté du français de l'intégration civique, la pratique linguistique de leur famille.

Les principales divisions administratives françaises sont les régions qui sont au nombre de 26 dont 22 métropolitaines, les départements (100 dont 4 outre-mer) et les arrondissements.

La France est « une et indivisible », mais cette formule crée certaines tensions dans plusieurs « pays » ou « régions », dont les spécificités, notamment linguistiques, seraient insuffisamment reconnues d'après certains mouvements régionalistes (Alsace, Bretagne, Catalogne, Corse, Flandre, Pays basque, Pays Occitan, etc.). »⁸⁴

Depuis 2003, le processus de décentralisation a octroyé de plus en plus de prérogatives aux régions en ce qui concerne l'organisation, le financement et la mise en œuvre de la formation des adultes et jeunes adultes. Actuellement, sauf exceptions et contrats Etat-Région, les régions sont à la fois décisionnaires et amplement prescripteurs/financeurs de la formation d'adultes, hors entreprises.

Cependant, l'Etat finance et/ou coordonne de vastes dispositifs de « formation linguistique », nous y reviendrons.

Formation des adultes :

Depuis 1971, la *loi sur la formation professionnelle continue* a donné une orientation nette à la formation continue. On ne parle presque plus en France d'Education permanente.⁸⁵ La formation est dite FPC, formation professionnelle continue. Elle a pour but la qualification, l'insertion professionnelle ou l'adaptation et le maintien à l'emploi des adultes et jeunes adultes.

Le système français de formation professionnelle continue est contraignant pour les entreprises : celles-ci sont dans l'obligation de financer les dispositifs de formation. Elles versent annuellement un pourcentage de leur masse salariale à un organisme professionnel de collecte agréé (OPCA) qui gère la formation pour un secteur ou une branche professionnelle, ou autre. De plus, les entreprises doivent consacrer annuellement une part de leur masse salariale à leur plan de formation interne.

⁸⁴ Source : wikipedia

⁸⁵ Même si l'intitulé y fait encore référence : *Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente*

La formation peut être organisée en interne aux entreprises, ou par d'autres organismes : ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et de la Recherche (GRETA, CAFOC, Université, etc.), AFPA, chambres consulaires, ministère de l'Agriculture, organismes privés, associations à but non lucratif, etc.

Une part importante du secteur de la formation des adultes agit en direction des publics hors entreprises. C'est le cas du secteur de l'insertion socioprofessionnelle. Il vise des « publics cibles » en direction desquels sont développés des dispositifs précis : jeunes, demandeurs d'emploi, RMISTes, personnes en situation d'illettrisme...

On notera que depuis une dizaine d'années, ces dispositifs sont proposés par des instances politiques (régions, départements, Etat), qui émettent des appels d'offres en direction des éventuels prestataires de formation. Ceux-ci sont alors amenés à répondre à ces appels d'offres (soit à l'échelle d'un organisme, soit en constituant des groupements d'organismes partenaires). Le donneur d'ordre sélectionne ensuite l'offre la plus intéressante, selon des critères fixés par lui. Ce système a beaucoup modifié le paysage de la formation des adultes et influé sur le travail des organismes et des formateurs. En effet, il a accru considérablement les obligations de résultat (majoritairement en terme d'insertion professionnelle des formés) – ce qui peut être positif. Mais il a également accru l'obligation de rentabilité, la mise en concurrence des organismes se faisant tout autant sur la qualité de l'offre qu'ils proposent que sur le prix des prestations.

Les organismes de formation ne perçoivent donc plus de subventions à moyen terme pour un type d'action proposé par eux. Ils répondent à des demandes extérieures et sont contraints de se positionner sur des actions très diverses. Ils deviennent plus polyvalents. Et les formateurs également. Se pose donc d'autant plus le problème de leur professionnalisation.

Lien formation de base / formation continue :
--

Du point de vue des entreprises, il y a un lien légal entre la formation professionnelle continue et la formation de base. En effet, il est inscrit dans le code du travail :

Art L900-6 du Code du Travail :

« La lutte contre l'illettrisme et l'apprentissage de la langue française font partie de la formation professionnelle tout au long de la vie. L'Etat, les collectivités territoriales, les établissements publics, les établissements d'enseignement publics et privés, les associations, les organisations professionnelles, syndicales et familiales, ainsi que les entreprises y concourent chacun pour leur part. « Ces actions » sont des actions de formation, au sens de l'article L.900.2 Les coûts de ces actions sont imputables au titre de l'obligation de participation à la formation professionnelle. »

La lutte contre l'illettrisme et l'apprentissage de la langue française sont donc inscrites dans le cadre de « la formation professionnelle tout au long de la vie ».⁸⁶

Certaines lois peuvent constituer des leviers pour le développement de la formation de base en entreprise :

« Loi du 5 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie :

Création du Droit Individuel à la Formation (DIF) et mise en place de périodes de professionnalisation. Ces deux nouveaux dispositifs peuvent devenir des leviers significatifs, portés par un nouvel Article 934-2 du code du travail qui invite les branches professionnelles à prévoir des actions de formation au profit des salariés qui ne maîtrisent pas les compétences de base. Ces dispositifs demeurent complémentaires aux actions de formation de base inscrites dans les plans de formation des entreprises.

Loi du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale :

Le volet emploi de la loi, a créé notamment des Contrat d'accompagnement dans l'emploi (CAE) et Contrats d'avenir (CA) qui touchent prioritairement des demandeurs d'emploi longue durée ou allocataires de minima sociaux. Au travers de ces nouveaux dispositifs, sont renforcés les engagements de l'employeur en matière de formation des salariés visés par ces contrats.

Loi de mars 2006, pour l'égalité des chances et la création de l'Agence pour la cohésion sociale et l'égalité (ACSÉ) :

Cette agence a vocation à mettre en place des actions en direction des publics rencontrant des difficultés d'insertion sociale ou professionnelle sur l'ensemble du territoire national, et devrait concourir à la lutte contre les discriminations, à l'intégration des populations immigrées et à la lutte contre l'illettrisme. »⁸⁷

⁸⁶ Code du travail, livre IX, article L900-6, modification de mai 2004

⁸⁷ Plan régional de lutte contre l'illettrisme d'Ile de France, schéma d'élaboration, GIP CARIF, sept 2007

Mes pratiques et mes enquêtes⁸⁸ m'ont montré que la montée en puissance de l'illettrisme comme « problème social » et le développement de sa prise en compte ont largement servi la formation de base dans son ensemble. En effet, depuis les années '90, on observe un déploiement d'actions de sensibilisation, notamment en entreprise. Ces actions ont d'abord été développées pour accroître la prise en compte de l'illettrisme. Menées par des acteurs de la formation de base, elles consistent à permettre aux encadrants et chefs d'entreprises (et autres membres de la hiérarchie) de percevoir que tel employé peut être freiné dans son travail par des problèmes liés à une faible maîtrise des compétences de bases. En plus de favoriser ce repérage, la sensibilisation vise souvent à informer les encadrants sur le fait qu'il existe différents profils de difficultés, et donc à introduire les « profils linguistiques » opérationnels en France : situation d'illettrisme, alphabétisation, français langue étrangère. Les actions de formation proposées aux entreprises sont souvent appelées « formations de base » et s'adressent aux trois profils d'apprenants.

Le renforcement du lien entre organismes de formation et entreprises, induit, entre autre, par le développement de la lutte contre l'illettrisme, semble donc nettement contribuer à l'émergence (encore fragile) d'un « secteur de la formation de base ».

Profils d'apprenants et dénominations :

Comme me l'a montré l'enquête que j'ai menée dans le cadre de ma mission de stage (voir annexe), à l'heure actuelle, il y a un « secteur émergent de la formation de base », dont les membres ne se revendiquent pas forcément comme tels, et qui peine à se voir reconnaître par le système dans son ensemble. En effet, ce secteur est en grande partie englobé dans le secteur de l'insertion. Il acquiert depuis une dizaine d'années une identité plus nette via le développement des actions en entreprises et celui de la lutte contre l'illettrisme, entre autre. Sur le terrain, l'appellation « formation(s) de base » n'est donc pas la plus usitée.

Dans le secteur de l'insertion, sur le terrain, les formations axées sur le développement des compétences de bases sont souvent regroupées sous le terme « formations linguistiques ». Le terme

⁸⁸ Au sein du master, j'ai été amenée à réaliser une enquête concernant ALCIA, centre ressources illettrisme de Melun (77) et particulièrement sur ses activités en direction des PME.

« formation de base » semble cependant plus répandu dans des régions où il y a eu développement d'AFB (Ateliers de Formation de Base) dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme, dans les années '90.

Sur le terrain, on distingue fréquemment « formation linguistique » et « insertion », « mobilisation professionnelle », « projet professionnel ». Cette distinction fait suite au développement des plateformes jeunes dans les années '90.⁸⁹ Ces plateformes articulaient pour un territoire donné différents organismes de formation pour l'insertion des jeunes. Ces organismes se distribuaient les tâches : tel prenant en charge « le linguistique », tel autre « la mobilisation »⁹⁰.

Au niveau des profils d'apprenants, on distingue :

« L'illettrisme :

*L'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans qui, **bien qu'ayant été scolarisées**, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples.*

Pour certaines personnes, ces difficultés en lecture et écriture peuvent se combiner, à des degrés divers, avec une insuffisante maîtrise d'autres compétences de base comme la communication orale, le raisonnement logique, la compréhension et l'utilisation des nombres et des opérations, le prise de repères dans l'espace et dans le temps, etc.

Malgré ces déficits, les personnes en situation d'illettrisme ont acquis une expérience, une culture et un capital de compétences en ne s'appuyant pas ou peu sur la capacité à lire et à écrire. Certaines ont pu ainsi s'intégrer à la vie sociale et professionnelle, mais l'équilibre est fragile, et le risque de marginalisation permanent. D'autres se trouvent dans des situations d'exclusion ou l'illettrisme se conjugue avec d'autres facteurs.

L'analphabétisme : La France, adoptant le mot « illettrisme », a choisi de distinguer deux situations : l'illettrisme pour les personnes francophones scolarisées en langue française qui n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la communication écrite et l'analphabétisme pour les personnes étrangères, ou d'origine étrangère, n'ayant jamais acquis un code écrit.

Si dans les deux cas, il y a bien une absence ou une insuffisance de la capacité à lire et à écrire en langue française, les causes du problème, le vécu des personnes et les modalités d'accompagnement diffèrent.

Le français langue étrangère : On désigne sous le terme de « français langue étrangère » (FLE)

⁸⁹ Même si, selon les actions, ce sont parfois les mêmes formateurs qui assure les deux versants.

⁹⁰ Ces plateformes ont fonctionné en France, pilotées par les régions, jusqu'à 2007. Elles ont précédé le dispositif « Avenir-jeunes » évoqué plus haut, celui-ci ne « segmente » plus l'action de la même manière.

les personnes ayant été scolarisées dans leur pays d'origine et maîtrisant les savoirs de base [dans leur langue maternelle ou de scolarisation]. Ces personnes doivent apprendre une langue qui leur est étrangère. »⁹¹

Notons que cette typologie est typiquement française : elle n'existe pas dans d'autres systèmes, du moins à ma connaissance. La France est l'un des seuls systèmes où « on lutte contre l'illettrisme », en centrant cette action sur les personnes scolarisées en France ou en système scolaire français.

L'ANLCI, qui entérine cette distinction, a réalisé une extraction de l'enquête nationale IVQ, spécialement pour que les chiffres parlent de ces populations scolarisées en France. Les résultats exprimés ne sont donc pas comparables avec ceux d'autres pays.

En outre, ces profils sont souvent perméables⁹². Ils sont adaptés par les formateurs suivant leur contexte de travail.

Comme nous le constaterons dans le paragraphe suivant, politiquement, la distinction n'est pas tout à fait similaire.

La formation de base :

Dans un article publié au sein d'une revue belge, Véronique Leclercq brosse un portrait synthétique de la formation de base en France :⁹³

« En France, la loi du 16 juillet 1971 institue la Formation Professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente et en fait une obligation nationale impliquant de nombreux acteurs. La Formation Professionnelle Continue est assurée par des organismes de formation : publics ou privés, marchands ou non marchands, lucratifs ou bénévoles.

⁹¹ *Cadre national de référence* de l'ANLCI, chapitre VI, Les mots pour en parler (je surligne)

⁹² Voir : V. LECLERCQ, A. VICHER, *La formation linguistique des adultes et jeunes adultes : convergences et divergences des différents secteurs d'intervention*, pour l'ANLCI, juillet 2002

⁹³ V. LECLERCQ, V. LANSIAUX, lutte contre l'illettrisme et alphabétisation : compétences et identités professionnelles des formateurs, *Caractères*, n°15, 2-2004

La formation de base des adultes et des jeunes adultes de faible niveau de scolarisation et de qualification constitue un secteur particulier de la Formation Professionnelle Continue. Elle recouvre des activités et publics variés : remise à niveau, lutte contre l'illettrisme, alphabétisation des populations immigrées, insertion sociale et professionnelle, préformation professionnelle... Les actions sont financées par l'Etat, les Conseils Régionaux, les Conseils Généraux, le FASILD [remplacé depuis 2003 par l'ANAEM et l'ACSE⁹⁴] ou encore par les entreprises et les branches professionnelles. La caractéristique commune des publics accueillis dans ces dispositifs est un niveau de formation en deçà du niveau V de littératie et une non-maîtrise de savoirs de base constituant les savoirs exigés pour fonctionner dans la société et s'insérer socialement et professionnellement.

La formation à la communication écrite et orale en français représente un des axes forts de l'intervention éducative [...].

Les organismes de formation impliqués sont le plus souvent à caractère privé, à but lucratif ou non lucratif (le secteur associatif est important). Mais l'Education Nationale par le biais des Greta (Groupements d'Etablissements), et plus rarement de l'Université (par exemple, Lille I, CUEEP), a également vocation à intervenir dans ce domaine.

Même s'il y a extrême variété des situations locales, on identifie un secteur d'intervention éducative précis, caractérisé par des types de financements et de dispositifs, par l'existence de réseaux spécifiques d'acteurs, par une certaine spécialisation des organismes et des formateurs. On peut donc conclure à une certaine institutionnalisation de la formation de base. »

Nous donnerons ici une vue d'ensemble des actions de formation de base en direction des migrants et des personnes en difficulté d'insertion. Cette présentation ne sera donc pas exhaustive.

Les dispositifs d'Etat :

L'Etat finance et met en place les structures de coordination de trois grands dispositifs de formation de base.

L'ANAEM (agence nationale d'accueil des étrangers et des migrations) coordonne **l'action de formation linguistique en direction des migrants primo-arrivants** (arrivés en France depuis moins de deux ans). Dans le cadre du CAI (contrat d'accueil et d'intégration), que chaque adulte primo-arrivant doit signer à son enregistrement par l'Agence, il est proposé à la personne, si besoin, de suivre une formation linguistique. La personne devra se présenter aux épreuves du DILF (diplôme initial de langue française) au bout d'un certain nombre d'heures de formation, la réussite à ce diplôme conditionnant l'obtention d'une partie ses papiers officiels.

⁹⁴ ANAEM, ACSE : voir ci-après

L'ACSE (agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances) coordonne **l'action de formation linguistique pour les migrants qui ne sont pas primo-arrivants**. En 2007, le budget alloué à cette action était dix fois moins important que celui alloué à l'ANAEM. Cette action n'est plus prioritaire.

L'ACSE devait récemment reprendre la gestion d'important crédits concernant la lutte contre l'illettrisme, mais des remaniements sont en cours.

L'Etat finance également des organismes de formation pour des **actions de lutte contre l'illettrisme**, via le **programme IRILL** (insertion-réinsertion-lutte contre l'illettrisme)⁹⁵, mis en œuvre par les DRTEFP (directions régionales du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle). Comme me le signalait, lors de mon enquête, un directeur d'organisme de formation concerné, ce programme étant cofinancé par l'Union Européenne (FSE), et la France n'étant plus prioritaire à ce niveau, le montant global des subventions IRILL a été divisé par 2 en l'espace de deux ans.

Notons que l'Etat impulse la mise en œuvre, à partir de 2009, d'un dispositif de formation de base en direction des salariés ou demandeurs d'emploi, appelé « maîtriser les compétences clés ». Celui-ci sera déployé au niveau des régions par les DRTEFP.⁹⁶

Les dispositifs régionaux :

Les dispositifs **Avenir-jeunes**, financés et mis en œuvre par les Conseils Régionaux, visent à **accompagner les jeunes (16-25 ans) en difficulté d'insertion** (qu'ils aient été scolarisés en France ou qu'ils soient migrants primo-arrivants).

Dans le cadre de la problématique qui m'a d'abord intéressée (la sectorisation des publics en fonction de leur profil linguistique), ce dispositif est à mentionner comme une exception. En effet, il s'adresse aux jeunes sans distinction de profil linguistique. Il vise une articulation individualisée de

⁹⁵ Le programme Insertion, Réinsertion lutte contre l'illettrisme (IRILL) vise à accompagner les bénéficiaires dans une démarche d'insertion durable et à favoriser l'adaptation ou la progression professionnelle. Il comporte deux volets qui ont pour objectifs de développer la maîtrise des savoirs fondamentaux, d'une part et de développer les capacités de réinsertion sociale et professionnelle d'autre part. (source : site de la Préfecture de Paris)

⁹⁶ Circulaire DGEFP n° 2008/01 du 3 janvier 2008 relative à la politique d'intervention du *ministère chargé de l'emploi en faveur de l'accès aux compétences clés des personnes en insertion professionnelle*

plusieurs dimensions : mobilisation professionnelle (travail du projet, accès à la formation, stages en entreprises), mais aussi développement des compétences de base et socialisation (quand cela est nécessaire). La France semble être, parmi les trois systèmes observés, le seul système qui axe de façon aussi importante ses politiques vers l'insertion des jeunes.

Nous pourrions mentionner les contrats Etat-Région, formes mixtes de décision et de financement, aboutissant à des dispositions différentes selon les régions.

Notons que beaucoup de ces dispositifs sont ou ont été cofinancés par le Fonds Social Européen (FSE).

Les dispositifs départementaux :

Les **APP** (Ateliers Pédagogiques Personnalisés) sont depuis peu sous la responsabilité des départements. Ils permettent à des personnes de développer leurs compétences de base, ou de se remettre à niveau, le plus souvent **dans le but d'entrer en formation qualifiante ou diplômante par la suite**. Généralement, ces dispositifs accueillent des apprenants de tous profils linguistiques, pourvu qu'ils communiquent en français, qu'ils aient un projet et des capacités à travailler en autonomie. Notons que le regroupement des actions IRILL et des APP est à l'étude.

Les départements gèrent également la mise en place d'actions **de formation à destination des RMistes** (bénéficiaires du revenu minimum d'insertion). Ces actions peuvent comporter un volet linguistique et/ou développement des compétences base.

Politique de la Ville :

Ce volet permet de financer des actions de formation en faveur des habitants de la ville concernée. Il permet également de subventionner des associations de quartier qui développent de telles actions.

Des actions de formation sont également mises en place sous l'égide des PLIE (plans locaux pour l'insertion et l'emploi).

Il existe donc des modes de financement à tous les échelons administratifs. Mis à part ce qui relève de la Ville, tous ces dispositifs fonctionnent sur le mode « appel d'offres ». Tout organisme de formation œuvrant dans le secteur de l'insertion et de la formation de base est donc amené à répondre à ces appels d'offres, à tous les échelons. Les financements sont octroyés pour des périodes allant de quelques semaines (pour des actions ponctuelles) à trois ans.

Le secteur humanitaire ou caritatif :

N'oublions pas de mentionner un secteur très important en formation de base : celui développé par le secteur humanitaire. De grandes organisations humanitaires ont mis en place depuis plus de trente ans des dispositifs de formation de base, mettant en place des actions d'alphabétisation, de français langue étrangère ou de lutte contre l'illettrisme. C'est le cas d'ATD Quart-Monde, d'Emmaüs, de la Croix Rouge, du Secours Populaire, des Resto du Cœur, et de beaucoup d'autres. Ce secteur fait appel, en grande majorité à l'intervention de formateurs bénévoles⁹⁷. Chaque organisation a mis en place son propre système de formation de formateurs.

Ce descriptif nous permet de confirmer le fait que le système français de formation linguistique/ de base est amplement structuré sous forme de vastes dispositifs nettement « sectorisés » du point de vue des profils linguistiques, tout au moins pour les dispositifs mis en place par l'Etat.

La distinction est la suivante :

-dispositifs en direction des migrants

-dispositifs en direction des « autochtones », ou, plus exactement des personnes scolarisées en système français.

Parallèlement à ces vastes dispositifs existent une multitude d'actions de formation et/ou d'accompagnement mises en place au sein d'associations caritatives ou de structures locales.

⁹⁷ D'autres organismes font également appel à des formateurs bénévoles. En France, nous ne disposons pas de données chiffrées concernant la proportion de formateurs bénévoles et de rémunérés en formation de base. L'ANLCI développe une réflexion à ce sujet (voir site anlci.fr, section « bénévolat »).

Les formateurs et leur formation

Nous nous reporterons ici brièvement à au travail de Véronique Leclercq. Ses travaux ont largement contribué à une meilleure connaissance de ce qu'est le travail du formateur en formation de base.

« On peut globalement distinguer quatre types de mission qui s'entrecroisent pour un même intervenant ou qui se répartissent sur des spécialistes différents :

1. Mission de face à face pédagogique, en collectif ou dans des dispositifs individualisés, axé sur le développement de savoirs de base : communication orale et écrite, maths, logique, culture générale, initiation bureautique. Cette mission est centrale dans de nombreux dispositifs de type "Ateliers de formation de base", "Dispositifs de maîtrise des savoirs de base" ;

2. Mission d'accompagnement individuel : accueil, orientation, suivi, accompagnement personnalisé vers l'insertion sociale, aide au projet personnel...

3. Mission de développement de l'employabilité : suivi de stage en entreprise, techniques de recherche d'emploi, aide au projet professionnel...

4. Mission socioculturelle : accompagnement dans des activités culturelles ou de loisirs (atelier théâtre, atelier d'écriture...), incitation à la formation, accompagnement au suivi scolaire... [...]

Le contexte de travail influe sur le type de répartition de ces missions. Le type d'organisme, la nature du dispositif de formation, la configuration des politiques locales et des partenariats, les caractéristiques des publics donnent des colorations spécifiques aux fonctions de l'intervenant. Un petit organisme aura tendance à demander une certaine polyvalence au formateur et à lui confier des rôles différents : face à face pédagogique, accueil et orientation des stagiaires, suivi des stages en entreprise, etc. Dans certains cas, le formateur se voit aussi confier des tâches administratives ou d'ingénierie. »⁹⁸

Véronique Leclercq donnait un peu plus de détails dans un article antérieur :

« Les formateurs animent des actions appelées « remise à niveau », « dispositif de maîtrise des savoirs de base », « atelier de lecture-écriture », « alphabétisation », « stage d'insertion sociale et professionnelle », « stage de redynamisation du projet », « lutte contre l'illettrisme », et ont une mission d'intervention pédagogique avec les publics et d'accompagnement proche, mission souvent déconnectée des tâches d'encadrement politique, organisationnel et administratif réservées en dominante à des coordinateurs, responsables de formation ou chefs de projet. Les interventions ont des objectifs différents : resocialisation, redynamisation autour d'un projet social ou professionnel, développement de l'employabilité et préformation professionnelle, apprentissage ou réapprentissage

⁹⁸ V. LECLERCQ, La professionnalisation des formateurs spécialisés en formation de base, *Education permanente*, n° 164, mars 2005, p 109

des savoirs de base (communication orale et écrite, calcul, logique...) y compris dans le cadre d'accompagnement de mutations en entreprise. L'enseignement du français écrit constitue un noyau dur de ces actions.

Ces formateurs ont été confrontés ces dernières années aux mêmes évolutions que l'ensemble des formateurs de la formation continue, et notamment à l'ouverture vers de nouvelles activités autres que le traditionnel face à face pédagogique. Ils sont devenus « accueilleurs », « accompagnateurs dans l'emploi », « tuteurs » dans des ateliers de pédagogie personnalisée ou dans des centres de ressources. »⁹⁹

Le formateur en formation de base a donc plusieurs types de missions. Suivant son contexte de travail et le dispositif sur lequel il intervient, en fonction des objectifs visés par ce dispositif et des partenariats qu'il induit, chaque mission prend plus ou moins d'importance.

Les formations de formateurs en formation de base¹⁰⁰ :

Nous ne disposons pas de données chiffrées au niveau national permettant de savoir quelle proportion de formateurs a suivi quel type de formation.

Formations certifiantes ou diplômantes :

L'offre de formation de formateur généraliste est assez conséquente (AFPA, Universités), mais elle ne semble pas être la « voie royale » pour devenir formateur en formation de base, en ce sens que peu de formateurs interrogés dans les enquêtes régionales ont emprunté cette voie.

En ce qui concerne les organismes de formation du secteur de l'insertion, il semble qu'un des critères de recrutement soit le niveau de diplôme (L3 ou master), souvent requis par les donneurs d'ordres qui financent les actions de formation. On rencontre donc fréquemment des formateurs issus de filières FLE, sciences de l'éducation, insertion, sciences humaines (pour les plus représentées).

Dans les trois premières filières, il existe parfois des « mentions » ou « options » spécifiques visant l'alphabétisation, la lutte contre l'illettrisme ou la formation de base. Mais cette offre est peu visible. Elle sera mise en valeur par chaque « titulaire » lors d'un entretien d'embauche, par exemple. Mais

⁹⁹ V. LECLERCQ, *la professionnalisation des formateurs impliqués dans la formation de base : un processus inachevé*, in Ville-École-Intégration Enjeux, n° 136, mars 2004, p 188 (je souligne)

¹⁰⁰ Je me référerai ici aux enquêtes réalisées dans le cadre du Forum Permanent des Pratiques de l'ANLCI, ainsi qu'à ma propre enquête (voir partie « mission » et annexes)

elle ne constitue pas un point d'appui pour la reconnaissance d'une spécialité « formation de base » ou « formation de publics peu ou pas scolarisés, peu ou pas qualifiés ».

Il existe des licences professionnelles axées sur l'insertion comportant un volet important « formation de base » ou « lutte contre l'illettrisme » (notamment à Pau et à Dijon), ainsi qu'un master à Lyon 2.

Il existe enfin une licence professionnelle spécifiquement axée sur le développement des compétences de base, à l'Université de Paris Descartes. Cependant, dans sa « version 2009 », elle est amenée à accorder une place importante au volet « insertion ».

Les organisateurs de ces filières déplorent la faible fréquentation de ces dernières¹⁰¹. Peut-être ces cursus sont-ils trop lourds à gérer (en formation continue) en comparaison du niveau auquel elles donnent accès ? Certains acteurs des Centres Ressources Illettrismes, traitant de la professionnalisation des formateurs, estiment que ces offres restent trop théoriques, qu'elles ne parviennent pas à établir un lien opérant entre théorie et pratique.¹⁰²

Les actions de professionnalisation :

Nous distinguons, à l'instar de Véronique Leclercq¹⁰³, quatre modes de professionnalisation pouvant s'adresser aux formateurs en formation de base :

- Les modules de formation courts, formations qualifiantes de 1 à 8 jours
Modules thématiques, modules de présentation de supports ;
- Les groupes de travail et d'échanges intra et inter-organismes
Groupes de conception de supports, d'échanges et d'analyse des pratiques, de formation-action ou de recherche-action ;
- Les réseaux de travail en partenariat
- L'auto-documentation, l'autoformation.

A l'heure actuelle, chaque région et/ou DRTEFP fait des choix concernant le financement (ou non) de certaines actions de professionnalisation. Les possibilités sont donc très variables d'une région à

¹⁰¹ *Journée de travail des établissements de formation des acteurs de la lutte contre l'illettrisme* organisée par l'ANLCI le 1^{er} juillet 2008 à Paris

¹⁰² Idem

¹⁰³ V. LECLERCQ, Guide de la professionnalisation des acteurs de la formation de base, ANLCI, à paraître

l'autre. L'impulsion de certains centres de ressources (CRI, CARIF, CAFOC, principalement) peut être déterminante, pour peu qu'elle soit relayée par les pouvoirs publics régionaux en terme de moyens financiers.

Par exemple, en région Centre et en Ile de France, l'Etat (via les DRTEFP dans le cadre d'IRILL) a financé pendant plusieurs années la prise en charge de certains modules du Diplôme Universitaire « illettrismes et apprentissages » (Université de Paris Descartes). En Haute-Normandie, la région a financé un module de formation de formateurs sur la remédiation cognitive. En région Centre, encore, la région a financé plusieurs années tout un programme de modules de formation courts, adapté selon les besoins recensés. En PACA, l'Université s'est alliée avec un CRI : la formation universitaire (Licence pro « insertion ») a pu être complétée par des modules proposés par ce CRI (cela a duré deux ans).

Mais ces mesures ne sont pas pérennes. La reconnaissance pour les formateurs d'un besoin de se former spécifiquement pour travailler avec des publics « de petit niveau » sur le développement des compétences de base est loin d'être acquise, que ce soit au niveau politique ou au niveau du secteur de l'insertion lui-même.

III- L'alphabétisation en Communauté française de Belgique

On notera qu'en Communauté française de Belgique, la notion de « formation de base » existe, mais ne recouvre pas les mêmes réalités qu'en France. Ce que nous appelons « formation de base » est comparable à ce qu'on appelle en CFB l'« alphabétisation ».

Données générales

Population :

« La Belgique couvre une superficie de 30 528 km² avec une population d'environ dix millions et demi d'habitants.

La Communauté française rassemble :

- 3,3 millions de Wallons (soit la quasi-totalité des Wallons sauf les habitants de la Communauté germanophone, qui sont d'environ 70 000, ainsi que les habitants francophones des communes à facilités) ;
- 0,9 million de Bruxellois francophones (sur 1 million d'habitants, soit une large majorité des Bruxellois).

Au total, les Belges francophones sont donc 4,2 millions (répartis en 80 % de Wallons et 20 % de Bruxellois).

Les francophones qui résident en Flandre ne sont pas inclus dans les chiffres officiels de la Communauté française de Belgique. Leur nombre n'est pas connu, vu l'absence de sous-nationalité et la suppression du recensement linguistique. Les estimations varient entre 150 000 et 300 000.

La Communauté française de Belgique regroupe 41 % de la population belge totale (à comparer avec 58 % pour la Communauté flamande et 1 % pour la Communauté germanophone).¹⁰⁴

Taux de chômage :

8,5 % en Belgique (en 2005) (OCDE),

14% en CFB (en 2004) (Etat des lieux de l'alphabétisation, 2006)

¹⁰⁴ Source Wikipedia

Pourcentage de jeunes de 18 à 24 ans qui n'ont pas obtenu de diplôme de l'enseignement secondaire supérieur, et qui ne suivent plus ni enseignement, ni formation, en 2004 : 16,7% (Etat des lieux de l'alphabétisation en CFB, 2006)

Système politique :

« La Belgique est une monarchie constitutionnelle dont le souverain actuel est Albert II, sixième roi des Belges. C'est un État fédéral depuis 1994. Il existe six entités fédérées : trois régions (bruxelloise, flamande et wallonne) et trois communautés (flamande, française et germanophone).

La Belgique a trois langues officielles : le néerlandais, le français et l'allemand.

Le pouvoir fédéral est entre les mains du Premier ministre et de son gouvernement. Depuis les élections de juin 2007 les démocrates-chrétiens (Flandre) et les libéraux francophones (Wallonie et Bruxelles) disposent ensemble de la majorité à la Chambre des représentants (81 des 150 sièges). **L'État fédéral est compétent dans tous les domaines d'intérêt national**, tels que la défense et les affaires internationales, toute la sécurité sociale, 95 % de la fiscalité, l'économie, les télécommunications et d'importantes compétences semi-fédéralisées, comme dans le domaine de la recherche scientifique, et dans l'enseignement (âge de l'obligation scolaire, diplômes, etc.).

Les Communautés - française, flamande, germanophone - sont responsables de la culture et de l'éducation (écoles, bibliothèques, théâtres, audiovisuel...) ainsi que de l'aide aux personnes.

Les Régions - flamande, wallonne, Bruxelles-Capitale - s'occupent des problèmes territoriaux et économiques (transports, plan d'aménagement du territoire...) pour la région qui les concerne. Communautés et Régions maîtrisent, en outre, les relations internationales relevant des matières de leur compétence, à l'exception de l'aide au tiers-monde dans ces mêmes domaines.

Trois niveaux politiques sont donc à prendre en compte : le niveau fédéral (national, jusqu'à l'aboutissement d'un possible remaniement allant, probablement, vers une pure

fédération), le niveau régional (Flandre, Wallonie, Bruxelles) et le niveau communautaire (communautés française, flamande et germanophone).¹⁰⁵

Systeme éducatif

Le CEB

Le certificat d'études de base (CEB) est un diplôme de fin d'études primaires. Tout récemment (en 2008), une réforme en a fait une obligation pour toutes les écoles de la CFB, créant ainsi une sorte de « bac primaire ».

Le CEB sert de référence à toutes les statistiques belges concernant le niveau des populations. En l'absence d'enquêtes mesurant le niveau de maîtrise des compétences de base dans la population de CFB, le « niveau CEB » est l'indicateur privilégié, même s'il est jugé imparfait par ses utilisateurs.

Par ailleurs, il est possible d'obtenir le CEB à l'âge adulte via l'Enseignement de promotion sociale. Ce diplôme représente une valorisation importante pour les adultes qui l'acquièrent, ainsi que pour leurs employeurs potentiels.

Formation des adultes :

Il y a cinq types de formations spécifiquement réservées aux adultes :¹⁰⁶

- **L'enseignement de promotion sociale**

(compétences : Communauté française)

¹⁰⁵ Source : Wikipédia

¹⁰⁶ Cette description est largement inspirée de : Alphabétisation, francophonies, pays industrialisés : *Etat des lieux, Communauté française de Belgique*, 1999

D'abord adressée aux personnes à l'emploi, il s'est élargi aux sans-emploi. Certaines écoles de promotion sociale proposent des formations de base, d'alphabétisation et/ou de français langue étrangère.

En 2006, 66 écoles de promotion sociale dispensaient des formations en alphabétisation, sur 434 lieux d'implantation recensés comme intervenant en alphabétisation (soit 15,2%).(Etat des lieux de l'alphabétisation, 2007)

- **Les formations professionnelles en lien avec la politique de l'emploi**

S'adressent aux travailleurs et aux demandeurs d'emploi et sont organisées par deux organismes parastataux : FOREM (en Wallonie) et Bruxelles-formation (en Région bruxelloise).

(compétences : Régions).

Elles sont organisées en gestion directe, ou indirecte : en partenariat avec des entreprises, des centres de formation sectoriels, des écoles de promotion sociale, des centres agréés, dont les asbl¹⁰⁷ d'insertion socioprofessionnelle ou d'alphabétisation.

- **La formation professionnelle des Classes moyennes** (cogérées par les Classes moyennes et les administrations régionales de la formation professionnelle) : visent l'apprentissage des métiers des PME, l'adaptation des compétences à cette situation, ou à la fonction de chef d'entreprise de PME.

- **Formations données dans les centres de formation sectoriels gérés par les partenaires sociaux, ou par les entreprises**

Financées par la quotité de la masse salariale des entreprises consacrée à la formation et à l'insertion des « groupes à risque » (au départ : chômeurs de longue durée, puis chômeurs ou travailleurs peu qualifiés)(quotité=0,10% en 2002)

- **Les formations données dans les associations d'initiative privée (asbl)**

Ces formations peuvent être reconnues légalement dans trois cadres :

*Education permanente des adultes (compétences : Communauté française)

*Insertion socioprofessionnelle et formation par le travail (Régions)

*formation ou réadaptation professionnelle des personnes handicapées (Régions).

¹⁰⁷ Asbl : association sans but lucratif (loi 1929)

Instances significatives :

Nous ne développerons pas ce point en détail car il sera vu dans la partie « analyse ».

Soulignons tout de même la place prépondérante occupée par l'association Lire et Ecrire. Celle-ci est passée de porte-parole d'un secteur en émergence, à sa création (1984), à organisation faîtière de l'alphabétisation. Elle est l'interlocuteur privilégié des instances gouvernementales. Elle porte la mise en place et le déploiement des initiatives d'envergure cherchant à optimiser le travail en réseau : le Plan Bruxellois pour l'Alphabétisation (mis en route en 2002) et le dispositif coordonné de plateformes territoriales pour lutter contre l'analphabétisme (concernant la Wallonie).¹⁰⁸

Décrets et instances politiques impliqués dans l'alphabétisation :

1999 : création du Conseil supérieur de l'Education permanente

Le Conseil a pour mission de formuler des avis sur la politique générale en matière d'éducation permanente, ainsi que la reconnaissance et le subventionnement des associations (pour chaque demande de reconnaissance, deux membres du Conseil sont désignés afin d'établir un avis du secteur).

Il est donc consulté concernant l'application le *Décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Education permanente*, entré en vigueur en 2004.

Comme nous le verrons, le secteur de l'alphabétisation est, pour une grande part de ses acteurs, très attaché aux valeurs de l'Education permanente.

On constate que le gouvernement de la Communauté française semble accorder une réelle importance à ces valeurs-

Le Conseil de l'Education permanente permet aux acteurs de l'Education permanente de produire des analyses et des préconisations, et d'en référer ensuite au gouvernement de la Communauté française : les acteurs de terrain sont donc partie prenante de l'évolution politique du secteur.

¹⁰⁸ Voir le journal de l'alpha, juillet-août 2007

Sur 47 asbl susceptibles de développer leur action d’alphabétisation dans le cadre de ce décret, 15 avaient obtenu leur reconnaissance en août 2007. Sur 130 associations reconnues par le décret, 15 le sont *directement* pour leur action en alphabétisation.¹⁰⁹

Lien « alphabétisation » / formation continue :

Il existe des liens forts entre les structures pour la recherche d’emploi (FOREM en Wallonie, et Bruxelles-Formation en région bruxelloise) et certains organismes de formation de base. Les structures pour la recherche d’emploi financent en grande partie certains organismes d’alphabétisation.

Par exemple, les huit « Régionales » de l’association Lire et Ecrire en Wallonie sont reconnues « OISP », organismes d’insertion socio professionnelle, par le FOREM. Une grande part de leur activité est donc financée par ce biais.

De plus, dans ce même cadre (OISP), les formations en alphabétisation peuvent être financées pour tout demandeur d’emploi, au même titre que toute autre formation professionnelle.

Profils d’apprenants et dénomination :

Comme nous l’avons évoqué, les mêmes termes ne recouvrent pas les mêmes réalités en France et en CFB.

Dénomination concernant le secteur de l’alphabétisation :

« On regroupe sous le terme alphabétisation au sens strict, les actions qui consistent à apprendre à parler, lire, écrire, calculer... à des adultes, francophones ou non, n’ayant pas été scolarisés ou n’ayant acquis aucun diplôme, ni en Belgique, ni à l’étranger.

¹⁰⁹ C. STERCQ, *Reconnaissance des associations d’alpha dans le cadre du nouveau décret éducation permanente*, in *Le journal de l’ALPHA*, août 2007, n°159, p32-33

Les circonstances concrètes dans lesquelles ces actions se sont développées font qu'il faut désormais y adjoindre les formations de base et les cours de français pour non-francophones s'adressant à des adultes plus scolarisés, mais en principe pas au-delà des premières années du secondaire.

Ces formations sont regroupées avec l'alphabétisation stricto sensu sous le terme générique d'actions du secteur de l'alphabétisation. »¹¹⁰

Profils d'apprenants distingués dans les états des lieux de l'alphabétisation en CFB :

APERÇU SYNTHÉTIQUE 2005-2006

Actions des organismes du secteur de l'alphabétisation

= organismes réalisant au moins une action d'Alpha (c'est-à-dire une action des champs 1 ou 2)

PUBLIC VISE	Francophone (ou parlant français)	Non francophone
N'a pas le Certificat d'Etudes de base (ou ne maîtrise pas les compétences correspondant au CEB)	1 Alpha écrit	2 Alpha FLE (oral/écrit)
A le Certificat d'Etudes de base et les compétences correspondant au CEB, mais pas de diplôme au-delà	3 Formation de base	4 FLE de base (enseignement du français pour communiquer, à l'oral et à l'écrit, dans la vie quotidienne)

Si en France l'alphabétisation représente une partie des actions de formation de base, en CFB, cela peut être exactement l'inverse.

La « formation de base » semble recouvrir en partie ce que nous appelons en France « remise à niveau ».

Par ailleurs, ce tableau traduit une volonté de tenir compte du niveau scolaire des personnes. Ce critère est prégnant en CFB, où il n'y a pas eu d'enquête portant sur les performances des adultes concernant les compétences de base.

¹¹⁰ Etat des lieux de l'alphabétisation en CFB, 2002

Il montre aussi l'importance de distinguer les personnes pouvant communiquer oralement en français des autres.

C'est ce dernier critère qui semble être le plus opérationnel sur le terrain, quand il s'agit d'orienter les personnes en formation et de constituer des groupes d'apprenants. Il s'allie très fortement à la prise en compte du projet de la personne.¹¹¹

Cet état de fait n'empêche pas les acteurs de distinguer des apprenants autochtones et des apprenants allochtones. Cependant, cette distinction n'entraîne pas une distinction de profils différents (ou dans une moindre mesure, en comparaison système français).

Elle est actuellement utile, non pour créer des modes de formation distincts, mais pour sensibiliser plus largement la population à l'existence d'analphabètes autochtones, afin que ces personnes sachent qu'il leur est possible de se former (la formation en alphabétisation étant encore fortement perçue comme destinée aux migrants).

Cette distinction entre analphabètes belges et analphabètes migrants n'entraîne pas de distinction politique, ni de distinction pédagogique.

« Les actions d'alphabétisation s'adressent à un public d'adultes (personnes de 18 ans ou plus, qui ne sont plus soumises à l'obligation scolaire) qui disposent d'une maîtrise insuffisante de l'écrit ou de l'oral ; ce qui peut les handicaper dans leur vie quotidienne et faire obstacle à leur intégration sociale.

Toutefois, il convient de bien distinguer les diverses situations, auxquelles sont confrontées les personnes qui entrent dans le champ de l'alphabétisation, en fonction de leur origine (allochtone ou autochtone), de leur langue parlée (francophone ou non francophone), de leur scolarité et de la maîtrise qu'elles possèdent ou pas de leur langue maternelle ou du français.

[...] On voit donc que les actions d'alphabétisation visent un public qui n'a pas acquis les compétences de base correspondant au CEB. Ce public peut être constitué soit d'allochtones, dont la langue maternelle ou la langue de scolarité n'est pas le français, soit d'autochtones ou d'allochtones qui sont francophones. »¹¹²

¹¹¹ Je m'appuie ici sur mes entretiens informels avec des formateurs.

¹¹² état des lieux de l'alphabétisation 2006, pages 28-29 (je souligne)

Quant au terme « illettrisme », « il a, un temps, gagné du terrain comme synonyme d'analphabétisme. Mais « *l'imagerie développée autour de l'illettrisme est tout aussi négative, et généralement moins neutre, que les représentations associées à l'analphabétisme : le discours sur l'illettrisme tel qu'il s'est développé en France se caractérise en effet par une forte dramatisation du problème (l'illettrisme est présenté comme un « fléau social », on souffre d'illettrisme, comme on souffre d'une maladie...)* ». »¹¹³ Et ce terme est donc peu usité sur le terrain.

L'alphabétisation en CFB :

Une politique coordonnée impliquant tous les acteurs :

Le secteur de l'alphabétisation est politiquement reconnu. Cet état de fait s'explique notamment par l'action de lobbying soutenue depuis trente ans par le secteur associatif, très militant et revendicatif.

L'association Lire et Ecrire a joué un rôle très important dans cette reconnaissance.

L'introduction du « Livre blanc » de Lire et Ecrire donne une bonne idée de l'évolution du secteur de l'alphabétisation et de sa prise en compte politique:¹¹⁴

« LA LÉGISLATURE 1999-2004: UNE AVANCÉE SANS PRÉCÉDENT!

Les premières expériences d'alphabétisation ont commencé fin des années '60. En septembre 2003, LIRE ET ÉCRIRE fêtait son XXe anniversaire. Jamais la réalité de l'analphabétisme n'a été aussi reconnue, jamais des moyens aussi conséquents n'ont été dégagés, jamais la reconnaissance institutionnelle n'a été aussi forte que durant cette dernière législature.

Nous pensons évidemment à l'Accord de coopération entre les gouvernements de la Communauté française, de la Région wallonne et de la COCOF: la Belgique francophone a – enfin! – une instance publique faîtière reconnaissant la réalité de l'analphabétisme et la nécessité de le combattre.

Tous les ministres concernés, de ces trois niveaux de pouvoirs, se réuniront régulièrement en “conférence interministérielle sur l'alphabétisation”.

Un Observatoire publiera annuellement des statistiques probantes.

Toutes les administrations concernées plancheront avec LIRE ET ÉCRIRE, au sein d'un Comité de pilotage, pour faire des propositions concrètes aux gouvernements. Un service est créé au sein de l'administration de la Communauté française pour en assurer le secrétariat.

¹¹³ Etat des lieux de l'alphabétisation en CFB, 2002, p 46

¹¹⁴ *Livre blanc, cahier de revendications de Lire et écrire pour l'alphabétisation des adultes et l'apprentissage du français langue étrangère pour le primo-arrivants*, mars 2004, rédigé, en vue des élections régionales et européennes, « s'adressant à tous les niveaux de pouvoir, chacun dans le cadre de ses compétences », p 3

La création de cette conférence interministérielle constitue une avancée importante pour l'ensemble du secteur de l'alphabétisation: la mise en place d'une politique intégrée et coordonnée reconnaissant la diversité des situations d'analphabétisme, l'hétérogénéité des publics (tant en alphabétisation qu'en FLE) et la diversité des réponses. »

L'accord de coopération entre la Communauté française, Bruxelles et la Wallonie a été mis en place. La conférence interministérielle sur l'alphabétisation a bien lieu chaque année pour examiner les analyses et les propositions émises par le Comité de pilotage pour l'alphabétisation.

Le Comité étudie la généralisation d'une expérience pilote menée en 2005-2007 par les Régionales de Lire et Ecrire, au sein d'un projet européen Equal. 2008 pourrait donc voir la mise en place d'un « **dispositif coordonné de plateformes territoriales pour le droit à l'alphabétisation et la prise en compte des personnes illettrées** ». ¹¹⁵

Plan bruxellois pour l'alphabétisation :

Ce plan, adopté en 2002 par les instances politiques bruxelloises et mis en œuvre par Lire et Ecrire, affiche six objectifs :

- ouvrir 2 000 places supplémentaires en alphabétisation, mais aussi en FLE et améliorer la répartition géographique des cours
- organiser le développement des capacités d'accueil en alphabétisation, notamment du point de vue de l'organisation locale
- renforcer la qualité pédagogique
- soutenir la qualification et la certification des travailleurs du secteur alpha
- se doter d'une capacité d'analyse et d'une force de proposition

En juillet, 2007, les avancées liées à la mise en œuvre de ce plan étaient jugées très concluantes par Lire et Ecrire, qui notait que « *ce Plan a surtout montré que des pouvoirs publics peuvent développer une politique d'alphabétisation structurelle, en partenariat avec l'associatif.* » ¹¹⁶

¹¹⁵ Voir Journal de l'alpha, n° 159, juillet-août 2007, p 74-78

¹¹⁶ Voir Journal de l'alpha, n° 159, juillet-août 2007, p46-51

Contrat de formation :

Ce contrat, dit F 70 bis, permet au formés de bénéficier d'une rétribution horaire, du remboursement des frais encourus (entre autre), au même titre que les autres demandeurs d'emploi en formation auprès du FOREM ou de Bruxelles-Formation.

En 2007, 24% des apprenants en alphabétisation bénéficiaient de ce contrat.

Les « alphabétiseurs » et leur formation

Statut :

Dans les Ecoles de promotion sociale, les formateurs sont tous rémunérés (ils sont enseignants, et ajoutent à leur mission celle d' « alphabétiseur »). Ils sont très majoritairement fonctionnaires.

Secteur associatif :

En 2001, les opérateurs fonctionnant exclusivement avec des bénévoles n'accueillaient pas plus de 7% des apprenants.

Le niveau de formation des bénévoles est légèrement supérieur à celui des rémunérés et ils ont plus souvent une formation initiale pédagogique (49% contre 37%).

En 1990 : 2/3 de bénévoles, en 2001 : un peu plus de 50% ;

L'apport bénévole représentait 1 5è de l'ensemble du temps de travail presté dans le secteur¹¹⁷.

Les formations des « alphabétiseurs »:

Ecole de promotion sociale :

Titulaires du diplôme de Régent (CITE4¹¹⁸). Pas de formation demandée en pédagogie des adultes ou en FLE. Pas d'offre de formation en interne pour la formation continuée des formateurs d'adultes.

¹¹⁷ Etat des lieux de l'alphabétisation en CFB, 2002

¹¹⁸ Niveau post-secondaire (nomenclature OCDE CITE 97)

Ce secteur a développé récemment un cursus de formation continuée facultatif pour la formation d'adultes (voir plus bas).

Secteur associatif :

Presque toujours niveau CITE 4 (minimum).

L'offre de formation de formateurs est riche : modules courts d'initiation ou de perfectionnement, formation courtes (un an, un ou deux jours par semaine), formation longues (jusqu'à trois ans, en horaires accessibles pour des salariés).

Les modules :

Selon l'état des lieux de 2002, « tous suivent régulièrement des formations en alphabétisation, très souvent organisées par Lire et Ecrire », mais aussi par d'autres associations¹¹⁹ :

- « Formation initiale : sensibilisation et information sur l'illettrisme et l'analphabétisme, les caractéristiques du public..., initiation aux principales méthodes utilisées, la gestion d'une formation, l'animation d'un groupe.
- Formation pédagogique continuée : maîtrise d'outils et de méthodes spécifiques, élargissement des pratiques (ateliers d'écriture, utilisation pédagogique du jeu, des nouvelles technologies), rencontre de difficultés particulières (correction phonétique, dyslexie...)
- Formation à l'animation, à la rencontre des publics, à la gestion de projet : techniques d'animation, de créativité, approche de l'interculturel, dynamique de groupe, gestion de groupes ou d'équipes, techniques d'évaluation, entraînement mental... »

(Soutien financier : service de la formation des cadres de la Communauté française)

Ces modules de 12 à 100 heures ne donnent pas lieu à certification : ils n'ont de valeur qu'interne au secteur.

Ils sont proposés tout au long de l'année, ou sous forme d' « universités » (exemple : l'université de printemps de Lire et Ecrire). L'offre est très riche.¹²⁰ Je n'ai pas d'indications sur sa régularité et son

¹¹⁹ Par exemple : La Ligue de l'enseignement, l'Université de la Paix, le Collectif Alpha

¹²⁰ Voir sites Lire et Ecrire Bruxelles ou Namur, Collectif Alpha, par exemple

taux de fréquentation. Cependant, les catalogues de formations (modules) consultés sont lisibles, accessibles. Les sessions sont organisées à l'avance. Cela n'est pas souvent le cas en France.

Les formations :

Elles sont proposées par certaines universités et dans le cadre de l'enseignement de promotion sociale : graduat en insertion socioprofessionnelle, en informatique pédagogique, postgraduat en pédagogie interculturelle, en interculturel... – ces formations n'étant pas axées sur l'alphabétisation.

Depuis 2005, une formation diplômante (reconnue par la Communauté française de Belgique) a été mise en place dans le cadre de l'enseignement de promotion sociale (enseignement supérieur pédagogique de type court), en collaboration avec l'association Lire et Ecrire Bruxelles : « formateur en alphabétisation ». Elle peut s'étaler sur trois ans, à raison d'un à deux jours par semaine (plus les stages) et se veut ouvertes à tout type de public. Son programme est très complet.¹²¹

L'état des lieux 2006 mentionne que :

« Ces formations permettent à des jeunes et moins jeunes qui n'ont pu suivre des études supérieures, et notamment à ceux issus des communautés proches des apprenants, d'acquérir une qualification, d'accéder au métier d'alphabétiseur ou d'y revaloriser leur statut. »

Les « grosses structures » comme Lire et Ecrire, Le Collectif Alpha, ont une politique forte d'incitation à la professionnalisation de leurs formateurs (incitation à la reprise d'études diplômantes, formation longues sur du temps de travail rémunéré). De plus les formateurs sont éligibles au congé-éducation (qui ressemble au congé individuel de formation français). Les petites structures travaillent dans des conditions plus précaires : les politiques concernant la professionnalisation des formateurs y est inégale. Cependant, dans le cadre du Plan Bruxellois pour l'Alphabétisation, Lire et Ecrire favorise le développement de la professionnalisation des formateurs.

¹²¹ Voir annexe ou site Lire et Ecrire Bruxelles

IV- Le système de formation de base en Suisse romande

Il est important de garder à l'esprit le fait que, de même qu'il n'existe pas de « système suisse d'éducation », on ne peut pas vraiment parler de « système suisse de formation de base ». En effet, les actions et les politiques liées à la formation des adultes sont principalement du ressort des Cantons. Parfois, certaines initiatives importantes relèvent même de communes (voir Lausanne).

Le secteur de la formation continue réclame des engagements fédéraux. Comme nous le verrons, la Fédération suisse va dans ce sens : des innovations législatives verront le jour dans les deux ans à venir.

J'essaierai cependant de dégager des éléments caractéristiques de *ce qui se fait* en formation de base des adultes en Suisse romande, en vue de comparer ces éléments avec les deux autres systèmes décrits précédemment.

Données générales

Population en Suisse : (Wiki)

7 507 300 habitants (en 2006)

La population étrangère représente 21,9% de la population de la Suisse, l'un des taux les plus élevés d'Europe.

La Suisse et les langues :

La Suisse a quatre langues nationales : l'allemand (parlé par 63,7% de la population) au nord et au centre, le français (20,4%) à l'ouest, l'italien (6,5% en) au sud, et enfin le romanche qui est une langue romane parlée par une petite minorité (moins de 0,5%) dans le sud-est du canton des Grisons.

Sur 26 cantons :

-17 cantons sont unilingues allemands

- quatre cantons sont unilingues français (Genève, Jura, Neuchâtel et Vaud).

- trois cantons sont officiellement bilingues français-allemand : Fribourg, Valais et Berne

- quant à l'italien, il est parlé dans le canton du Tessin (*Ticino* en italien) et quelques vallées méridionales des Grisons.

Système politique :

La Suisse est une république fédérale qui compte 3 régions linguistiques, 26 Cantons, 2740 communes (en 2006, à savoir: il y a tendance aux regroupements intercommunaux, sous l'influence de la Communauté européenne).

La Suisse est divisée en 26 cantons, eux-mêmes subdivisés en communes (on devrait d'ailleurs plutôt écrire que les communes se sont regroupées en cantons qui se sont eux-mêmes réunis en une confédération). Les cantons sont autonomes (chacun ayant sa propre constitution), aussi bien du point de vue législatif, judiciaire et fiscal qu'administratif. Toutefois, il leur est interdit d'adopter une forme de constitution qui ne correspondrait pas aux règles de la démocratie, à savoir qu'elle doit être acceptée par le peuple et qu'il existe une possibilité de la modifier si le corps électoral du canton le demande. Un certain nombre de domaines sont ainsi gérés uniquement au niveau cantonal comme l'éducation (sauf les universités fédérales), la gestion des hôpitaux (sauf les hôpitaux communaux et privés), la construction et l'entretien de la majorité des routes (sauf les autoroutes et routes nationales) et la police (contrairement à l'armée), d'autres charges sociales ou encore le contrôle de la fiscalité. Chaque canton possède son propre parlement (appelé dans la plupart des cantons francophones *Grand Conseil*) et son gouvernement (appelé dans la plupart des cantons francophones *Conseil d'État*).

La politique suisse se subdivise donc en une politique fédérale, une politique cantonale et une politique communale.¹²²

Au niveau de la formation, même s'il existe des organisations « faïtières » au niveau fédéral (c'est-à-dire « centrales »), les cantons ont un large pouvoir décisionnaire.

¹²² Source : Wikipedia

Formation des adultes :

Il existe une loi fédérale de la formation professionnelle, adoptée en 2005. Elle renforce les compétences de la fédération en matière de formation continue.

Par ailleurs, une loi fédérale sur la formation continue est en cours d'élaboration : le texte devrait être mis en consultation en 2009 au plus tôt.

Dans les faits, la formation des adultes est donc largement sous la responsabilité des cantons. Certains ont développé une loi spécifique en formation continue non professionnelle (Berne, depuis 1992, Fribourg et le Tessin depuis 1998...). D'autres ont créé des divisions spécifiques concernant la formation des adultes et/ou mis en place des délégués. Des mentions concernant ce sujet figurent parfois dans les lois cantonales sur l'éducation ou sur la formation professionnelle. Les délégués se réunissent au plan suisse dans la conférence intercantonale des responsables de la formation des adultes (CIRFA/IKEB).

Une avancée importante a été faite en mai 2006, avec l'introduction d'un article cadre sur la formation continue dans la Constitution fédérale, base du développement de la future loi.¹²³

Evoquons la FSEA/SVEB (Fédération Suisse pour la formation continue), organisme faîtier (central) qui fédère de nombreuses organisations concernées par la formation continue.

Cela représente 244 institutions et 287 membres individuels : institutions et centres de formation, associations et entreprises qui proposent des formations pour adultes, donc des organisations publiques ou privées, des regroupements cantonaux, des services publics, des entreprises et leurs départements de formation, ainsi que des formateurs.

Ses missions :

« La FSEA est la Fédération suisse pour la formation continue générale et professionnelle. La FSEA favorise la collaboration entre les institutions de formation continue et soutient ses membres dans

¹²³ « Constitution fédérale, art. 64a :

1 La Confédération fixe les principes applicables à la formation continue.

2 Elle peut encourager la formation continue.

3 La loi fixe les domaines et les critères. »

leurs activités. Elle œuvre afin que la formation continue en Suisse bénéficie d'une meilleure considération et que les conditions cadre politiques, économiques et sociales lui soient favorables. »
« Chaque année, plus de deux millions de personnes participent en Suisse à des manifestations de formation continue. La FSEA les soutient, mais veille en plus à offrir l'opportunité de se former à des personnes qui n'y ont pas (encore) eu accès. La FSEA œuvre également pour que les offres de formation continue en Suisse atteignent un haut niveau de qualité et à ce que l'Etat, les cantons et les communes créent des conditions cadres optimales en la matière. »¹²⁴

La FSEA s'appuie sur l'article 64a pour faire entendre ses exigences et les faire prendre en compte dans la future loi, notamment « en faveur de l'accès à la formation continue pour tous les groupes de population ».

Quelques constats :

« Combien les entreprises et les pouvoirs publics dépensent-ils pour la formation continue? Peu ! Alors que la Confédération et les Cantons dépensent annuellement 22 milliards de francs pour la formation en général (soit les secteurs primaire, secondaire et tertiaire), la Confédération alloue annuellement 200 millions pour la formation permanente (domaine quaternaire) et les cantons 150 millions de francs; ce qui représente seulement 1.5%, de toutes les dépenses de formation. Les entreprises investissent sélectivement dans la formation permanente: ils soutiennent avant tout les bons ou très bons éléments, et les hommes plutôt que les femmes. De ce fait, les personnes ayant le plus de chances de participer à des cours de perfectionnement professionnel sont les cadres, les employés des grandes entreprises ou du secteur des services. »¹²⁵

L'un des membres de la FSEA est la **FDEP, Fondation pour le Développement de l'Education Permanente**, dont la devise est "Former pour développer sans exclure" ; elle a pour objectif de promouvoir la formation de base des adultes, les formations continues destinées aux publics les plus défavorisés et celles orientées vers des modalités de développement ayant pour principes la proximité, la polyvalence et la participation.¹²⁶

Bien qu'elle soit cantonale (Genève), cette fondation est influente en Suisse romande.

¹²⁴ Site de la FSEA : alice.ch

¹²⁵ Idem

¹²⁶ « Constituée le 29 septembre 1999, la FDEP, reconnue d'utilité publique par le Conseil d'État du canton de Genève, a pour but de promouvoir l'éducation des adultes peu ou faiblement scolarisés, en privilégiant les formations de proximité, polyvalentes et participatives » (accueil site FDEP)

Lien formation de base / formation continue :

« Une loi fédérale sur la formation continue est en cours d'élaboration : Un texte devrait être mis en consultation au plus tôt en 2009. La nouvelle loi n'entrera pas en vigueur avant 2011 dans le meilleur des cas.

D'ici là, l'Office fédéral de la culture gardera la haute main sur le dossier de l'illettrisme au niveau de la Confédération. »¹²⁷

En attendant son adoption, les actions de formation de base sont finançables en partie par la Fédération, dans le cadre de la loi sur la formation professionnelle.

Source : Site Lire et Ecrire, 27.8.2007 :

La Commission Science Education et Culture du Conseil national a approuvé la motion sur l'illettrisme faite par celle du Conseil des Etats : "le Conseil fédéral est invité, dans le cadre de la création de la loi sur la formation continue, à régler avec les cantons la formation de rattrapage dans les domaines de la lecture, de l'écriture et du calcul" en ajoutant la phrase : "jusqu'à l'entrée en vigueur de la loi sur la formation continue, ces mesures et projets peuvent être financés par l'art. 55 de la loi sur la formation professionnelle" (2005-2008)¹²⁸

¹²⁷ *Illettrisme : mesures en développement*, rapport sur le colloque du 22 octobre 2007 à Berne

¹²⁸ Source Office fédéral de l'Intérieur, loi sur la formation professionnelle :

Chapitre 8 Participation de la Confédération aux coûts de la formation professionnelle; fonds en faveur de la formation professionnelle

Section 1 Participation de la Confédération aux coûts de la formation professionnelle

Art. 55 Subventions en faveur de prestations particulières d'intérêt public

¹ *Par prestations particulières d'intérêt public, on entend notamment:*

les mesures favorisant la compréhension et les échanges entre les communautés linguistiques (art. 6);

les mesures en faveur des groupes et des régions défavorisés (art. 7);

les mesures pour intégrer dans la formation professionnelle les jeunes éprouvant des difficultés scolaires, sociales ou linguistiques (art. 7);

les mesures en faveur du maintien dans la vie active et de la réinsertion professionnelle (art. 32, al. 2); »

Mais cette loi a, dans les faits, très peu de répercussions sur le développement de la formation de base.

En effet, toutes les formations sont gérées par les « associations professionnelles » (équivalant aux branches professionnelles). Celles-ci développent donc des actions de « perfectionnement professionnel », reconnues au niveau fédéral (il s'agit de certificats, brevets, diplômes ou maîtrises). La formation de base n'y est pas du tout prise en compte.

Il n'y a, pour le moment, aucune inscription légale du droit à la formation de base ni aucune obligation aux entreprises de prendre ce besoin en compte.

Notons que cela n'empêche pas l'Office Fédéral de la Culture d'agir dans le cadre de « sa haute main sur le dossier de l'illettrisme ». En effet, en 2006, l'OFC a mandaté la FSEA pour établir un état des lieux de la formation « aux savoirs de base » en Suisse, en vue de proposer des modalités de formation de formateurs. En Romandie, la FSEA a délégué ce travail à la FDEP. Cela a donné lieu à la rédaction de deux rapports de monsieur Benoît Michel sur lesquels nous nous appuyons.¹²⁹

Signalons, enfin, que la FSEA, fédération influente, est porteuse d'une volonté de valoriser le secteur de la formation de base. J'y reviendrai dans la partie « Analyse ».

Profils d'apprenants et dénomination :

« Globalement, en Suisse romande, on différencie les concepts d'analphabétisme et d'illettrisme : on parle d'analphabétisme essentiellement pour décrire la situation de personnes non-francophones (langue maternelle), qui n'ont pas ou peu été scolarisées, et n'ont donc jamais appris à lire et à écrire à l'école, alors qu'on parle d'illettrisme pour des personnes francophones (langue d'usage, c'est-à-dire également pour des personnes de langue maternelle étrangère qui parlent couramment le français) et qui ont été scolarisées. [...]

¹²⁹ B. MICHEL, rapport FDEP, *formation de formateurs actifs dans la lutte contre l'illettrisme et la formation de base en Suisse Romande*, 2007

B. MICHEL, rapport FDEP, *lutte contre l'illettrisme, formation de base des adultes et formation de leurs formateurs, état des lieux*, 2006

Faute de définitions officielles des pouvoirs publics, c'est en fait le terrain qui dicte les termes utilisés et leur signification. En ce sens, on constate actuellement un élargissement progressif du concept d'illettrisme (terme négatif, signalant un manque) en direction de la notion de formation de base des adultes (terme positif désignant un droit). »¹³⁰

Dans son rapport sur la formation de base, en vue de proposer un système de formation des formateurs en formation de base, Benoît Michel cite :

"Par «formation élémentaire des adultes» [synonyme de formation de base], on entend les connaissances de base nécessaires à toute personne, suisse ou d'origine étrangère, habitant le canton de manière stable, pour s'insérer valablement - tant socialement que professionnellement - dans la collectivité locale. Ces connaissances de base sont liées aux savoirs essentiels et comprennent des connaissances linguistiques (expression orale, lecture, écriture), l'aptitude en calcul élémentaire, l'aptitude en informatique de base, ainsi que les aptitudes à apprendre. S'ajoutent à ces savoirs de base la prise en compte de la connaissance des ressources locales, des us et coutumes du lieu et de son histoire, de l'exercice des droits et devoirs liés à l'exercice de la citoyenneté. La formation élémentaire des adultes vise à fournir à plus ou moins long terme les outils nécessaires à une autonomie personnelle (économique et sociale), condition sine qua non d'un apport positif à la collectivité locale et cantonale »¹³¹ (définition proposée par le groupe de travail cantonal vaudois sur la formation élémentaire)

Si les définitions des profils d'apprenants données ne recouvrent pas les mêmes réalités qu'en France (elles sont plus proches des notions belges), la notion de formation de base est –parfois- la même.

Il s'agit bien de notions : elles sont mouvantes. Ainsi avons-nous rencontré dans le rapport sur le 3^{ème} colloque concernant la Lutte Contre l'Illettrisme la distinction suivante :¹³²

formations de base : concerne les personnes ayant une très faible maîtrise des savoirs de base,

et formations de rattrapage : équivalent des remises à niveau, concerne des personnes ayant un niveau insuffisant pour entrer en formation continue, mais moins faible que le précédent.

¹³⁰ B. MICHEL et coll., *Alphabétisation, francophonies, pays industrialisés, Etat des lieux, Suisse*, 1999, p 9

¹³¹ "Note au Conseil d'Etat au sujet de la Formation élémentaire des adultes", GTFE, Lausanne juillet 2005

¹³² *Illettrisme : mesures en développement*, rapport sur le colloque du 23 octobre 2007 à Berne

Formation de base et lutte contre l'illettrisme en Suisse romande :

Comme pour la formation continue, il n'y a pas de politique fédérale globale de LCI ou de formation de base. Chaque canton établit sa législation, ses mesures et ses modes de financement.

Le gouvernement fédéral a mandaté l'Office Fédéral de la Culture afin qu'il développe un réseau de LCI. Mais cela n'a pas engendré de changement dans la prise en compte politique de la formation de base ou de la lutte contre l'illettrisme.

Il a été signalé lors du troisième colloque concernant la lutte contre l'illettrisme, organisé par l'Office Fédéral de la Culture et la Haute Ecole pédagogique de la HES Nordwestschweiz en 2007 :

« Il convient de remarquer que la Suisse n'est pas inactive, quand bien même l'offre de cours reste de loin insuffisante pour les quelque 500 000 à 800 000 personnes touchées par l'illettrisme dans notre pays. Le soutien financier est fourni par une multitude de sources: le Fonds de l'assurance chômage, l'assurance invalidité, l'aide sociale, le crédit d'intégration de l'Office fédéral des migrations, les subventions de l'OFFT, les fonds des loteries cantonales, etc. Si le mérite des mesures prises par les cantons et les communes n'est pas remis en cause, force est de constater l'absence de coordination par une politique intersectorielle en matière d'illettrisme. La Confédération doit non seulement s'engager financièrement mais également donner, par le biais d'une loi fédérale sur la formation continue, des impulsions visant à coordonner les différentes sources de financement et contribuer ainsi à la mise en place d'une politique volontariste. Celle-ci ne devrait pas se limiter à des mesures visant une (ré)intégration rapide sur le marché du travail mais chercher également à répondre aux besoins de groupes de personnes qui n'ont pas ou plus d'activité professionnelle. Au même titre que les actifs, celles-ci doivent savoir lire et écrire pour pouvoir participer à tous les domaines de la vie sociale, culturelle et politique.[...]

Le (co)financement des cours ne doit pas dépendre des seuls pouvoirs publics. Un engagement des employeurs est aussi requis. [...]

Ainsi pourra-t-on combiner cours de base, rattrapage et formation continue spécialisée. Différentes branches (notamment le nettoyage) et associations se sont montrées ouvertes à des solutions de ce type. Dans le cadre d'un programme de trois ans intitulé « Illettrisme et nouvelles technologies », Novartis permet aux employés de production de sa Division pharmaceutique de suivre volontairement un cours d'écriture et

d'informatique proposé par Aprentas (une entreprise spécialisée dans la formation au service de l'industrie chimique) et l'Université populaire bâloise. La formation continue sur le plan linguistique et le rattrapage de la formation de base sont également une revendication des syndicats. »¹³³

Le compte-rendu de cette conférence mentionne un cruel manque d'évaluation des actions réalisées :

¹³³ *Illettrisme : mesures en développement, rapport sur le colloque du 22 octobre 2007 à Berne*

« Tant qu'il n'y aura ni description contraignante des compétences relatives aux formations de base ou de rattrapage, ni points de référence obligatoires, il demeurera difficile d'évaluer les cours destinés aux personnes touchées par l'illettrisme. Certains cantons tentent d'imposer des conventions de prestations aux prestataires de cours, ce qui permet de quantifier l'offre et les participants, mais faute d'instruments adéquats, il demeure impossible d'évaluer l'efficacité des mesures de formation continue. »

Comme c'est le cas en France, il n'y a pas de recensement national régulier (état des lieux) des actions de formation de base des adultes.

En 1990 (année internationale de l'alphabétisation), a été constitué le Comité national pour l'alphabétisation (par la Commission suisse pour l'UNESCO), devenu Comité suisse de Lutte Contre l'Illettrisme¹³⁴. Ce Comité œuvre pour une meilleure connaissance des caractéristiques de l'illettrisme, et pour sa prise en compte au niveau politique. Il a élaboré en 2005 un document visant à faire de l'illettrisme une priorité politique et à donner des pistes d'actions à tous les acteurs potentiellement concernés.¹³⁵

Notons que les acteurs suisses, tout au moins en Romandie, en formation de base et en LCI prennent largement le système français de LCI pour modèle, se référant fréquemment aux travaux et à l'action de l'ANLCI, visant des critères fédéraux de formation des apprenants et de formation des formateurs. Tous les acteurs ne sont pas d'accord sur ce point : les Cantons et les Régions (Suisse alémanique et Romandie) ayant des politiques et des modes d'action différents.

Comme le signale Bernard Lahire, *« la France va constituer un point d'appui politique pour des mouvements de revendication similaires. Ainsi, en Suisse, des associations, dont l'association suisse romande « Lire et Ecrire », lancent une pétition au niveau national « Lire et écrire : un droit ». Le journal suisse romand 24 heures, du vendredi 4 septembre 1998 [...] rappelle que « Dans l'hexagone, suite à la publication du rapport « des illettrés en France » en 1984, [...] le gouvernement a créé une commission ministérielle chargée de coordonner une réponse nationale à ce qui fut qualifié de fléau. Les pétitionnaires attendent une réaction similaire de la Confédération et des cantons. »*¹³⁶

¹³⁴ Ce comité est composé de représentants de la Commission nationale suisse pour l'UNESCO, de l'Office fédéral pour la formation professionnelle et la technologie, de la Direction du développement et de la coopération, du centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, des trois associations Lire et Ecrire, de la Fondation ECAP, d'ATD Quart Monde et de l'Œuvre suisse d'entraide ouvrière. Il constitue ainsi la seule instance liée aux pouvoirs publics dans ce domaine.

¹³⁵ « Accès à la lecture et à l'écriture pour tous ! Vers un concept global de lutte contre l'illettrisme en Suisse », Comité suisse de lutte contre l'illettrisme, Commission suisse pour l'UNESCO, Berne, 2005

¹³⁶ B. LAHIRE, *l'invention de l'illettrisme*, 1999, p 45

Cela nous permet d'introduire une présentation du principal acteur associatif en Romandie, concernant la lutte contre l'illettrisme : l'association Lire et Ecrire.¹³⁷

A la suite de son homologue suisse-allemande, « Lesen und Schreiben für Erwachsene » (fondée en 1985), l'association Lire et Ecrire a été créée en 1988. A cette époque plusieurs organismes proposaient déjà des cours d'alphabétisation, destinés aussi bien aux étrangers qu'aux Suisses. Lire et Ecrire a été fondée pour réunir ces différents acteurs.¹³⁸

Elle compte aujourd'hui dix sections. Ses missions principales sont : formation des publics et des formateurs, sensibilisation et lobbying pour une reconnaissance politique de l'illettrisme, développement de la prévention de l'illettrisme et développement de partenariats (organismes de formation, d'insertion, entreprises, médias).

Fonctionnement et financement du secteur de formation « aux savoirs de base » :

La formation de base et la LCI sont assurées massivement par des associations à but non lucratif.

Chaque association s'adresse à un public-cible bien précis : chômeurs de longue durée, migrants, femmes... et cherche à se faire reconnaître par les financeurs : services sociaux, ORP (offices régionaux de placement)... et à obtenir des subventions (principalement cantonales, mais aussi communales ou fédérales).

Les politiques et subventions sont largement décidées et attribuées par les cantons.

Leurs modes de financement sont très complexes : financements et subventions à divers échelons, dons et cotisations, participation (minime) des stagiaires. L'existence du secteur repose amplement sur l'existence du bénévolat.

Dans son état des lieux réalisé en 2006, Benoît Michel note :

« L'absence de financements suffisants, très largement évoquée dans les réponses au questionnaire, interpelle vivement sur la reconnaissance faite par les pouvoirs publics du rôle social que jouent, dans le contexte socio-économique actuel, les institutions engagées dans la formation de base des adultes,

¹³⁷ Cette association a ses équivalents en Suisse alémanique et en Suisse italienne, mais elle a beaucoup plus de poids en Suisse romande ; elle porte le même nom que l'association belge, mais n'a aucun lien avec cette dernière.

¹³⁸ Il existe depuis 2006 une Fédération suisse Lire et Ecrire, « organisation faîtière » dans la lutte contre l'illettrisme.

et de l'impact des formations offertes par ces institutions en termes d'intégration et d'accès à la formation de base pour des publics souvent fortement précarisés. »¹³⁹

Les diverses institutions impliquées dans la formation de base souhaitent vivement développer le travail en réseau, citant comme exemple le travail de l'ANLCI au niveau des régions, en France.

On note un intérêt émergent pour ce secteur au niveau fédéral : en 2005, l'Office Fédéral de la Culture a commandé des études concernant la situation de la formation de base et des formateurs en formation de base. La partie concernant la Suisse romande, réalisée par monsieur Benoît Michel, pour la FSEA, débouchant sur des préconisations et une ébauche de système de formation des bénévoles, nous a été fort utile. Cette étude comprend une enquête quantitative et qualitative partielle, mais unique, donnant une idée du fonctionnement du secteur de la formation de base en Romandie.

Les formateurs « aux savoirs de base » et leur formation

En Suisse romande,¹⁴⁰ on dénombre 15% de formateurs dits « non occasionnels » (critère du label Eduqua¹⁴¹ : exerçant plus de 150h de cours par an), presque tous ayant un certificat FSEA 1¹⁴². Pour s'adapter aux besoins des publics, ils suivent des modules de professionnalisation internes ou externes à l'organisme au sein duquel ils interviennent.

On dénombre 70% de formateurs bénévoles. Beaucoup sont formés, souvent avant de démarrer, en interne par les institutions au sein desquelles ils interviennent. Benoît Michel explique :

«[...] la plupart des institutions proposent des formations internes de base ou continues, liées aux spécificités de l'institution et de ses publics, à leurs formateurs/trices.

¹³⁹ B. MICHEL, rapport FDEP, *lutte contre l'illettrisme, formation de base des adultes et formation de leurs formateurs, état des lieux*, 2006, p 13

¹⁴⁰ Les données qui vont suivre sont indicatives : elles portent sur une enquête partielle, qui a sondé un ensemble d'organismes volontaires pour participer à l'enquête.

¹⁴¹ Eduqua : « certificat suisse de qualité pour les institutions de formation continue », label de plus en plus exigé de la part des financeurs

¹⁴² FSEA 1 = premier niveau de formation de formateurs généraliste

Ces formations pédagogiques de base, d'ailleurs le plus souvent passage obligé pour les formateurs/trices bénévoles, durent de 15 heures à 45 heures, sont structurées, et portent autant sur les bases de la pédagogie d'adultes que sur des aspects spécifiques liés aux caractéristiques des publics auquel sont confrontés les formateur/trices. Elles sont par ailleurs en général suivies d'un encadrement, sous diverses formes, des nouveaux formateurs/trices dans leur pratique, et de formations continues régulières proposées en fonction des besoins des formateurs/trices identifiés au fil du temps. »¹⁴³

Un projet pilote vient d'être mis en place par la FSEA (Fédération Suisse pour la formation continue). Il s'agit de tester un module de formation de formateurs en formation de base destiné aux formateurs déjà titulaires du FSEA1 (donc en direction des formateurs rémunérés). Les formateurs ayant participé à ce module deviendraient ensuite des relais, référents pour leurs collègues.¹⁴⁴

Par ailleurs, l'association Lire et Ecrire vient de faire reconnaître par la FSEA sa formation de formateurs interne. Celle-ci ne sera pas généralisable aux autres associations, mais cette reconnaissance permettra aux formateurs de Lire et Ecrire d'être détenteurs d'une certification officielle au niveau fédéral.¹⁴⁵

En Suisse alémanique, il ya peu de formateurs bénévoles. La plupart des formateurs en formation de base, appelés « littérateurs » (*literatorin*, en allemand) sont détenteurs du certificat FSEA1 (voir plus bas). Tout récemment a été mis en place un module de formation de 12 jours permettant aux littérateurs de se spécialiser en formation de base.

Ce module comporte deux options : publics de langue étrangère / publics germanophones.

Mes échanges avec Bernhard Grämiger lors du colloque TRAIN (voir Méthodologie) m'ont permis de percevoir un fait intéressant : en Suisse alémanique, le métier de « littérateur » est, du point de vue des missions qui lui sont rattachées, clairement identifié et distinct d'autres métiers : le

¹⁴³ B. MICHEL, rapport FDEP, *lutte contre l'illettrisme, formation de base des adultes et formation de leurs formateurs, état des lieux*, 2006

¹⁴⁴ J. STRPUMZA, *Une formation pour les formateurs en formation de base des adultes*, in Education Permanente, 2008-3, p 30-31

¹⁴⁵ Source : site de Lire et Ecrire, 11.6.2008

« La Commission Assurance Qualité de la FSEA a accordé la reconnaissance provisoire pour le module 1 de la formation des formateurs et formatrices de l'Association Lire et Ecrire. L'Association Lire et Ecrire a déjà une longue expérience en matière de formation des formateurs (29 volées de formateurs ont déjà été formées). L'Association a revu récemment la conception de sa formation initiale des formateurs, en sorte que les compétences visées et la durée de la formation s'alignent sur les standards d'autres formations menant au module 1 du brevet fédéral de formateur/trice d'adultes. »

« littérateur » est un enseignant, sa tâche est de permettre aux personnes formées d'apprendre à lire, écrire et calculer, voire parler la langue d'accueil (principalement). Le formateur n'a donc pas à travailler les dimensions d'insertion sociale ou professionnelle : d'autres types de professionnels se chargent de cela.

En Romandie, il n'existe pas encore de formation unique en direction des formateurs « savoirs de base ». La volonté émanant du secteur de la formation continue –tout au moins de la FSEA- de valoriser la formation de base va dans ce sens. Cette volonté existe aussi au niveau fédéral, qui va jusqu'à souhaiter professionnaliser le secteur par la mise en place d'une formation certifiante unique.¹⁴⁶ Mais les situations sont tellement différentes d'une Région linguistique à l'autre (et même d'un Canton à l'autre), que certains souhaitent une prise en compte de ces disparités.

Par exemple, dans ses préconisations, Benoît Michel insiste sur le fait qu'il ne faut pas professionnaliser à outrance le secteur en Suisse romande, par la mise en place d'une formation certifiante obligatoire. En effet, le secteur, en Romandie, fonctionne avec une écrasante majorité de bénévoles (dont 97% sont formés¹⁴⁷), qui n'ont pas forcément la volonté ou les moyens nécessaires pour suivre un tel cursus. De plus, ce principe irait, pour certains acteurs militants, contre la philosophie volontaire (celui qui sait apprend à celui qui ne sait pas). Une telle pression professionnalisante pourrait bien faire s'écrouler ce secteur.¹⁴⁸

¹⁴⁶ « Ces trois dernières années, la Fédération suisse pour la formation continue (FSEA) a mis au point, à la demande de l'Office fédéral de la culture, une formation modulaire à l'intention des littérateurs. L'école cantonale de formation continue EB de Zurich en a poursuivi le développement et l'Association Lire et Ecrire Suisse romande l'a transposée dans les cantons francophones. Il s'agit d'un premier pas vers une uniformisation de la formation des formateurs. Cette formation a été davantage professionnalisée grâce à la contribution d'experts et sera l'un des piliers sur lesquels pourra s'appuyer une norme applicable dans toute la Suisse. »

Source : Elisabeth RYTER, Thomas SOMMER, *Illettrisme- Mesures en développement-Rapport sur le colloque du 23 octobre 2007 à Berne*, Comité suisse de lutte contre l'illettrisme, Janvier 2008

¹⁴⁷ Benoît MICHEL, *Lutte contre l'illettrisme, formation de base des adultes et formation de leurs formateurs en Suisse romande, état des lieux*, FDEP, 2006

¹⁴⁸ Idem

Le niveau et le diplôme de référence au niveau fédéral est le certificat FSEA 1, premier niveau du BFFA, brevet fédéral de formateur/trice d'adultes :

Titre : *Animer des sessions de formation pour adultes*

Prérequis : *Compétences dans son domaine professionnel spécifique. Une expérience préalable comme formateur/trice d'adultes est souhaitable. Une pratique de formateur/trice est en principe requise pendant la durée du module.*

Compétence globale :

En fin de formation, le/la participant-e est capable de préparer, d'animer et d'évaluer des sessions de formation destinées à des adultes dans son domaine professionnel spécifique et sur la base de concepts, de plans de formation et de supports pédagogiques donnés.¹⁴⁹

Ce certificat s'inscrit dans une offre de formation plus large, organisée comme suit :

« La constante augmentation des demandes de formation continue, la mise en œuvre de systèmes de qualité (par ex. Eduqua), l'émergence du système modulaire nécessitent une plus grande visibilité de la profession de formateur/formatrice. Le postulat de base est qu'avec un niveau de formation élevé des formateurs et des formatrices, il y a augmentation de la qualité des prestations. Dans ce sens, sous l'égide notamment de la CIFA (Communauté de travail suisse des institutions de formation de formateurs et formatrices d'adultes) et de la FSEA (Fédération suisse pour la formation continue), la formation de formateurs et formatrices se développe rapidement depuis la fin des années 80 en proposant des niveaux de certification : Certificat FSEA 1, Brevet fédéral de formateur ou formatrice, Diplôme cantonal (CDIP), Diplôme fédéral de Responsable de formation, Licence en Sciences de l'Éducation, mention « formateur d'adultes », Baccalauréat universitaire en Sciences de l'éducation, Maîtrise universitaire en sciences de l'éducation orientation Formation des adultes. La FSEA en tant qu'organisme faîtière de la formation continue est responsable pour toute la Suisse de la mise en œuvre des formations menant au brevet fédéral de formateur ou formatrice. Elle reconnaît notamment les institutions habilitées à délivrer ces formations en leur octroyant un contrat de reconnaissance modulaire. »¹⁵⁰

Concernant la formation de base, ce module est requis systématiquement en Suisse alémanique. Il tend à se généraliser en Romandie, si ce n'est qu'il concerne généralement des formateurs rémunérés...

La plupart des associations proposent des formations internes, tant initiales que continuées, qui s'adressent aux formateurs bénévoles comme aux rémunérés.

¹⁴⁹ Source : site FSEA. Notons que ce descriptif est comparable à celui de la formation destinée aux formateurs (fonction formateur-animateur) dans le système français.

¹⁵⁰ www.ehb-schweitz.ch/formationcontinue

Ces formations sont riches : elles articulent divers modes de professionnalisation : modules de formation, rédaction d'écrits professionnels, tutorat, analyse de pratiques. (voir exemples ci-joints)
Seule la formation dispensée par Lire et Ecrire a une reconnaissance fédérale (provisoire, voir plus haut).

SYNTHESE DES TROIS PRESENTATIONS :

FdB=formation de base

	Système français	Système en CFB	Système en Romandie
Niveaux décisionnaires	Etat (migrants, LCI) Régions (jeunes, demandeurs d'emploi) Conseils Généraux, Villes	Communauté française Régions (Bruxelles/Wallonie)	Cantons Communes En théorie (pour le moment), la Fédération suisse
Principaux financeurs	Etat (mais en cours de désengagement) Régions Conseils Généraux, Villes OPCA, entreprises (hors secteur « insertion »)	Communauté française Régions Entreprises (quotité masse salariale)	Cantons Communes Fédération, dans une moindre mesure (à venir ?) Entreprises, branches professionnelle (potentiellement)
Système de financement	Appels d'offre majoritairement	Subventions, participation	Subventions, participation, dons
Sectorisation politique des publics	Etat : migrants / publics scolarisés en système français Autres niveaux : statut administratif : jeunes, demandeurs d'emploi, RMIstes,...	Pas de sectorisation sur des critères « linguistiques », Lignes spécifiques en direction des Classes moyennes, par exemple.	Pas de sectorisation sur des critères « linguistiques »,
Reconnaissance au niveau politique d'un secteur FdB	En émergence, via la lutte contre l'illettrisme et le développement de la FdB en entreprise	Importante, portée par l'importance de l'Education permanente au niveau de la Communauté	Plutôt faible : portée par le secteur d la Formation Continue, En émergence au niveau fédéral

Reconnaissance de la professionnalité des formateurs en FdB	Très mitigée : Les organismes eux-mêmes ne reconnaissent pas au formateur le besoin de se former / FdB, Une montée d'exigence semble émerger des entreprises.	Admise comme naturelle, mais difficile à généraliser dans les petites structures, Portée par les principes de l'Education permanente, elle se développe côté purement pédagogique	En nette émergence, Portée par l'exigence de qualité au sein de la Formation Continue
Offre de formation/ professionnalisation en direction des formateurs FdB	Riche mais Non pérenne (financement), non-lisible, inégalement répartie sur le territoire, irrégulière, Non-génératrice de la reconnaissance d'une spécialité	Riche, pérenne, lisible, en cours d'expansion vers les petites structures, via la mise en réseau accrue des organismes	Jusqu'à récemment : surtout en intra, Emergence d'un système au niveau romand (souhait fédéral d'harmoniser cette formation)
Importance de l'inscription de la FdB au niveau législatif	Très forte (loi de cohésion sociale, loi sur la formation tout au long de la vie professionnelle)	Très forte (accord de coopération 2003, décret Education permanente)	Presque inexistante (existence d'une mission LCI au sein de l'Office Fédéral de la Culture)
Taux de bénévolat dans le secteur	inconnu	Moins de 50%	Plus de 70%

Remarques conclusives :

Nous avons observé trois systèmes de formation de base. Avant d'analyser les données recueillies à l'aune des indicateurs prévus, nous pouvons d'ores et déjà remarquer que le seul point commun entre ces trois systèmes semble être *l'existence* d'un secteur de formation de base des adultes (bien développé concernant la CFB, en émergence concernant la Romandie et la France), tous trois largement portés par le secteur associatif, originellement militant (il le reste majoritairement, en CFB et en Romandie).

Tous les autres aspects observés montrent des différences importantes.

On notera cependant que si, comparativement, le système français s'appuie sur des dispositions politiques relativement développées, c'est le seul des trois systèmes observés à manifester une reconnaissance de la professionnalité des formateurs en formation de base aussi mitigée.

L'analyse qui suit me permettra d'approfondir et de comprendre un peu mieux cet état de fait.

Partie V :

Analyse comparative entre les trois systèmes observés

- | | |
|--|-------------|
| 1) Les fondements institutionnels, politiques et légaux sur lesquels repose la formation de base | p111 |
| 2) L'existence de politiques coordonnées en matière de formation de base | p113 |
| 3) Les modes de financement existants | p116 |
| 4) Le statut des formateurs en formation de base | p119 |
| ➤ le regard porté sur les bénévoles | p121 |
| 5) La formation des formateurs en formation de base | p123 |
| 6) Les conceptions qui soutendent chacun des systèmes et les missions du formateur en formation de base | p127 |
| ➤ Remarques conclusives et prolongement | p132 |

ANALYSE COMPARATIVE ENTRE LES TROIS SYSTEMES OBSERVES

A travers l'analyse des données qui suit, en comparant les trois systèmes de formation de base observés (en France, en Communauté française de Belgique (CFB) et en Suisse romande), je vais tenter de mettre en évidence le fait que dans les trois systèmes, la formation de base ne répond pas aux mêmes enjeux politiques, et donc que le formateur se voit confier un rôle et des missions différents. Cela m'amènera à répondre à ma question de départ :

Pourquoi, en France, les activités de formateur de base font-elles si peu l'objet d'une reconnaissance sociale et politique?

Dans ce but, je reprendrai les indicateurs cités dans la partie méthodologique, à savoir :

- Les fondements institutionnels, politiques, légaux sur lesquels repose la formation de base
- L'existence de politiques coordonnées en matière de formation de base
- Les modes de financement existants
- Le statut des formateurs en formation de base
- La formation des formateurs en formation de base
- Les conceptions qui soutendent chacun des systèmes et les missions confiées au formateur, à travers l'analyse des textes officiels définissant le rôle du formateur (entre autre)

1) Les fondements institutionnels, politiques et légaux sur lesquels repose la formation de base

Les trois systèmes observés n'ont pas les mêmes fondements.

En Communauté française de Belgique, tant sur le plan idéologique que financier, « l'alphabétisation » est en partie portée par la valorisation politique de l'Education permanente au niveau de la Communauté française.

En effet, il existe un décret dans le cadre duquel les associations d'alphabétisation (et les autres) qui œuvrent dans le champ émancipateur de l'Education permanente peuvent se faire reconnaître par la Communauté française et sont subventionnées de ce fait.¹⁵¹

Cette base philosophique forte au niveau gouvernemental est absente des autres systèmes observés. D'après Luc Carton, chargé de mission à la Direction Générale de la Culture de la Communauté française, et militant pour l' « Education populaire » :

« Le décret Education permanente de 1976, revisité en 2003, est une œuvre législative à peu près unique au monde, où la puissance public reconnaît la légitimité de la production des savoirs sociaux critiques et leur utilisation à des fins de transformation sociale et politiques. Il faut souligner qu'il parle de la production « par » et « avec » les gens. »¹⁵²

Par ailleurs, l' « accord de coopération relatif au développement de politiques concertées en matière d'alphabétisation des adultes, conclu entre le Communauté française, la Région wallonne et la Commission Communautaire Française de la Région Bruxelles capitale », en février 2005, stipule que « l'alphabétisation des adultes est une priorité » pour ces trois instances gouvernementales (ce qu'on ne retrouve pas en Suisse).

De plus, « *La Communauté française, la Région wallonne et la Commission Communautaire Française de la Région de Bruxelles-Capitale (COCOF) ont conclu un accord qui vise à renforcer la coordination des politiques d'alphabétisation des adultes en vue d'accroître l'offre de formation.* »¹⁵³

La CFB est donc particulièrement bien « armée politiquement » pour développer les actions d'alphabétisation.

¹⁵¹ Décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Education permanente, entré en vigueur en 2004, présenté dans la partie précédente

¹⁵² L. CANTON, extrait de son intervention au Forum sur l'éducation permanente, cité dans *De l'éducation permanente à l'éducation populaire ?*, in *Le journal de l'ALPHA*, août 2007, n°159, p27

¹⁵³ Avis n°53, du 27 janvier 2003, de la Commission consultative Formation Emploi Enseignement, favorable à l'accord cité

En ce qui concerne la Suisse romande, bien que le gouvernement fédéral ait confié à l'Office Fédéral de la Culture (équivalent de notre ministère) le dossier « illettrisme », il n'y a pas de reconnaissance politique claire du droit à la formation de base, comme le souhaiteraient les acteurs de terrain.

Le secteur attend beaucoup de la future loi fédérale sur la formation continue (il n'en existe pas encore), qui n'entrera pas en vigueur avant 2010. La FSEA (Fédération Suisse pour la formation continue) espère faire pression lors des discussions concernant l'élaboration de cette loi pour faire reconnaître un droit à la formation pour tous. Ce droit passerait nécessairement par une facilitation de l'accès à la formation pour les publics de faible niveau de scolarisation et/ou de qualification, donc par le développement des actions de formation de base (et donc par une meilleure reconnaissance politique de celles-ci).¹⁵⁴

Le développement et le financement des actions de formation de base repose donc essentiellement sur les politiques cantonales, très diverses (voir paragraphe suivant).

En France, la lutte contre l'illettrisme a été inscrite comme « priorité nationale » dans la « *loi relative à la lutte contre les exclusions* »(1998)¹⁵⁵. Elle fait légalement partie de la formation professionnelle tout au long de la vie, au même titre que l'apprentissage de la langue française (inscription au Code du travail).¹⁵⁶

Mais il n'y a pas de droit à l'apprentissage des savoirs de base hors formation professionnelle. De plus, dans les faits, on observe qu'en entreprise le développement des compétences de base peine à être reconnu comme faisant partie de la formation professionnelle. L'évolution se fait très lentement.

Les actions de formation de base sont très fortement reliées à une exigence de développement (ou de maintien) de l'employabilité.

¹⁵⁴ Voir site alice.ch : FSEA, « Principes de la politique de formation de la FSEA, et exigences touchant à la nouvelle loi fédérale sur la formation continue », août 2006

¹⁵⁵ **Loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions (J.O. du 31 juillet 1998)**

¹⁵⁶ *La loi du 29 juillet 1998 relative à la lutte contre les exclusions érige la lutte contre l'Illettrisme en priorité nationale avec inscription au code du travail (article 24 de la loi).*

Art L900-6 du Code du Travail :

« *La lutte contre l'illettrisme et l'apprentissage de la langue française font partie de la formation professionnelle tout au long de la vie. L'Etat, les collectivités territoriales, les établissements publics, les établissements d'enseignement publics et privés, les associations, les organisations professionnelles, syndicales et familiales, ainsi que les entreprises y concourent chacun pour leur part. « Ces actions » sont des actions de formation, au sens de l'article L.900.2 Les coûts de ces actions sont imputables au titre de l'obligation de participation à la formation professionnelle.* »

Au niveau législatif et politique, la CFB semble la mieux outillée, le système le plus désavantagé étant le système suisse.

2) L'existence de politiques coordonnées en matière de formation de base

De ce point de vue, les trois systèmes observés sont différents.

Le système qui a développé le maillage le plus étroit entre gouvernement national et acteurs de terrain est celui de la CFB. Le « secteur de l'alphabétisation » existe bel et bien : il est reconnu par ses membres, par la société et par les politiques. Son évaluation et son développement s'appuient sur une articulation entre :

- Un Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes (créé en 2005), réunissant régulièrement des acteurs du terrain associatif et des représentants des trois entités signataires (la COCOF pour Bruxelles, la Région wallonne et la Communauté française) qui analyse les actions menées et les politiques, et produit des états des lieux fort détaillés ; qui présente chaque année le résultat de ses travaux ainsi que des propositions à :
- La « conférence interministérielle sur l'alphabétisation », réunissant les huit ministres concernés dans les trois niveaux de décision déjà cités et les représentants du Comité de pilotage. Comme approuvé dans le Livre Blanc de Lire et Ecrire : « *la Belgique francophone a – enfin! – une instance publique faîtière reconnaissant la réalité de l'analphabétisme et la nécessité de le combattre.* »¹⁵⁷

Cette articulation a été mise en place suite à l' « accord de coopération sur l'alphabétisation des adultes », conclu en 2005 entre les instances citées.

Rappelons l'existence, dans la Région de Bruxelles Capitale, d'un « Plan Bruxellois pour l'Alphabétisation », très ambitieux, mis en place dès 2002. Ce plan vise, outre un accroissement considérable du nombre de places en alphabétisation, une coordination très poussée entre tous les acteurs pouvant être concernés par l'alphabétisation.

¹⁵⁷ LIRE ET ECRIRE, *Livre blanc, cahier de revendications de Lire et Ecrire pour l'alphabétisation des adultes et l'apprentissage du français langue étrangère pour les primo-arrivants*, mars 2004

Le système français, souvent cité en exemple par les Suisses romands, s'est doté depuis 2000 d'une Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI)¹⁵⁸. Comme il est précisé dans le « *Cadre national de référence de lutte contre l'illettrisme* » (diffusé par l'Agence en 2003), elle n'octroie pas de subventions, mais est un espace de concertation et de mise en synergie.

Son objet est de « *fédérer et optimiser les moyens affectés par l'Etat, les collectivités territoriales et les entreprises à la lutte contre l'illettrisme* ». ¹⁵⁹

L'ANLCI a développé des modes de mise en synergie très riches, notamment au niveau régional :

- Le Forum Permanent des Pratiques permet à tous types d'acteurs de se réunir afin de mettre en commun les difficultés et les « bonnes pratiques » (il se déploie régionalement, mais aussi nationalement, les travaux capitalisés sont diffusés nationalement, via le site internet de l'Agence) ;
- Chaque région, en concertation avec les acteurs de terrain, élabore (ou a élaboré) son « Plan régional de lutte contre l'illettrisme » (à mettre en œuvre sur trois ans), en lien avec les « plans régionaux de développement de la formation professionnelle continue ».

La concertation et la coproduction sont donc de mise.

Cependant, on remarquera qu'il s'agit de programmes développés pour les « personnes en situation d'illettrisme » au sens français du terme, c'est-à-dire pour les personnes scolarisées en France. Cela exclut les migrants non-scolarisés (relevant de l'alphabétisation, au sens français), ainsi que les migrants primo-arrivants, scolarisés ou non (relevant du français langue étrangère).

Cependant, comme nous l'avons évoqué¹⁶⁰, cette attention portée aux publics « en situation d'illettrisme » a des répercussions sur :

- La reconnaissance émergente d'un secteur de la formation de base (prenant en compte tous les publics faiblement scolarisés et/ou qualifiés)
- La prise en compte de ces différents publics : notamment dans l'accès à la formation de base en entreprise.¹⁶¹

¹⁵⁸ Auparavant, et puis 1984, le GPLI (groupement permanent de LCI), groupe interministériel, était l'instance nationale active au niveau de la LCI.

¹⁵⁹ ANLCI, *Cadre national de référence de lutte contre l'illettrisme*, 2003

¹⁶⁰ Partie III, « description du système français de formation de base »

¹⁶¹ En effet, j'ai pu constater lors de mon enquête concernant la formation de base en entreprise (2008) que les actions de sensibilisation des encadrants et chefs d'entreprise portent sur la distinction entre les trois profils d'apprenants et vise l'entrée en formation de ces trois types d'apprenants.

Par ailleurs, en direction des publics non concernés par la LCI (migrants non francophones, et/ou non scolarisés en France), l'Etat met en place des dispositifs nationaux de formation ciblant différents publics, hors formation professionnelle : personnes migrantes présentes depuis plus de deux ans (action coordonnée par l'ACSE), personnes migrantes primo-arrivantes (action coordonnée par l'ANAEM).¹⁶² Cela n'est pas le cas des autres pays observés.

En comparaison, le système en CFB est plus opérationnel, plus pragmatique, que le système français : le gouvernement de la Communauté française met en place des instances directement chargées d'agir (sans oublier d'évaluer l'existant au préalable¹⁶³). Cela peut être lié au « style » des politiques menées, mais aussi à la taille du territoire à appréhender et à gouverner ! Notons que ce qui est perçu comme facteur « compliquant » par les Belges eux-mêmes, à savoir la pluralité des instances gouvernementales, a été sagement dépassé concernant l'alphabétisation des adultes, grâce à la conclusion de l'accord de coopération entre instances francophones mentionné plus haut.

Comme nous l'avons observé, il n'existe pas de politiques concertées en matière de formation de base, ni en matière de lutte contre l'illettrisme, en Suisse, ni *a fortiori* en Romandie. Chaque canton met en place ses propres politiques concernant l'éducation des adultes et la formation de base. Certains cantons ont fait du développement de la formation de base une priorité (Lausanne par exemple), d'autres accordent des financements au coup par coup. Le Comité suisse de Lutte Contre l'Illettrisme (émanant de la Commission suisse pour l'UNESCO) a tenté de faire valoir « l'accès à la lecture et à l'écriture pour tous », en élaborant un document adressé à tous les acteurs potentiels de la LCI.¹⁶⁴ Mais il n'a pas été suivi de mesures politiques concrètes.

Comme nous pouvons le constater, l'avantage du système en CFB est que le maillage est très étroit entre les acteurs de terrain et les instances gouvernementales. Les états des lieux sont fréquents (annuels) et très détaillés et débouchent sur des propositions concrètes. Ces propositions sont

¹⁶² De plus, l'Etat a confié aux Régions le développement des actions d'insertion spécifiquement adressées aux publics jeunes en insertion (16-25 ans) qui comportent d'importants volets de formation de base.

¹⁶³ Voir les remarquables *états des lieux de l'alphabétisation en Communauté française de Belgique*, 2002, 2005 et 2006

¹⁶⁴ Comité suisse de lutte contre l'illettrisme, *vers un concept global de lutte contre l'illettrisme*, Berne 2005 (ce document prend modèle sur le *Cadre national de référence de la LCI* français en l'adaptant au contexte suisse)

directement analysées et donnent lieu à des mesures gouvernementales (aux divers échelons) concernant leur financement.

En France, les instances politiques ont opté pour l'élaboration de Plans régionaux de LCI. Celle-ci est en cours (fin 2007, 14 régions sur 26 avaient déjà adopté leur plan). Nous n'avons pas de données concernant les moyens financiers octroyés suite à l'adoption de ces plans régionaux. La priorité est l'optimisation des ressources déjà existantes. Quant aux publics non concernés par la LCI (migrants non francophones, et/ou non scolarisés en France), l'Etat met en place des dispositifs qui reconnaissent (pour un à trois ans) certains organismes et les rétribue, *après* réalisation des actions. Ces dispositifs ont le mérite d'exister, mais on ne peut pas parler d'un *mode de coordination* entre les différents acteurs.

En CFB, la coordination est donc transversale (elle concerne tous les publics de l'alphabétisation) et plus opérationnelle (au jour d'aujourd'hui) qu'en France. En Suisse, il n'existe pas de système coordonné de formation de base (si ce n'est au niveau de certains cantons).

3) Les modes de financement existants

Là également, les trois systèmes observés fonctionnent selon des modalités très différentes.

En France, les dispositifs nationaux et régionaux de formation de base (liés au secteur de l'insertion) fonctionnent sur le mode des marchés publics. Les organismes qui souhaitent être financés dans le cadre de ces actions sont sommés de constituer des groupements et répondent collectivement à des appels d'offre. Par ailleurs, il existe une multitude d'associations qui fonctionnent grâce au bénévolat et/ou à des subventions (principalement des mairies ou des conseils généraux). Concernant la formation de base en entreprise, c'est également le système des appels d'offre qui prévaut.

Les financements sont donc remis en question, bien souvent chaque année, parfois tous les trois ans. Certaines actions sont financées au coup par coup (par exemple, un stage de six semaines).

Malheureusement, les critères de sélection des dossiers accordent au moins autant d'importance à l'aspect « coût » qu'à la qualité pédagogique de la réponse proposée. Aussi les structures dont l'activité est strictement formative ont-elles souvent du mal à survivre et/ou offrent parfois des prestations qui sont bien meilleures sur le papier que sur le terrain, faute de pouvoir consacrer le temps nécessaire à une préparation satisfaisante de l'action de formation (du point de vue de

l'ingénierie pédagogique). En corolaire, bien souvent, les conditions de travail des formateurs se dégradent.¹⁶⁵

Notons que le processus de décentralisation de la formation vers les régions est en cours. En ce qui concerne la LCI, les financements de l'Etat ont tendance à diminuer, alors que les financements régionaux sont fluctuants (voire inexistant), notamment concernant la formation des formateurs.

De plus, les actions mises en place sont très contraignantes pour les apprenants : certains sont astreints à passer un diplôme (DILF, diplôme initial de langue française, pour les primo-arrivants, qui conditionne l'obtention de certains papiers officiels), tous ont un nombre d'heures précis à effectuer (entre 200 et 500 heures, donc, en moyenne, hors cours du soir, entre 3 et 6 mois).

L'un des avantages du système français est sa gratuité pour les participants. Dans certains cas, les stagiaires sont même rémunérés pour suivre la formation.

En Communauté française de Belgique, le secteur de l'alphabétisation est majoritairement mis en œuvre par des associations.¹⁶⁶

Comme me le précisait madame Michelle Minne, membre du Comité de pilotage permanent pour l'alphabétisation, « *la prise en charge des adultes en difficulté face à l'écrit n'est pas le propre d'un seul secteur centralisé. Différents dispositifs de prise en charge des apprenants, gérés par différents Ministères dépendant de différents niveaux de pouvoirs (Communauté française, Région wallonne, Commission communautaire française de la région de Bruxelles Capitale) coexistent. Chacun de ces niveaux de pouvoir disposent de compétences spécifiques : les Régions : la formation professionnelle en lien avec l'emploi, l'action ou la cohésion sociale, l'accueil des immigrés. La Communauté française : la culture, l'enseignement. L'offre est donc multiple.* »

Les associations reconnues OISP (organismes d'insertion socioprofessionnelle) par leur région, ou reconnues comme association d'Education permanente par l'application du décret communautaire de 2003 ont une certaine stabilité financière. Leur activité est moins systématiquement remise en question que celle des associations en France. Notons même qu'assez généralement, les apprenants décident eux-mêmes du moment d'arrêter la formation : certains passent plusieurs années en alphabétisation.

¹⁶⁵ Tous ces constats proviennent autant de ma propre expérience que des données du *rapport final du groupe national, forum permanent des pratiques, la professionnalisation des intervenants de la lutte contre l'illettrisme*, ANLCI, 2005 (voir page 17-18 : la déprofessionnalisation du métier de formateur, par J.P. Mercier)

¹⁶⁶ Environ 16% des heures/stagiaires en alphabétisation/FLE sont dispensées par les écoles de promotion sociale

Par ailleurs, si l'organisme qui les accueille est conventionné pour cela, les stagiaires demandeurs d'emploi peuvent faire financer leur formation et être rémunérés comme « stagiaires de la formation professionnelle ». Les salariés peuvent demander un « Congé éducation payé » (loi 1985-1999). Cela leur permet de s'absenter un certain quota d'heures pour suivre une formation en alphabétisation, tout en conservant leur salaire. 2% seulement des salariés du secteur privé en bénéficiaient en 2001.¹⁶⁷ En ce sens, l'alphabétisation fait donc partie de la formation professionnelle.¹⁶⁸

En Suisse romande, le secteur associatif dispense la grande majorité des actions de formation de base. Les modes de subvention interviennent à divers échelons. L'échelon cantonal est prépondérant. C'est-à-dire que si un canton ne décide pas de développer la formation de base, les organismes se trouvant dans ce canton travailleront dans des conditions particulièrement précaires. Comme me le précisait Benoît Michel¹⁶⁹, le subventionnement des associations dépend souvent des rapports existants entre leurs représentants et les représentants des ORP (organismes de reclassement professionnel, équivalent des ANPE), ou d'autres financeurs. (centres sociaux...) La formation de base repose massivement sur le bénévolat : plus de 70% des formateurs sont bénévoles. D'après les données recueillies, cela semble être davantage lié au manque de subsides qu'au caractère militant du secteur associatif en Romandie (qui, tout comme c'est le cas en CFB, se reconnaît (pour une partie tout au moins) dans les principes de l'Education permanente).

A noter que les formations sont payantes pour les participants (le coût étant très raisonnable) : en 2005, cet apport représentait 8% des ressources des organismes interrogés par Benoît Michel.¹⁷⁰

En outre, les demandeurs d'emploi peuvent, comme en CFB, bénéficier d'un financement et d'une rémunération pendant leur formation de base. Mais cette possibilité est très peu mise en pratique.¹⁷¹

¹⁶⁷ *Etat des lieux de l'alphabétisation en Communauté française de Belgique*, 2002, page 82

¹⁶⁸ Des mesures semblables de formation professionnelle continue existent en France, mais ne sont pas appliquées aux formations de base. Concernant le CIF (congé individuel de formation), el est applicable, mais peu utilisé. Concernant le DIF (droit individuel de formation), les prestataires de formation de base tentent de tenir compte de cette possibilité, en proposant des modules de 40 à 50 heures renouvelables.

¹⁶⁹ Benoît Michel a finalisé l'état des lieux de l'alphabétisation en Suisse romande en 1999, et a produit deux rapports concernant la formation des formateurs en « savoirs de base », en 2006 et 2007

¹⁷⁰ B. MICHEL, *Lutte contre l'illettrisme, formation de base des adultes et formation de leurs formateurs en Suisse romande, état des lieux*, FDEP, 2006

¹⁷¹ Les acteurs de la formation de base invoqueront pour expliquer ce fait, comme dans les autres systèmes observés, que les structures prescriptrices (services pour demandeurs d'emploi, centres sociaux...) ne sont pas

Les modes de financement de la formation de base semblent donc comparables en Romandie et en CFB : chaque association se fait reconnaître par les financeurs (organismes pour demandeurs d'emploi – c'est l'un des financeurs les plus importants dans les deux systèmes ; instances locales ; centres sociaux...), si ce n'est qu'en CFB le décret Education permanente de 2003 (qui fait suite à celui de 1976) permet une pérennisation de l'action pour de nombreuses associations. Il y a donc une forme de financement structurel possible, même si elle ne touche pas toutes les associations intervenant en alphabétisation.

En France, la majorité des financements, même publics, repose sur des appels d'offre (massivement depuis 2003). Bien souvent, les marchés sont remis en question chaque année. Il n'y a donc plus de financement structurel dans le secteur de l'insertion (à l'exception de dispositifs destinés aux personnes en situation d'illettrisme dans certaines régions).

4) Le statut des formateurs en formation de base :

Le premier élément qui vient à l'esprit lorsqu'on évoque la question du statut du formateur en formation de base, c'est de savoir s'il est « professionnel », au sens « rétribué pour son intervention ». (En effet, de par ses origines militantes, ce milieu (ou secteur, selon les pays) est fortement porté par le bénévolat).

Concernant la Communauté française de Belgique, la réponse est variable. Dans les écoles de promotion sociale, les formateurs sont par ailleurs enseignants. Ils sont donc rétribués (ils sont même généralement fonctionnaires). Dans le secteur associatif, certains organismes ont fait le choix de « professionnaliser » tous les formateurs (c'est-à-dire de les rétribuer), d'autres ne fonctionnent qu'avec des bénévoles (généralement encadrés par des responsables rétribués)¹⁷², la plupart allie les deux statuts. Cela permet de répondre à la demande en intervenant, par exemple le soir dans des endroits difficiles d'accès (en milieu rural) et/ou pour un petit nombre d'apprenants¹⁷³.

suffisamment sensibilisés aux enjeux de la formation de base : il s'agit d'un manque de professionnalisation de ces intervenants. (voir préconisations du Comité en CFB, Plan régionaux de LCI en France)

¹⁷² En 2001, les organismes ne fonctionnant qu'avec des bénévoles accueillaient 7% des apprenants (*état des lieux de l'alphabétisation 2002*)

¹⁷³ En 2001, 88% des bénévoles travaillaient 2 à 6 heures par semaine (*état des lieux 2002*)

« le secteur de l’alphabétisation reste caractérisé par un bénévolat important, lié tant à ses options militantes qu’à l’insuffisance des moyens publics. On peut voir là l’exemple d’un projet porté au départ par la société civile et qui est progressivement soutenu par les pouvoirs publics. »¹⁷⁴

Comme nous le verrons au paragraphe suivant, bénévole ne veut pas dire non formé. Les formateurs bénévoles bénéficient souvent d’une formation en interne alliant réflexion sur l’engagement, connaissance du secteur de l’alpha et des publics apprenants, ainsi qu’un minimum d’apports pédagogiques. Les nouveaux formateurs sont souvent encadrés : soit ils travaillent en binôme avec d’autres, soit ils sont supervisés par un coordinateur, soit ils participent à de séances d’analyse des pratiques. Les bénévoles sont, comme les autres formateurs, incités à participer à des sessions de formation continuée.

Concernant la Romandie, le secteur de la formation de base est presque exclusivement associatif. Et le taux de formateurs bénévoles y est plus important qu’en CFB. En 2006, plus de 80% des formateurs étaient bénévoles.¹⁷⁵ Les deux explications fournies pour la CFB sont encore plus significatives pour la Romandie : dimension militante du secteur toujours vivace, mais surtout, manque de moyens financiers.

Cependant, nombreuses sont les associations qui dispensent une formation initiale adaptée à leurs besoins, souvent suivie de modes de supervision ou d’accompagnement, comme c’est le cas en CFB. Comme l’indique Benoît Michel, « plus de 70% des institutions affirment proposer une ou des formations internes (de base ou continue) à leurs formateurs/trices. »¹⁷⁶

Benoît Michel fait également remarquer que, d’un canton à l’autre, les formateurs rémunérés le sont de façon extrêmement inégale.¹⁷⁷

Concernant la France, je ne dispose pas à ce jour de données chiffrées au niveau national sur ce point.¹⁷⁸ Les régions qui ont enquêté sur ce point sont les régions où se sont développés les AFB

¹⁷⁴ *Etat des lieux de l’alphabétisation*, 2002, p 105

¹⁷⁵ B. MICHEL, *Lutte contre l’illettrisme, formation de base des adultes et formation de leurs formateurs en Suisse romande, état des lieux*, FDEP, 2006

¹⁷⁶ B. MICHEL, *Lutte contre l’illettrisme, formation de base des adultes et formation de leurs formateurs en Suisse romande, état des lieux*, FDEP, 2006, p 7

¹⁷⁷ B. MICHEL, *idem*

¹⁷⁸ Et d’après mes recherches, il n’en existe pas. Véronique Leclercq constatait d’ailleurs en 2004 qu’« aucun recensement national des formateurs intervenant dans la formation de base ne permet d’obtenir des données exhaustives concernant leur profil, leur niveau de diplôme, leur statut, leur trajectoire professionnelle. »

(ateliers de formation de base) ou équivalents, en direction des personnes en situation d'illettrisme. Les données ne portaient donc pas sur la totalité des actions en formation de base.

Il semblerait que la majorité des organismes œuvrant dans le secteur de l'insertion, et soumis au système des appels d'offres, travaillent de plus en plus rarement avec des bénévoles à nuancer selon les régions). La multitude de structures qui ne sont pas dans ce cas (souvent de petite taille) a plus généralement recours au bénévolat.¹⁷⁹

Le secteur de la LCI émanant fortement d'un mouvement militant, il a d'abord été essentiellement bénévole. Cela est valable pour les trois systèmes observés.¹⁸⁰ C'était également le cas, dans les années '60 et '70, des associations pour l'intégration des travailleurs immigrés.

Les trois systèmes ont progressivement reconnu que les formateurs devaient être « professionnels », au sens de « formés et compétents », chacun à sa manière, selon des priorités qui semblent différentes et qui sont plus ou moins explicites.

Regards portés sur les formateurs bénévoles

Au final, le fait d'être formateur bénévole ne semble pas être valorisé de la même manière dans chacun des systèmes. Le contraste est très net entre l'image du bénévole en France et en CFB. En effet, en CFB il y a bien longtemps que des sessions de formations courtes, extérieures aux associations employeuses (majoritairement développées par Lire et Ecrire) sont accessibles aux bénévoles. Il existe même un cursus de formation dit « court » (étalé sur un an) pensé pour les bénévoles (les autres y ayant également accès !).

En France, seules les grandes structures caritatives (Emmaüs, Croix Rouge, Secours Populaire...) ont mis en place des systèmes de formation en direction de leurs intervenants et formateurs bénévoles. Il existe parfois des structures, comme Espace Bénévolat en Ile de France, qui analysent les besoins des organismes adhérents à leur réseau, et mettent en place des modules de formation de formateurs en conséquence.¹⁸¹

¹⁷⁹ Observations personnelles et issues d'un entretien avec Odette Mimica, alors chargée de mission LCI à Espace Bénévolat, organisme qui œuvre pour un développement de la qualité au sein des structures travaillant avec des bénévoles

¹⁸⁰ Le peu d'éléments que j'ai concernant la Flandre, par exemple, montre que ce système n'a pas été marqué par le militantisme et le bénévolat : un dispositif de formation de base y a été créé presque de toute pièce en 1990, qui a d'emblée été un secteur animé par des « professionnels », au sens « rémunérés ».

¹⁸¹ Voir : Espace Bénévolat, *Petit guide du formateur en alphabétisation*

Le travail en cours de l'ANLCI devrait faire avancer la « professionnalisation » des bénévoles (au sens d'une montée en compétences par la formation)¹⁸². Mais en France, l'image du bénévole « au grand cœur » est encore très prégnante : le bénévolat est « négativement marqué » par l'origine caritative du secteur de la lutte contre l'illettrisme.

C'est ce que soulignait l'ANLCI dans un dossier d'ingénierie, concluant ainsi son chapitre sur « la valorisation de bénévoles » : « *Quant au regard qu'aurait le bénévole de l'apprentissage, il s'agit d'accompagner le changement de point de vue : de l'être social en difficulté vers le locuteur et le scripteur actif et autonome.* »¹⁸³ Mais n'est-ce pas le regard que porte le système sur le bénévole qu'il faut interroger ?

En France, le système entier semble gêné de faire appel à des bénévoles. J'en veux pour preuve le fait qu'aucune donnée chiffrée claire ne soit disponible à ce sujet, ni au niveau local (ou très partiellement), ni au niveau national. On pourrait presque dire que le système a besoin d'eux mais ne veut pas le savoir.

En CFB, où il est clairement su que presque 50% des formateurs en alphabétisation sont bénévoles, même si l'on tend vers la professionnalisation du secteur (au sens « rémunération des intervenants »), ce regard négatif ne semble pas dominant. Il est reconnu que sans le bénévolat, aujourd'hui, le secteur ne fonctionnerait pas. Presque toutes les associations travaillent en mixant les deux statuts (dont Lire et Ecrire, la plus influente en taille et de par ses missions officielles) et se développent en incitant tous les formateurs à se former.

En Romandie, le regard porté sur les formateurs bénévoles semble être mitigé. En effet, les travaux menés par Benoît Michel, commandités par la FSEA (Fédération Suisse pour la formation continue), avaient pour but la mise en place d'un dispositif de formation des formateurs en formations de base. Monsieur Michel, suite à son état des lieux, a élaboré les bases d'un dispositif de formation des bénévoles (qui, contrairement à de nombreux formateurs rémunérés, n'ont pas suivi de formation de formateur d'adulte). Ce travail a été suivi par la mise en place d'un projet pilote à l'attention des formateurs déjà détenteurs du certificat FSEA1. Cette formation de formateurs en « savoirs de base » permettra à ceux qui l'auront suivie de former leurs collègues en interne, entre autres les bénévoles.

¹⁸² L'ANLCI réunit un groupe de travail qui devrait proposer un « kit minimal » de formation incontournable pour les formateurs bénévoles. Notons que l'ANLCI parle de « valorisation » des bénévoles, puisque pour l'Agence, « professionnaliser » ne s'adresse qu'aux formateurs rémunérés. (voir ANLCI, 2005)

¹⁸³ ANLCI, dossier d'ingénierie : *développer les compétences des intervenants*, mai 2004, p 13

Les seuls chiffres dont on dispose (enquête de Benoît Michel), si partiels soient-ils, montrent clairement que le système ne saurait se passer des bénévoles. Mais le commanditaire de cette enquête (la FSEA) n'a pas jugé bon d'explorer la préconisation concernant la formation des bénévoles.

On pourrait émettre l'hypothèse que cette différence dans le regard porté sur les formateurs bénévoles (mais aussi sur les rémunérés) est en lien avec les valeurs qui soutendent chaque système.

Nous y reviendrons plus loin.

5) La formation des formateurs en formation de base

Rappelons que c'est ce point qui m'a poussée à réaliser le présent travail de recherche.

En effet, j'ai pu constater en effectuant ma mission de stage que la formation des formateurs en formation de base n'était pas un axe important dans les politiques françaises. Elle ne l'était pas du temps du développement des structures et des politiques de formation des migrants (dans les années '70 et '80). Elle ne l'est pas d'avantage (du moins jusqu'à présent) dans la politique de lutte contre l'illettrisme (qui a démarré en 1984).

Il existe une offre riche mais disparate, proposée par le secteur associatif et par quelques universités (sous forme d'option au sein d'un diplôme « plus large »). Cette offre est généralement mal connue des formateurs, car rarement centralisée¹⁸⁴. De plus, il n'existe plus à l'heure actuelle de modes de financement pérennes de ces formations, si ce n'est dans certaines régions (Haute-Normandie, par exemple ; Centre, jusqu'à récemment), hors plan de formation des organismes et DIF (droit individuel à la formation) ou CIF (congé individuel de formation)¹⁸⁵. L'offre d'actions de professionnalisation est encore plus disparate : certains Centres Ressources Illettrisme proposent des groupes d'analyse de pratique, certains organismes les organisent en interne. Etant donné le contexte concurrentiel ambiant, les pratiques de mutualisation inter-organismes sont rares (hors Forums Permanents des Pratiques impulsés par l'ANLCI).

¹⁸⁴ Il faut mentionner le travail de certains CRI (centres ressources illettrisme) qui proposent eux-mêmes une offre en réponse à des besoins recensés (CAFOC Orléans, PACA, par exemple) ou qui répertorient lisiblement l'offre existante.

¹⁸⁵ Voir *Accord national interprofessionnel du 5 décembre 2003 relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle*, jusqu'à mise en place de la nouvelle loi, en cours d'élaboration.

Comme le soulignait une participante à la journée d'échanges entre prestataires de formations de formateurs organisée par l'ANLCI le 1^{er} juillet dernier¹⁸⁶, « *les formateurs portent seuls leur professionnalisation* ». En effet, les différents intervenants étaient d'accord sur le fait que le secteur de l'insertion (où interviennent la majorité des formateurs en formation de base¹⁸⁷), que ce soit au niveau des commanditaires/financeurs, ou au niveau des équipes de travail au sein des organismes eux-mêmes, ne valorisent pas la professionnalisation des formateurs. C'est au formateur seul de faire entendre un besoin de formation et de défendre son projet.

Cet état de fait ne se retrouve pas en Suisse romande, ni en Communauté française de Belgique.

En CFB, deux décrets mettent bien en avant la formation des formateurs :

- Le décret de 2003, relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Education permanente : qui dans son axe 2, reconnaît et subventionne les associations proposant des actions de « Formation d'animateurs, de formateurs et d'acteurs associatifs » (concerne les associations reconnues par le Conseil supérieur de l'Education permanente qui applique le décret) ;
- La circulaire ministérielle du 15 novembre 2001 organisant le soutien des programmes de formation des cadres de l'animation et de l'action socioculturelles.¹⁸⁸

Pour les associations reconnues dans le cadre de l'insertion professionnelle, il existe des lignes budgétaires ISP (insertion socioprofessionnelle) au niveau régional, destinées à la formation des formateurs.

De plus, une offre de formation de formateurs « alphabétiseurs » s'est développée, tant au niveau associatif (proposée principalement par Lire et Ecrire, générale ou locales/régionales, mais aussi par d'autres « grandes associations »¹⁸⁹), qu'au niveau universitaire, s'adressant tant aux formateurs rémunérés qu'aux bénévoles. Ces formations s'étalent sur un à trois ans. Elles sont initiales ou de

¹⁸⁶ ANLCI, « 3^{ème} rencontre de professionnels intervenant dans les formations de formateurs en formation de base », Paris, 1^{er} juillet 2008

¹⁸⁷ Ce sont d'ailleurs généralement ces mêmes formateurs intervenant dans le secteur de l'insertion qui vont former des salariés en entreprise, au sens où rares sont les entreprises qui développent en interne un service de formation de base.

¹⁸⁸ En CFB, les associations d'alphabétisation relèvent de la convention collective de travail (CCT) de l'animation socioculturelle.

¹⁸⁹ Telles Alpha Mons Borinage, le Collectif d'alphabétisation

perfectionnement. Une offre de formations courtes (2 à 7 jours) est également proposée. En 2005, « elle a porté sur les thèmes suivants : expression orale, expression écrite, interculturel, pédagogies et méthodologies, animation de groupes, mathématiques et créativité. »¹⁹⁰ Lire et Ecrire, dans son plan de formation, mentionne même la volonté de permettre à tout son personnel de suivre dix jours de formation par an, hors reprise d'études (à l'heure actuelle, chaque travailleur bénéficie en moyenne de 5 jours de formation par an, toutes catégories confondues)¹⁹¹.

La CFB valorise également des plans de formation pour des « emplois aidés » via les politiques en faveur des Classes moyennes, qui « *permettent à des personnes qui ont arrêté leur scolarité tôt, de poursuivre une formation leur permettant d'accéder à un métier mais aussi à la reconnaissance et à la mobilité que permet un diplôme officiel* ». ¹⁹²

La formation continuée des formateurs est souvent valorisée (même si ce n'est pas une généralité). Les grosses structures libèrent leurs formateurs un jour par semaine (rémunéré) pour qu'ils reprennent des études universitaires.

En bref, la professionnalisation (au sens développement des compétences individuelles et/ou acquisition de certification) est généralement considérée comme légitime par le secteur de l'alphabétisation en CFB.

En Suisse, comme nous l'avons vu, il n'existe pas de dispositif légal au niveau fédéral, ni concernant la formation continue (loi à venir), ni, *a fortiori*, concernant la formation de base. Pourtant, on observe une volonté politique d'homogénéiser (et donc, dans un premier temps de développer) la formation des formateurs en formation de base.

De nombreux formateurs (surtout les rémunérés) sont déjà détenteurs du certificat FSEA1 (1^{er} niveau de formation de formateur d'adultes, exigé par le label *eduqua*, qui valorise les organismes de formation continue. La formation de formateurs en formation de base proposée en Suisse alémanique dure 14 jours et suppose d'être déjà titulaire du brevet FSEA1. En Suisse romande, un module est en phase pilote d'expérimentation. (Voir § précédent)

Cette expérience, tout comme ce qui a déjà lieu en Suisse alémanique, est la preuve d'une volonté du secteur de la formation continue de professionnaliser la formation de base (au sens de développer les compétences et certifier les individus).

¹⁹⁰ *Etat des lieux de l'alphabétisation en Communauté française de Belgique*, Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation, 2007, p 158

¹⁹¹ *Document intermédiaire dans la consultation du personnel en vue du Plan Pluriannuel de Formation de Lire et Ecrire* (Mai 2008)

¹⁹² *Etat des lieux 2007*, déjà cité, p 157

Il y a donc bien, en CFB comme en Suisse, une reconnaissance du besoin de professionnaliser les formateurs en alphabétisation/formation de base (en vue de leur permettre d'accompagner les apprenants dans le développement de leurs compétences de base) qu'elle soit clairement portée au niveau politique, ou qu'elle soit portée par le secteur de la formation continue.

Si on compare la France et la Suisse romande, on a donc affaire à deux systèmes qui sont aux antipodes :

- En France, il y a une inscription politique forte de la lutte contre l'illettrisme, et l'apprentissage du français relève de la formation professionnelle,
Mais les formateurs ne sont pas reconnus dans leur besoin de professionnalisation relatif à la formation de base,
- En Romandie, il n'y a aucune politique globale concernant la formation de base ou la lutte contre l'illettrisme,
Mais le secteur de la formation continue cherche à développer un système de formation de formateurs en formation de base (sous l'impulsion plus ou moins explicite du gouvernement fédéral).

L'un peut donc aller sans l'autre, et vice-versa ! Si la présence de dispositions politiques et légales n'induit pas la reconnaissance allouée aux formateurs en formation de base, l'absence de telles dispositions n'induit pas l'absence de reconnaissance des formateurs dans leur besoin de se professionnaliser.

On pourrait supposer qu'en France, l'application des plans régionaux de LCI va concourir à une reconnaissance politique du besoin pour les formateurs de se professionnaliser côté formation de base.

Mais le constat qui vient d'être fait nous pousse à penser qu'un autre élément est à analyser :

Il faut maintenant interroger les valeurs qui soutendent chaque système.

6) Les conceptions qui soutendent chacun des systèmes et les missions du formateur en formation de base

Je me réfère ici principalement au travail de Véronique Leclercq.¹⁹³ En analysant les états des lieux concernant la lutte contre l'illettrisme produits par quatre pays francophones¹⁹⁴, l'auteure fait émerger les conceptions des publics, de la formation et de l'écrit dans la société. Elle utilise pour ce faire une classification en « trois modèles, renvoyant à trois ensembles cohérents et opposés » :

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

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

-le troisième modèle renvoie à des conceptions « managériales » axées sur les compétences pour fonctionner dans la société ; ici, illettrisme et analphabétisme constituent des obstacles à la bonne santé économique des pays et au développement de la démocratie ; la formation permet d'accroître le potentiel des citoyens et celui de leur environnement : elle sert à manager les compétences. »

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

¹⁹³ 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 LIDIL, 27, p145-158, Grenoble 2003

¹⁹⁴ En 1998 un colloque sur l'alphabétisation dans quatre pays francophones s'est tenu à Namur. Il a donné lieu à l'élaboration d'états des lieux détaillés, ce qui était une première pour les trois pays d'Europe concernés. *Alphabétisation, francophonies, pays industrialisés, Etat des lieux - France, Communauté française de Belgique, Suisse, Québec*, 1999

Concernant le système en Communauté française de Belgique, comme le fait remarquer Véronique Leclercq, les indicateurs servant à quantifier l'illettrisme renvoient à des données scolaires¹⁹⁵ : il s'agit de savoir si les personnes « ont atteint le niveau CEB » (certificat d'étude de base : fin de l'école primaire). Le modèle renvoyant à des conceptions « déficitaires » n'est donc pas absent. Mais ce qui prédomine, tout au moins dans le secteur associatif (majoritaire en nombre concernant l'alphabétisation), c'est le modèle renvoyant à des conceptions « compréhensives ». L'alphabétisation y est toujours inscrite dans un processus émancipateur. Il s'agit, comme le préconise l'Education permanente, de permettre à chacun de développer ses compétences de base afin de mieux s'inscrire dans la société aux niveaux social et culturel, ainsi que d'y exercer un pouvoir en tant que citoyen participant. Cette tendance forte existant également au niveau des instances politiques de la CFB, elle est très prégnante (même si les conceptions « managériales » sont également présentes, du fait que les associations sont aussi, pour nombre d'entre elles, financées par les institutions de reclassement professionnel). L'« alphabétiseur » semble donc être chargé d'une mission émancipatrice, qui peut s'allier à d'autres missions (insertion professionnelle, par exemple), mais qui est clairement identifiée par le terrain comme par le politique. (voir ci-contre)

En Suisse romande, le système de valeurs semble moins nettement identifiable. Dans ce secteur essentiellement associatif, le modèle « compréhensif » semble très répandu. L'association Lire et Ecrire, qui est très influente au niveau du secteur en Romandie, prône les valeurs de l'Education permanente. Ces valeurs peuvent être partagées par les instances politiques de certains cantons ou de certaines communes.¹⁹⁶

Cela dit, l'un des principaux financeurs de la formation de base est le secteur du reclassement professionnel¹⁹⁷ : cela induit nécessairement une empreinte forte des conceptions « managériales », qui privilégient la formation pour peu qu'elle soit professionnelle et/ou qu'elle soit en lien direct avec un projet d'insertion professionnelle. La Suisse est d'ailleurs un des seuls pays qui ait produit, à

¹⁹⁵ La Belgique n'a pas développé de protocole visant à mesurer le degré de maîtrise des compétences de base dans la population, contrairement à la France. La CFB ne s'appuie pas sur les résultats des mesures effectuées par l'OCDE (IALS, international adult literacy survey), car elles ne distinguent pas les résultats obtenus au niveau régional.

¹⁹⁶ Voir Etat des lieux de l'alphabétisation, 1999 : exemple de Lausanne avec le CIFE (Communauté d'Intérêt pour la Formation Elémentaire des Adultes)

¹⁹⁷ Les ORP, organismes de reclassement professionnel signent des conventions avec les associations.

l'instar des Etats-Unis, une étude scientifique sur les coûts engendrés par l'illettrisme au niveau de la société.¹⁹⁸

Par ailleurs, la formation de base n'est pas inscrite dans la loi sur la formation professionnelle.

De plus, les conceptions « déficitaires » restent très présentes.¹⁹⁹ A la lecture de textes officiels²⁰⁰, il s'agit bien souvent de « réduire *le handicap* des personnes en situation d'illettrisme », de permettre « le rattrapage » d'un niveau scolaire donné...

Comme nous le suggère Bernard Lahire, cette pluralité des conceptions pourrait être liée au fait que l'illettrisme et la formation de base n'ont pas de reconnaissance au niveau légal fédéralement, ou tout au moins, que cette reconnaissance²⁰¹ n'induit pas de mesures concrètes au niveau fédéral pour traiter le « problème social ». Pas de politique harmonisée, donc pas de conception harmonisée du problème. Pas de politique harmonisée, donc mise en œuvre par les milieux « porteurs et porte-parole du problème » de moyens d'accroche diversifiés pour faire émerger une prise en compte du problème.²⁰² De ce fait, il n'y a donc pas de mission nettement prédominante du formateur en formation de base.

Evoquons ici la situation en Suisse alémanique. J'ai peu investigué sur cette région. Cependant, j'ai pu échanger lors du colloque TRAIN avec monsieur Bernard Grämiger, haut responsable à la SVEB (c'est-à-dire FSEA, Fédération Suisse de la formation continue). Il m'a fait remarquer que dans cette région, le « literatorin » (traduit par littérateur, ainsi nomme-t-on le formateur en formation de base) a une mission bien délimitée : il est là pour permettre le développement des compétences de base (principalement : lire, écrire et calculer). D'autres professionnels ont pour mission d'accompagner les personnes dans leur projet ou vers l'emploi. Le formateur en « savoirs de base » a donc une mission d'enseignant clairement identifiée par les acteurs de terrains comme par les politiques.

Concernant la France, les conceptions d'ordre déficitaire s'estompent fortement.²⁰³

¹⁹⁸ Coûts de l'illettrisme

¹⁹⁹ Elles dominaient amplement le secteur de la LCI dans les années '80. Elles ont tendance à s'estomper en France et en Belgique.

²⁰⁰ Exemple : Elisabeth RYTER, Thomas SOMMER, *Illettrisme- Mesures en développement-Rapport sur le colloque du 23 octobre 2007 à Berne*, Comité suisse de lutte contre l'illettrisme, Janvier 2008

²⁰¹ L'Office Fédéral de la Culture est chargé du dossier « Lutte Contre l'Illettrisme »

²⁰² Bernard Lahire, *L'invention de l'illettrisme*, La découverte, 1999

²⁰³ Existence de l'enquête nationale de l'INSEE (2005), « Information Vie Quotidienne », mesurant la maîtrise des compétences de base dans la population : les tests mis en place sont sensés se référer à des situations de la vie courante, et non directement à des savoirs scolaires.

En effet, il ne s'agit plus de traiter l'illettrisme et le manque de maîtrise des savoirs de base comme une forme de misère culturelle (comme le décrivait Bernard Lahire, concernant le développement de la LCI dans les années '80²⁰⁴). Ce qui renverrait, d'une certaine manière, aux conceptions déficitaires. Mais de permettre à chacun de développer ses compétences de base afin d'être, avant tout, employable et de « pouvoir s'adapter aux évolutions rapides du monde du travail »²⁰⁵. Cela nous situe donc dans des conceptions managériales. Il n'y a pas (ou peu²⁰⁶) de reconnaissance légale d'un droit de développer ses compétences de base²⁰⁷ hors du cadre de la formation professionnelle : voir Code du Travail et Loi de 2004 sur « la formation tout au long de la vie professionnelle ».²⁰⁸

Dans ce contexte, les formateurs ont affaire à une forme d'injonction paradoxale :

- 1) pour que les personnes peu ou pas qualifiées et/ou peu ou pas scolarisées s'insèrent professionnellement, elles doivent développer leurs compétences de base (afin de pouvoir acquérir une qualification par la suite ou de mieux s'adapter aux changements) ;
- 2) pour cela, il faut les amener à suivre une formation de base (et mettre en place des dispositifs en conséquence), *mais* :
- 3) « formateurs : insérez ! »

Autrement dit :

D'un côté, l'imposante politique de la Lutte Contre l'Illettrisme semble mettre l'accent sur l'importance de permettre aux personnes en situation d'illettrisme de développer leurs compétences de base. Si je me réfère aux « missions du formateur en formation de base » décrites par Véronique Leclercq (2005), cela renvoie à la mission pédagogique du formateur en formation de base. C'est ce type de mission qui est mise en avant socialement, médiatiquement et politiquement (« apprendre à lire et à écrire, à être autonome dans la vie de tous les jours »...).

D'un autre côté, le formateur, sur le terrain, a principalement pour mission de (re)mettre les stagiaires à l'emploi. Les actions de formation sont souvent évaluées selon le taux de stagiaires ayant

²⁰⁴ B. LAHIRE, opus cité

²⁰⁵ Objectif mis en exergue principalement par l'OCDE, et largement repris dans de très nombreux textes et mesures en France et en Suisse

²⁰⁶ La LCI est tout de même inscrite dans la loi sur la Cohésion Sociale, 1998

²⁰⁷ Comme c'est le cas en CFB

²⁰⁸ Un dispositif spécifique pour le développement des compétences de base en direction des salariés ou demandeurs d'emploi vient même d'être créé par le ministère de l'économie, des finances et de l'emploi, « maîtriser les compétences clés », qui démarre en 2009. Voir : Circulaire DGEFP n° 2008/01 du 3 janvier 2008 *relative à la politique d'intervention du ministère chargé de l'emploi en faveur de l'accès aux compétences clés des personnes en insertion professionnelle*

trouvé un emploi à la suite de la formation. Cela renvoie, pour le formateur, à la mission « développement de l'employabilité », évoquée par Véronique Leclercq. Cette mission est officiellement la plus prégnante. Cela est manifeste dans l'arrêté du 10 mars 2008²⁰⁹, qui en annexe cite :

« Résumé du référentiel d'emploi :

Par sa double expertise, pédagogique et technique, le (la) formateur (trice) contribue au développement des compétences favorisant l'insertion sociale et professionnelle, l'acquisition d'une qualification et / ou la professionnalisation des personnes pour leur permettre l'accès ou le maintien dans une situation d'activité ou d'emploi. »

Dans ce passage, seul le mot « social » pourrait ouvrir vers une mission plus large que celle d'« inséreur ». En outre, cela n'a rien d'étonnant si on se réfère au fait suivant : il est stipulé, plus loin dans l'arrêté, que le responsable de la certification de « formateur/trice professionnelle d'adultes » est le ministère chargé de l'emploi.

En France, dans les textes officiels, le formateur d'adultes est donc d'abord un « inséreur ». Le fait de travailler en formation de base est officiellement « un plus », une spécialisation, qui ne change pas cette mission première.

Il y a donc un hiatus, sur le terrain, et particulièrement dans la pratique de nombreux formateurs en formation de base, -dû au fait que les différentes missions ne sont pas mises à plat clairement, ni par les politiques, ni par les acteurs de terrain (V. LECLERCQ, 2005)-, entre la mission officielle et la mission politiquement médiatisée.

Mais s'il y a « brouillage des missions » sur le terrain (V. LECLERCQ, 2005), la mission officiellement confiée au formateur –de base ou autre- est bien l'insertion professionnelle (et par suite, sociale) des personnes, c'est à dire le développement de l'employabilité (ou son maintien).

²⁰⁹ Arrêté du 10 mars 2008 portant modification de l'arrêté du 22 octobre 2003 relatif au titre professionnel de formateur(trice) professionnel(le) d'adultes, JORF n°0101 du 29 avril 2008, texte n° 8

Remarques conclusives et prolongement :

Les premiers paragraphes de cette analyse m'ont permis de mettre en évidence le fait qu'il n'y a pas de lien significatif entre l'existence de politiques globales et concertées de formation de base et le fait de valoriser la formation de formateurs intervenant dans ce domaine.

Cela m'a poussée à examiner le problème du manque de reconnaissance de la professionnalité des formateurs en formation de base sous un autre angle : celui des conceptions sous-jacentes à chaque système observé. J'ai relié ces conceptions aux missions qu'elles impliquent pour le formateur.

A travers cette réflexion sur les conceptions qui soutendent chaque système et sur la ou les missions qu'ils confient, officiellement, mais parfois implicitement, aux formateurs en formation de base, émerge une nouvelle piste de réflexion :

Chaque système ne serait-il pas fondé sur l'adoption d'une *figure sociale*²¹⁰(explicite ou non) du formateur et/ou du formateur en formation de base ? J'emprunte cette notion émergente de *figure sociale* à monsieur Richard Wittorski, directeur de ce mémoire, et professeur de universités à l'IUFM de l'université de Rouen, membre du laboratoire Centre de Recherche sur la Formation (CRF) au CNAM.

Cette *figure sociale* serait identifiable par l'observation et l'analyse des pratiques de formation de base et de leur régularité. Les figures à l'œuvre dans les différents systèmes expliqueraient les fonctions sociales différentes accordées aux formateurs et la place qu'on leur donne dans la société. De cette place accordée politiquement et socialement découlerait un type de reconnaissance particulier, qui expliquerait la place accordée ou non à tel ou tel type de formation/professionnalisation du formateur en formation de base.

Au final, nous voyons émerger trois « figures sociales » qui pourraient traduire ce que chaque système attend des formateurs en formation de base : la « figure de l'émancipateur » en Communauté française de Belgique, la figure semi-explicite de « l'inséreur » en France et la « figure de l'enseignant » en Suisse alémanique.²¹¹

²¹¹ Concernant la Suisse romande, nous avons entrevu qu'il était difficile de mettre en évidence une figure nettement prédominante.

Il s'agirait d'étayer cette analyse, notamment par le biais d'observations de terrain et en axant spécifiquement la recherche sans ce sens.

Le fait, au sein de chaque système, d'identifier nettement (ou de clarifier) cette « figure sociale », et de la rendre explicite, pourrait aider le système à accorder des missions plus cohérentes aux individus. Cela aiderait également les formateurs à se situer dans leur métier, et donc à se sentir appartenir à un corps de métier nettement identifié...

Mais il est probable que la non explicitation d'une figure claire au sein de certains systèmes ne soit que le reflet de tensions existantes, nées d'enjeux sous-jacents, forts et contradictoires – rendant très improbable cette explicitation. C'est ce que corrobore la remarque de Véronique Leclercq, qui arrive en conclusion d'une note de synthèse où elle fait émerger des données permettant de dire en quoi le « secteur de la formation de base » a ses spécificités par rapport à la formation d'adultes et la formation post-scolaire, mais ne constitue pas « un monde » à part entière : « *Davantage que dans d'autres secteurs de la formation, les acteurs, responsables de formation, formateurs et stagiaires [de la formation de base], subissent le poids des différentes façons dont la société a posé certaines questions socio-économiques et y a répondu.* »²¹²

Mais alors, « pourquoi, en France, les activités de formateur de base font-elles si peu l'objet d'une reconnaissance sociopolitique ? » :

Concernant cette question centrale de notre problématique, nous avons fait émerger le fait qu'en France, le formateur en formation de base n'a pas seulement « quatre types de missions » à assumer différemment selon les contextes²¹³, mais doit agir sous l'égide de deux « figures sociales ». La « figure de l'inséreur » est politiquement officielle mais pas clairement affichée. Elle se dissimule derrière une autre figure, plus médiatisée, mais également plus floue, alliant principalement les figures de « bienfaiteur »²¹⁴ et d'« enseignant »²¹⁵. Cette seconde figure est mise en exergue

²¹² V. LECLERCQ, Note de synthèse – La formation de base, publics, dispositifs, pratiques, *Savoirs*, n°14, septembre 2007, p43-44

²¹³ V. LECLERCQ, La professionnalisation des formateurs impliqués dans la formation de base : un processus inachevé, *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 136, mars 2004 – voir §6

²¹⁴ Image du formateur dévoué et débordant de patience, bien analysée dans le rapport sur la professionnalisation des acteurs de la formation de base, ANLCI, 2005

politiquement (à travers le développement des politiques de lutte contre l'illettrisme). Mais ce n'est pas elle qui soutend les politiques, notamment celles concernant la formation des formateurs. Ces deux figures sont donc en tension l'une par rapport à l'autre. La « figure de l'inséreur », officielle mais camouflée, prend le pas politiquement sur la « figure du bienfaiteur/enseignant », médiatiquement valorisée mais pesant très peu sur le politique.

Voilà peut-être une des raisons pour lesquelles, il n'y a pas en France, en direction des formateurs en formation de base, de politique permettant la mise en place de dispositifs de formation homogènes et valorisant leur spécialité.

²¹⁵ Au sens où les acteurs de la formation de base et les apprenants perçoivent le formateur comme celui qui va permettre l'apprentissage ou l'acquisition des savoirs de base

Conclusion :

- **Particularités des systèmes observés concernant l'émergence
d'un secteur de formation de base** **page 136**

- **La professionnalisation des formateurs en formation de base en France, page 138**

- **Mon positionnement et les biais qu'il a pu engendrer
dans la réalisation de ce travail de recherche** **page 139**

- **Pistes de recherche** **page 140**
- **Pistes d'action pour l'amélioration du système français
quant à la professionnalisation des acteurs de la formation de base** **page 141**

CONCLUSION

Particularités des systèmes observés concernant l'émergence d'un secteur de formation de base :

A travers la comparaison entre les systèmes de formation de base en France, en Communauté française de Belgique et en Suisse romande, nous avons mis en évidence plusieurs données.

Tous d'abord, nous avons pu observer que les trois pays s'étaient approprié différemment l'émergence, au niveau mondial, et surtout européen, d'une volonté affichée de donner accès à *tous* à la formation continue. Si les trois pays sont bien dans l'ère de la formation tout au long de la vie, qui a émergé dans les années '90, ils n'ont pas réagi politiquement de la manière quant à la nécessité de permettre aux personnes les plus éloignées de la formation de s'en rapprocher.

Alors qu'historiquement les événements marquants dans chaque pays sont comparables, les prises de position et de dispositions politiques ont été très différentes.

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

En Suisse romande, on ne perçoit pas de volonté clairement affichée au niveau fédéral de permettre une solidification et un développement du système existant, qui agit avec des moyens très inégaux selon les cantons. Toutefois, s'il n'y a pas –pour le moment²¹⁶– de dispositions fédérales à ce sujet, on

²¹⁶ Le secteur de la formation continue attend beaucoup de la future loi fédérale sur la formation continue, à ce niveau. Benoît Michel me rappelait que le système démocratique suisse, très développé quant à la consultation des citoyens, rend les évolutions très lentes.

peut noter un intérêt croissant pour la formation de base.²¹⁷ En outre, je trouve particulièrement intéressant le fait que l'exigence de qualité dans le secteur de la formation continue précède la mise en place des politiques fédérales, sur le sujet de la formation des formateurs en formation de base.

En France, le développement, l'harmonisation et la reconnaissance d'un secteur de la formation de base semblent entravés par la marchandisation de la formation (qui n'a pas lieu dans les deux autres systèmes observés) et ses exigences de rentabilité à court terme, et par des injonctions contradictoires quant aux objectifs des dispositifs mis en place en direction des publics (dual tacite et fluctuant entre formation et insertion professionnelle).

Nous avons évoqué le fait que des enjeux politiques, qui pourraient ne pas être contradictoires, le sont. Pour le moment, l'impératif « camouflé » d'insertion professionnelle des publics empêcherait la reconnaissance politique de la formation de base comme une réelle spécialité nécessitant pour les formateurs de se former.

Par ailleurs, si je reviens à l'une de mes préoccupations premières, j'ai pu mettre en évidence le fait que la sectorisation des publics qui est politiquement opérante en France²¹⁸ (publics migrants / publics scolarisés en France) n'est peut-être pas tant un frein au développement et à la reconnaissance de la formation de base²¹⁹ (qui prend en compte les deux profils cités, en s'adressant aux personnes pas ou peu scolarisés et/ou pas ou peu qualifiées). En effet, la mise en exergue des politiques de lutte contre l'illettrisme a visiblement induit une meilleure prise en considération de la formation de base des autres publics « de faible niveau ».²²⁰

²¹⁷ C'est bien l'Office Fédéral de la Culture qui a commandé à la Fédération Suisse pour la formation continue un état des lieux de la formation de base en Suisse, avec le souhait d'harmoniser la formation des formateurs dans ce domaine, d'où les deux rapports de Benoît Michel déjà cités, qui ont conduit à la mise en place de formations de formateurs.

²¹⁸ Cette sectorisation est volontairement effacée en CFB : on souhaite ne pas faire, sur le terrain, de distinction entre des personnes ayant « désappris » et des personnes n'ayant jamais appris à lire et à écrire, on n'en fait donc pas non plus au niveau politique. En Suisse, cette sectorisation existe, mais suivant des critères plus liés aux particularités des publics qu'à des découpages politiques : on distingue des personnes communiquant en français oral de celles ne communiquant pas.

²¹⁹ Même si son efficacité sur le terrain est toujours contestée.

Voir : A. VILLECHAISE-DUPONT, J. ZAFFRAN, *Illettrisme : les fausses évidences*, Paris, L'Harmattan, 2004

²²⁰ Voir le développement des formations de base en entreprise depuis les années '90, et la mission que je mène au niveau de la formation des formateurs en Ile de France (qui n'est pas unique : voir université de Tours)

La professionnalisation des formateurs en formation de base en France :

L'analyse des conceptions sous-jacentes à chaque système, des missions confiées au formateur, et la réflexion autour des « figures sociales » qui articulent ces deux types de données, nous amènent au constat suivant :

S'il n'y a pas, en France, de reconnaissance sociale et politique du besoin de professionnalisation des formateurs en formation de base, cela découle du fait qu'il n'y a pas de reconnaissance de l'existence d'une spécificité de leur mission et de leur métier. C'est bien leur professionnalité dans son ensemble qui est mise à mal.

En France, la formation de base est « une corde à l'arc » de certains formateurs « en insertion ».

De la mission confiée par le politique au formateur (mission d' « inséreur ») découlent :

- l'inexistence politique et sociale d'une *profession* ou d'une *spécialité* « formateur en formation de base »
- la non reconnaissance (relative et peut-être temporaire) du besoin de former certains formateurs « inséieurs » pour qu'ils améliorent *aussi* leurs compétences d' « alphabétiseurs » (au sens large que les Belges accordent à ce terme, mais aussi au sens technique, pédagogique).

On peut espérer que les plans régionaux de LCI, porteurs des revendications du terrain, vont permettre la mise en place de divers dispositifs régionaux pérennes de formation/professionnalisation des formateurs en formation de base. Le projet que je coordonne en Ile de France s'inscrit dans cette logique.

Ces divers dispositifs rendraient ainsi plus visible socialement et politiquement le métier de formateur en formation de base. Même s'il continue à être considéré comme une partie du métier de formateur d'adulte « généraliste », ou de formateur en insertion, il pourrait être reconnu comme une spécialité réelle nécessitant le développement de compétences spécifiques.

Cette meilleure visibilité du métier de formateur en formation de base contribuerait à faire reconnaître un secteur de la formation de base au sein du secteur de la formation continue.

Mon positionnement et les biais qu'il a pu engendrer dans la réalisation de ce travail de recherche :

Je pourrais ramener toutes ces réflexions concernant la volonté de certains types d'individus (prestataires de formations et de formations de formateurs, en particulier) de faire, vaille que vaille, émerger dans la conscience politique un secteur qui n'est que très partiellement identifié par les individus qui le constituent (celui de la formation de base), sous l'éclairage déconstructiviste adopté par Bernard Lahire.²²¹ Ce sociologue met en évidence ce qu'il appelle « l'invention de l'illettrisme » en France. Il montre comment les acteurs ont fait d'un trait particulier observé, au départ, au sein d'une catégorie sociale particulière (le « quart monde » ou « sous-prolétariat »), à savoir l'illettrisme, un problème social à part entière.

Ne serais-je pas en train de participer à un processus du même genre : la fabrication, vaille que vaille, de la *profession* de formateur en formation de base ?!

Ce point de vue, un peu provocateur, m'amène à en revenir à l'essentiel : il s'agit, à travers cette « fabrication », si laborieuse soit-elle, de permettre à des personnes éloignées de la formation et/ou de l'écrit de s'en rapprocher, dans une société qui les y contraint, sous peine d'exclusion professionnelle, donc sociale.²²²

Formulé ainsi, la finalité de mon travail -et de celle du « secteur » dans lequel je m'insère- ne me satisfait que partiellement. En tant que militante, je souhaiterais aller plus loin.

A l'orée de ce travail j'ai souhaité sortir de ce secteur de l'insertion, qui me semblait fait pour colmater les brèches, limiter les risques de débordement des groupes sociaux défavorisés, sans chercher à répondre réellement à leurs besoins.

Cela m'a donc été salutaire d'opter pour un travail comparatif me permettant de découvrir d'autres façons de fonctionner.

²²¹ B. LAHIRE, *L'invention de l'illettrisme*, La découverte, 1999

²²² Ce type de finalité, dominant en France, émane des positions de l'OCDE.

J'ai, par ce biais, découvert le système en Communauté française de Belgique, et ses bases philosophiques (l'Education permanente), celles-ci n'étant pas « lettres mortes », mais bel et bien principe d'action pour de nombreux acteurs et politiques. Cela a résonné en moi, avec ce que je suis, et avec d'autres travaux réalisés pendant ce master. Je m'y suis reconnue, et j'ai donc éprouvé une affection certaine pour ce système et le pays qui l'a mis en place et le développe.

Je suis donc consciente du fait que j'ai pu exagérer en partie la teneur de mes observations, voire idéaliser en partie ce système. J'ai tenté de limiter cet effet en adoptant une démarche la plus rigoureuse possible, c'est-à-dire en citant des éléments concrets me permettant d'étayer mes propos. J'espère y être parvenue.

Du même coup, j'ai pu « désavantager » la Suisse dans mes observations. Mon investigation a peut-être été plus succincte (il faut dire que les documents de référence sont, semble-t-il, bien moins nombreux qu'en CFB, et que je n'ai pu me rendre sur place).

Ces observations m'ont permis de me situer dans une forme de combat politique, qui me permettra peut-être de ne pas « tout lâcher », de trouver une place dans ce système français, si éloigné soit-il de mes positions personnelles. J'aimerais apporter ma contribution à l'Education permanente, officiellement délaissée mais pas pour autant inexistante en France.

Pistes de recherche :

Le travail que j'ai présenté pourrait ouvrir sur deux nouvelles recherches.

Comme je l'ai signalé, la lutte contre l'illettrisme est en France une priorité nationale, qui se décline grâce à la mise en place progressive des plans d'actions régionaux de LCI.

J'ai réalisé ici une comparaison entre différents « pays ». Il serait intéressant de réaliser des études comparatives entre différentes régions de France. Cela n'a pas été fait sous cette forme à ma connaissance. Cela permettrait, entre autre, de saisir la manière dont s'exprime localement la tension entre les deux « figures sociales » entrevues plus haut (celles de l'« inséreur » et l'« enseignant/bienfaiteur »), de cerner la compréhension locale de cette tension et les façons de la traiter.

D'autre part, d'un point de vue plus théorique, il serait intéressant de conceptualiser cette notion émergente de « figure sociale », qui a été ici effleurée dans le but de mettre en évidence des tensions particulières au système français de formation de base. Le recours à cette notion a été opérationnellement efficace. Sans doute pourrait-il l'être dans d'autres contextes.

Enfin, mon travail comparatif m'ayant amenée vers d'autres questions, je n'ai pu ici faire émerger les origines et les causes de la sectorisation des publics opérantes en France, la distinction politique forte entre publics scolarisés en France et publics migrants. D'après ce que j'ai pu observer, cette distinction semble typiquement française. Partout ailleurs, on distingue des personnes illettrées (ayant été scolarisées, dans le pays considéré ou pas) et des personnes analphabètes (ayant été très peu ou pas scolarisées). Parfois, comme c'est le cas en Communauté française de Belgique, même en effectuant cette distinction, on décide, dans les faits (politiques et pédagogiques) de ne pas en tenir compte. Mais, semble-t-il, nulle part ailleurs la distinction opérée en France n'existe. Cette recherche pourrait également cerner ce que cette distinction apporte et à qui.

Pistes d'action pour l'amélioration du système français quant à la professionnalisation des acteurs de la formation de base :

Il s'agirait, peut-être de façon régionale, de mettre à plat les missions attribuées aux formateurs en formation de base, et la façon dont elles s'articulent dans tel ou tel contexte (contexte économique local, action de formation considérée, priorité exprimées par chaque organisme de formation...). Cette mise à plat permettrait aux formateurs de mieux se situer dans leur métier.

Cela pourrait prendre la forme de réunions territoriales et/ou centrées sur des préoccupations particulières²²³, entre des acteurs des organismes de formation et des institutionnels et financeurs/prescripteurs.

²²³ Par exemple, je me suis proposée au CARIF pour accompagner l'élaboration d'un cahier des charges minimum, utilisable comme base pour les donneurs d'ordres, prenant en compte les spécificités de la formation de base.

Ce type de réunions permettrait, en outre de faire émerger un sentiment d'identité collective « d'acteurs de la formation de base », dont le développement est souhaité par certains des membres de cette communauté, par exemple, par l'ANLCI²²⁴, pour ne citer qu'elle.

Une autre piste d'action concrète est de s'appuyer sur la dynamique créée par l'élaboration et la mise en œuvre des plans d'action régionaux de LCI pour proposer une réflexion de fond, entre tous les acteurs concernés, sur la formation/professionnalisation des formateurs et pour actionner des leviers d'action régionaux. C'est dans cette aventure que ma mission régionale m'a plongée.²²⁵ Espérons que cette aventure portera ses fruits !

²²⁴ Voir : ANLCI, *Forum Permanent des Pratiques, rapport final de groupe national, La professionnalisation des intervenants de la lutte contre l'illettrisme*, septembre 2005

²²⁴ GIP CARIF-ANLCI plan régional de lutte contre l'illettrisme d'Ile de France (sera officiellement adopté fin octobre 2008)

²²⁵ Cette mission (voir partie I) s'inscrit officiellement dans le PRLCI IdF : le chargé de mission régional de l'ANLCI, qui va proposer l'axe « professionnalisation des acteurs » comme une priorité dans la mise en œuvre du plan (démarrant en 2009), souhaite faire entrer le projet que je coordonne dans cette mise en œuvre.

Éléments bibliographiques :

International	p 144
France	p 145
Belgique	p 148
Suisse	p 150

Liste de sigles	p 152
------------------------	--------------

Tables des matières	p 154
----------------------------	--------------

Annexes	voir fichier joint
----------------	---------------------------

ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES :

International

Rapports :

Commission européenne (2005). *Recommandations pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, dont : Les compétences clés : Cadre de référence européen.*

Commission européenne (2001). *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.*

Delors, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans, rapport à l'UNESCO, de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIème siècle.*

UNESCO (1997). *CONFINTEA, Education des adultes – La déclaration d'Hambourg – L'agenda pour l'avenir, 5ème conférence internationale sur l'éducation des adultes, 14-18 juillet 1997.* Hambourg.

Sites internet :

Unesco

UE

OCDE

ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES :

France

Ouvrages :

Bentolila, A. (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon.

F. Laot, F., de LESCURE, E. (sous dir.) (2008). *Pour une histoire de la formation*. Paris : L'Harmattan.

Lahire, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme*. Paris : La découverte & Syros.

Leclercq, V., Vogler, J. (coord.) (2000). *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?*. Paris-Bruxelles : L'Harmattan-Contradictions.

Villechaise-Dupont, A., Zaffran, J. (2004). *Illettrisme : les fausses évidences*. Paris : L'Harmattan.

Chapitres d'ouvrages collectifs :

Sorel, M. (2008 à paraître). Professionnaliser des formateurs, entre mise en place de compétences et affirmation d'une profession..., in ouvrage coll., Paris : L'Harmattan.

Messegué, A. (2001). Méta, méta, vous avez dit méta ?. in *Regards croisés sur des pratiques de professionnalisation*. Lyon : Espace Formateurs.

Sorel, M., Wittorski, R. (coord.)(2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. (p 198-205). Paris : L'Harmattan.

Articles :

F. Laot, F. (2002). Education permanente : trois éclairages sur l'histoire d'une idée. *Actualité de la formation permanente*, 180. Centre INFFO, p 117-122.

F. Laot, F. (2003). Les formateurs ont-ils jamais existé ?. *Education permanente*, 164. p 13-25

Leclercq, V. (2007). Note de synthèse – La formation de base, publics, dispositifs, pratiques. *Savoirs*, 14. p11-58.

Leclercq, V. (1995). Enjeux pédagogiques de l'alphabétisation. *Migrants-Formation*, 100. p 26-39.

Leclercq, V. (2005). La professionnalisation des formateurs spécialisés en formation de base. *Education permanente*, 164. p 105-118.

Leclercq, V. (2003). Formation de base des adultes, quelles conceptions de la maîtrise de l'écrit et de son développement ? L'exemple de quatre pays francophones. *LIDIL*, 27, 145-168.

Leclercq, V. (2004). La professionnalisation des formateurs impliqués dans la formation de base : un processus inachevé. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 136

Palazzeschi, Y. (1998). Les idéologies dans la formation post-scolaire. *Spirale*, 21. p 35- 45

Rapports :

ANLCI (2004). *dossier d'ingénierie, développer les compétences des intervenants*. Lyon.

ANLCI (2005). *Forum Permanent des Pratiques, rapport final de groupe national, La professionnalisation des intervenants de la lutte contre l'illettrisme*. Lyon.

ANLCI (2007). *Illettrisme : les chiffres, exploitation par l'ANLCI de l'enquête « Information Vie Quotidienne » conduite en 2004-2005 par l'INSEE*. Lyon.

ANLCI (2005). *Bénévoles et salariés : quelle place, quelles compétences pour les intervenants de la lutte contre l'illettrisme?, forum permanent des pratiques – Rencontre internationale du 5-7 avril 2005 –Lyon*.

Esperandieu, V., Lion, A., Benichou, J.P. (1984). *Rapport au premier ministre : des illettrés en France*. Paris.

Geffroy, M.T. (1999). *Rapport : Lutter contre l'illettrisme*. Paris.

Leclercq, V., Vicher, A. (2002). *La formation linguistique des adultes et jeunes adultes : convergences et divergences des différents secteurs d'intervention*, Paris. pour l'ANLCI.

Vogler, J., GPLI (1999). *Alphabétisation, francophonies, pays industrialisés – Etat des lieux, France*. Paris.

Textes de loi :

ANLCI-CARIF, *Schéma d'élaboration du plan régional de lutte contre l'illettrisme d'Ile de France, 2007*

Loi du 29 juillet 1998 relative à la lutte contre les exclusions

Livre IX du code du travail, Article L900-6

Accord national interprofessionnel du 5 décembre 2003 relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle

Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente

Circulaire DGEFP n° 2008/01 du 3 janvier 2008 relative à la politique d'intervention du ministère chargé de l'emploi en faveur de l'accès aux compétences clés des personnes en insertion professionnelle

Loi du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale

Arrêté du 10 mars 2008 portant modification de l'arrêté du 22 octobre 2003 relatif au titre professionnel de formateur(trice) professionnel(le) d'adultes, JORF n°0101 du 29 avril 2008, texte n° 8

Guides :

ANLCI (2003). *Lutter ensemble contre l'illettrisme, Cadre national de référence*. Lyon.

ANLCI (2007). *Le bénévolat, un engagement de qualité, guide pratique*. Lyon.

Cœur à lire. *Petit guide du formateur en alphabétisation* (sur le site Espace Bénévolat). Paris.

GIP-CARIF. *Les dispositifs régionaux d'insertion et de formation des jeunes de 16 à 25 ans, guide à l'attention des conseillers de missions locales en Ile de France*. Paris.

Leclercq, V. (2008, à paraître). *Guide la professionnalisation des acteurs de la formation de base*. Lyon : Pour l'ANLCI.

Sites internet :

Anlci.gouv.fr

ANAEM

ACSE

Espace Bénévolat

Légifrance

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES :

Belgique

Articles :

Leclercq, V., Lansiaux, V. (2005). Lutte contre l'illettrisme et alphabétisation : compétences et identités professionnelles des formateurs. *Caractères*, 15. p 4-17.

Revues :

Le journal de l'alpha, Lire et Ecrire, Bruxelles :

-n° 159 l'alphabétisation aujourd'hui, juillet-août 2007

-n° 149 Lire et Ecrire en recherche, octobre-novembre 2005

-n° 153 Participation des apprenants, juin-juillet 2006

-n° 161 Alpha et insertion socioprofessionnelle, décembre 2007

-n° 152 Le bénévolat en alpha, avril-mai 2006

Faits et gestes, débats et recherches en Communauté française Wallonie-Bruxelles : l'alphabétisation, quels publics, quelles formations ?, printemps 2008

Rapports :

Ministère de la Communauté française, Lire et Ecrire, (coll.) (1999). *Alphabétisation ; francophonies, pays industrialisés, Etat des lieux-Communauté française de Belgique*. Bruxelles.

Direction Générale de la Culture, LIRE ET ECRIRE (2002). *La place de l'alphabétisation dans les dispositifs d'éducation et de formation des adultes, état des lieux de l'alphabétisation en Communauté française Wallonie Bruxelles*. Bruxelles.

Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes (2006). *Etat des lieux de l'alphabétisation en en Communauté française Wallonie Bruxelles, premier exercice – données 2004-2005*. Bruxelles.

Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes (2007). *Etat des lieux de l'alphabétisation en en Communauté française Wallonie Bruxelles, deuxième exercice – données 2005-2006*. Bruxelles.

Textes de loi :

Accord de coopération relatif au développement de politiques concertées en matière d'alphabétisation des adultes, conclu entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission Communautaire Française de la Région de Bruxelles Capitale, février 2005

Décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Education permanente, entré en vigueur en 2004

CCT (convention collective de travail) secteur socioculturel du 15 décembre 2003

Autre :

LIRE ET ECRIRE (2004). Livre blanc, cahier de revendications de Lire et Ecrire pour l'alphabétisation des adultes et l'apprentissage du français langue étrangère pour les primo-arrivants. Bruxelles.

LIRE ET ECRIRE (2008). Programmes de formations d'octobre 2008 à juin 2009. Bruxelles.

Document intermédiaire dans la consultation du personnel en vue du Plan Pluriannuel de Formation de Lire et Ecrire, Mai 2008

Sites internet :

<http://www.lire-et-ecrire.be/> formations

<http://users.skynet.be/cbcs/index3.html> synthèse sur le financement de l'action sociale

<http://www.eweta.be/politique/10112006vienne.htm> l'accord non-marchand 2007-2009

<http://www.cocof.irisnet.be/site/fr> Commission communautaire francophone de Bruxelles

<http://www.cfwb.be/> Communauté française

<http://www.wallonie.be/fr/index.html> Région wallonne

ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES :

Suisse

Revues :

FSEA/SVEB, EP Education permanente :

-n° 2005-4 Intégration et formation continue, 2005

-n° 2006-3 Politique de formation continue, 2006

-n° 2008-3 Intégration des adultes peu qualifiés, 2008

Articles :

Stroumza, J. (2008). Une formation pour les formateurs en formation de base des adultes. *Education permanente, 2008-3*. p 30-31.

Rapports :

Benoît MICHEL, Pier-Angelo NERI, Commission nationale suisse pour l'UNESCO, *Alphabétisation, francophonies, pays industrialisés, Etat des lieux-Suisse*, 1999

Benoît MICHEL, *Lutte contre l'illettrisme, formation de base des adultes et formation de leurs formateurs en Suisse romande, état des lieux*, FDEP, 2006

Benoît MICHEL, *Formation des formateurs actifs dans la lutte contre l'illettrisme et la formation de base des adultes en Suisse romande*, FDEP, 2007

Elisabeth RYTER, Thomas SOMMER, *Illettrisme- Mesures en développement-Rapport sur le colloque du 23 octobre 2007 à Berne*, Comité suisse de lutte contre l'illettrisme, Janvier 2008

Silvia GROSSENBACHER, Pier-Angelo NERI, Brigitte PYTHOUD, *Illettrisme – Apprendre des autres Un colloque consacré à la prévention et à la lutte contre l'illettrisme, Aarau, 7 juin 2006* Comité suisse de lutte contre l'illettrisme, 2007

FSEA/SVEB, *Rapport annuel*, 2007

FSEA/SVEB, *Statistiques des prestataires de formation continue*, 2007

Conseil d'Etat du Canton de Neuchâtel, *PREVENTION CONTRE L'ILLETTRISME 08.017 Rapport d'information du Conseil d'Etat au Grand Conseil relatif aux mesures de prévention contre l'illettrisme*, 16 avril 2008

OCDE, *Enquête internationale sur les compétences des adultes en littératie, Résultats du Canton de Genève*, ALL, 2007

Autre :

Comité suisse de lutte contre l'illettrisme, *vers un concept global de lutte contre l'illettrisme*, Berne 2005

LIRE ET ECRIRE, *Descriptif de la Formation de formateurs Module 1 du BFFA (brevet fédéral de formateur/formatrice d'adultes)- animer des sessions de formation pour adultes en situation d'illettrisme*.

LIRE ET ECRIRE, *Charte*, 2005

FDEP, *Charte*

LIRE ET ECRIRE, « *Lire et écrire : un droit !* », pétition nationale, 1998

LIRE ET ECRIRE, *rapport d'activités 2007*

FSEA, *descriptif du BFFA-M1- Brevet fédéral de formateur/formatrice*

Grämiger, B. (2007). *Professional development in the field of literacy and basic education, State of the art in Switzerland*, Swiss Federation for Adult Learning (SVEB), for TRAIN European project.

Sites internet:

http://fr.wikipedia.org/wiki/Politique_de_la_Suisse

<http://www.sveb.ch>: FSEA/SVEB

<http://www.lire-et-ecrire.ch/>

<http://fdep.ch/documents.htm>

<http://www.bak.admin.ch/>: Office Fédéral de la Culture

<http://www.eduqua.ch/>: Label formation

<http://www.edi.admin.ch/aktuell/00705/00724/index.html?lang=fr&msg-id=6355> : rapport sur compétences des adultes en Suisse

<http://www.die-bonn.de/train/english/> TRAIN : projet européen concernant la formation des formateurs en littératie

LISTE DES SIGLES

INTERNATIONAL

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

OCDE : L'Organisation de coopération et de développement économiques est une organisation internationale d'études économiques, dont les pays membres, principalement des pays développés, ont en commun un système de gouvernement démocratique et une économie de marché. En 2007, l'OCDE compte 30 pays membres, regroupe plusieurs centaines d'experts dans ses centres de recherche à Paris et publie fréquemment des études économiques — analyses, prévisions et recommandations de politique économique — et des statistiques, principalement concernant ses pays membres. (source Wikipedia)

FRANCE

ACSE : agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances, créée en 2003

AFB : Ateliers de Formation de Base : structures de formation à destination des personnes en situation d'illettrisme mis en place par certaines Régions dans les années '90. Ces dispositifs portent parfois d'autres noms : le point important étant d'éviter le terme « illettrisme », afin de ne pas stigmatiser et/ou « faire fuir » le public cible.

ALCIA : Association de Lutte Contre l'Illettrisme et l'Analphabétisme, Centre Ressources Illettrisme de Melun (Seine et Marne, Ile de France)

ANAEM : agence nationale d'accueil des étrangers et des migrations, créée en 2003

ANLCI : Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme, créée en 2000, faisant suite au GPLI

CRI : Centre Ressources Illettrisme (voir présentation d'ALCIA en partie I)

DRTEFP : Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation (organe de l'Etat, déconcentré)

FASILD : le fonds d'action et de soutien pour l'intégration et lutte contre des discriminations, avait en charge, jusqu'à 2006, l'organisation et le financement des formations linguistiques pour migrants (il a été remplacé par l'ANAEM et l'ACSE). Il proposait jusqu'à 2004 une offre de professionnalisation intéressant en direction des formateurs.

GIP-CARIF : Groupement d'Intérêt Public-Centre d'Animation, de Ressources et d'Information sur la Formation (organe régional, qui héberge parfois le chargé de missions régional de l'ANLCI.

GPLI : Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme, a fonctionné de 1984 à 2000

IRILL : Insertion Réinsertion Lutte contre l'Illettrisme, subsides octroyées par l'Etat à des organismes de formation pour la mise en place d'actions de LCI. Le programme Insertion, Réinsertion lutte contre l'illettrisme (IRILL) vise à accompagner les bénéficiaires dans une démarche d'insertion durable et à favoriser l'adaptation ou la progression professionnelle. Il comporte deux volets qui ont pour objectifs de développer la maîtrise des savoirs fondamentaux, d'une part et de développer les capacités de réinsertion sociale et professionnelle d'autre part. (source : site de la Préfecture de Paris)

LCI : Lutte Contre l'Illettrisme

BELGIQUE

Asbl : association sans but lucratif

Bruxelles-Formation : équivalent des ANPE françaises, en région Bruxelles Capitale

FOREM : Formation Emploi, équivalent des ANPE françaises, en Wallonie

OISP : organisme d'insertion socioprofessionnelle (organismes de formation qui travaillent sous convention avec le FOREM)

SUISSE

FDEP : Constituée le 29 septembre 1999, la **FDEP**, reconnue d'utilité publique par le Conseil d'État du canton de Genève, a pour but de promouvoir l'éducation des adultes peu ou faiblement scolarisés, en privilégiant les formations de proximité, polyvalentes et participatives » (accueil site FDEP)

FSEA/SVEB (Fédération Suisse pour la formation continue), organisme faîtier (central) qui fédère de nombreuses organisations concernées par la formation continue.

« La FSEA est la Fédération suisse pour la formation continue générale et professionnelle. La FSEA favorise la collaboration entre les institutions de formation continue et soutient ses membres dans leurs activités. Elle œuvre afin que la formation continue en Suisse bénéficie d'une meilleure considération et que les conditions cadre politiques, économiques et sociales lui soient favorables. »

OFC : Office Fédéral de la Culture, équivalent du Ministère de la Culture

ORP : Office Régional de Placement (équivalent des ANPE)

TABLE DES MATIERES :

Remerciements	page 2
Sommaire	page 4
Résumé	page 5
Introduction	page 6

Partie I :

La mission de stage, mon positionnement et l'émergence du problème

I-	Genèse de la mission et du questionnement sur mon positionnement	page 10
II-	Description de la mission	page 16
III-	Evolution de mon positionnement et émergence d'un problème	page 26

Partie II :

Présentation de la problématique du mémoire – éclairages théoriques

I-	Problématique	page 31
II-	Eclairages théoriques – définitions	page 37-40

Partie III :

Méthodologie

I-	Recueil des données	page 47
II-	Traitement des données	page 51

Partie IV :

Description des trois systèmes de formation de base

I-	Eléments historiques :	page 53-59
	➤ Contexte : Présentation des événements majeurs au niveau mondial concernant l'alphabetisation et l'éducation des adultes	
	➤ L'émergence de l'illettrisme comme problème social dans chaque système	

II-	Le système français	page 64
III-	Le système en Communauté française de Belgique	page 80
IV-	Le système en Suisse romande	page 93
	Tableau synthétique des présentations	page 107
	Remarques conclusives	page 108

Partie V :

Analyse comparative entre les trois systèmes observés	page 110
--	-----------------

1) Les fondements institutionnels, politiques et légaux sur lesquels repose la formation de base	page 111
2) L'existence de politiques coordonnées en matière de formation de base	page 113
3) Les modes de financement existants	page 116
4) Le statut des formateurs en formation de base	page 119
➤ le regard porté sur les bénévoles	page 121
5) La formation des formateurs en formation de base	page 123
6) Les conceptions qui soutendent chacun des systèmes et les missions du formateur en formation de base	page 127
➤ Remarques conclusives et prolongement	page 132

Conclusion :

➤ Particularités des systèmes observés concernant l'émergence d'un secteur de formation de base	page 136
➤ La professionnalisation des formateurs en formation de base en France	page 138
➤ Mon positionnement et les biais qu'il a pu engendrer dans la réalisation de ce travail de recherche	page 139
➤ Pistes de recherche	page 140
➤ Pistes d'action pour l'amélioration du système français quant à la professionnalisation des acteurs de la formation de base	page 141

Indications bibliographiques :

-données internationales	page 144
--------------------------	----------

-concernant la France	page 145
-concernant la Communauté française de Belgique	page 148
-concernant la Suisse romande	page 150
Liste des sigles mentionnés	page 152

Annexes :

Mission :

Description d'ALCIA

Projet : Courrier d'invitation

Guides d'entretien

Résultats de mon enquête

Liste des participants au projet

Présentation de l'ANLCI

Problématique :

ANLCI : constats concernant la déprofessionnalisation des formateurs

Méthodologie :

Questionnaire d'enquête à l'intention des formateurs

Présentation des systèmes :

Contexte : Extraits de la Déclaration d'Hambourg CONFINTEA 5 (Nations Unies, 1995)

France : Licence professionnelle Paris 5 (extraits de la plaquette)

CFB : décret Education permanente (extraits)

CFB : profil du formateur en alpha (les fonctions)

CFB : exemples de formations de formateurs : « formateur en alphabétisation »

Suisse : exemples de formations de formateurs internes