

# A PROPOS DES FACTEURS QUI INFLUENCENT LA PERSÉVÉRANCE ET LA FRÉQUENTATION DES APPRENANTS EN ALPHA.



Etude exploratoire au sein de  
Lire et Ecrire Bruxelles

Iria Galván Castaño

---

Lire et Ecrire Bruxelles. Décembre 2017



# SOMMAIRE

<b>1. INTRODUCTION</b>	<b>5</b>
1.1 Objet d'étude : la persévérance et la fréquentation des apprenants de Lire et Ecrire Bruxelles	6
1.2 Pourquoi une étude sur la persévérance et la fréquentation des apprenants ?	7
1.3 Les autres termes en relation avec l'objet de notre étude	8
<b>2. CADRE THÉORIQUE</b>	<b>9</b>
2.1 État des questions dans la littérature et précision des sujets de recherche abordés	9
2.2 Cadre théorique pour répondre à la question de recherche	10
<b>3. MÉTHODOLOGIE</b>	<b>12</b>
3.1 Les entretiens approfondis et les groupes de discussion	12
3.2 L'observation du taux de fréquentation des apprenants interviewés	14
<b>4. CONTEXTE</b>	<b>15</b>
4.1 La fréquentation et la persévérance des adultes en formation en alphabétisation	15
4.2 L'influence de l'Etat social actif sur nos formations	16
4.3 Quelques mots sur Lire et Ecrire Bruxelles et son public	17
<b>5. LES APPRENANTS QUE NOUS AVONS INTERVIEWÉS, LEUR PERSÉVÉRANCE ET LEUR FRÉQUENTATION</b>	<b>20</b>
<b>6. QUELS SONT LES FACTEURS QUI INFLUENCENT LA PERSÉVÉRANCE ET LA FRÉQUENTATION DES APPRENANTS QUE NOUS AVONS INTERVIEWÉS?</b>	<b>26</b>
6.1 Les facteurs en lien avec la situation des apprenants	26
6.2 Les facteurs en lien avec le dispositif de formation proposé par l'institution	32
6.3 Les facteurs en lien avec la dynamique motivationnelle	41
<b>7. CE QUE LA FRÉQUENTATION MET EN JEU, REPRÉSENTATIONS ET ATTENTES</b>	<b>47</b>
7.1 Les représentations qu'ont les apprenants de leur propre fréquentation	47
7.2 Les représentations qu'ont les formateurs de la fréquentation des apprenants	48
7.3 L'institution face à la fréquentation des apprenants	49
<b>8. CONCLUSIONS</b>	<b>50</b>
8.1 Réponses aux questionnements	50
8.2 Réflexion finale	53
8.3 Pistes d'action	54
<b>9. BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>57</b>
<b>10. ANNEXES</b>	<b>60</b>
10.1 Guide d'entretien des apprenants	60
10.2 Guide d'entretien des formateurs	61
10.3 Guide d'animation du groupe de discussion avec les formateurs	63



# 1. INTRODUCTION

Depuis un certain temps, nous observons que des apprenants s'absentent de la formation, d'autres sont toujours présents, quelques-uns abandonnent, alors que plusieurs retournent en formation. Lire et Ecrire Bruxelles (LEEB) est interpellée par cette situation et souhaite, par le biais de cette recherche, questionner la persévérance et la fréquentation des apprenants et des apprenantes<sup>1</sup> en formation.

En fait, cette étude se veut être une introduction à deux sujets complexes : la persévérance et la fréquentation des apprenants de Lire et Ecrire Bruxelles. Notre réflexion s'articule donc autour d'une question principale : **Quels sont les facteurs qui influencent la fréquentation et la persévérance des apprenants de Lire et Ecrire Bruxelles ?**

Qui plus est, une question supplémentaire concernant la problématisation de l'absentéisme s'est imposée au cours de l'étude: **L'absence des apprenants de Lire et Ecrire Bruxelles est-elle problématique? Pourquoi et pour qui l'est-elle ?**

Tout d'abord, nous souhaitons avertir le lecteur que cette étude n'est qu'une **première exploration sur deux sujets complexes** qui mène à d'autres questionnements. Comme le résume l'ouvrage *Improving Adult Literacy Instruction : Options for Practice and Research*, réalisé par le *National Institute for Literacy* (NIFL) et le Ministère de l'Education des Etats-Unis :

*« Les adultes mènent des vies complexes avec beaucoup de responsabilités et de contraintes qui influencent leur disponibilité à s'engager dans l'apprentissage formel. Cette réalité, combinée à l'effort et à la pratique nécessaires pour développer leurs compétences en alphabétisation, fait de la persévérance un des points les plus difficiles à gérer lorsque l'on veut concevoir des programmes efficaces d'alphabétisation pour adultes. »<sup>2</sup> (Notre traduction, Lesgold et collab. 2012 : 130)*

Ensuite, nous ne voudrions pas perdre de vue que la réussite (apprendre à lire et à écrire, avoir des relations avec d'autres personnes, s'émanciper, ... en fonction des attentes des apprenants) ne passe pas nécessairement par un chemin linéaire ; les tâtonnements, les essais-erreurs, les abandons et les reprises de formation font partie du parcours de vie et de formation des personnes, y compris des apprenants en alphabétisation.

Finalement et comme d'autres auteurs l'ont souligné (Drolet 2013), nous souhaitons prévenir les lecteurs qu'une étude sur la persévérance et la fréquentation des apprenants, ne peut pas se faire sans provoquer de débats - philosophiques ou pédagogiques - au sein de l'institution. En définitive, analyser la persévérance et la fréquentation de nos apprenants implique un questionnement sur notre travail et sur le sens de ce dernier pour nos apprenants.

---

1 Nous utiliserons le terme « apprenant » pour nous référer tant aux apprenants hommes qu'aux apprenantes femmes et ce, afin de faciliter la lecture. Néanmoins, nous sommes conscientes que l'utilisation du masculin en tant que neutre pose problème car il rend invisible le fait que la plupart de nos apprenants sont des femmes.

2 « Adults lead complex lives with many responsibilities and constraints on their availability to engage in formal learning. This reality, combined with the amount of effort and practice needed to develop one's literacy skills, makes supporting persistence one of the most challenging aspects of designing effective adult literacy programs. »

## 1.1 OBJET D'ÉTUDE : LA PERSÉVÉRANCE ET LA FRÉQUENTATION DES APPRENANTS DE LIRE ET ECRIRE BRUXELLES

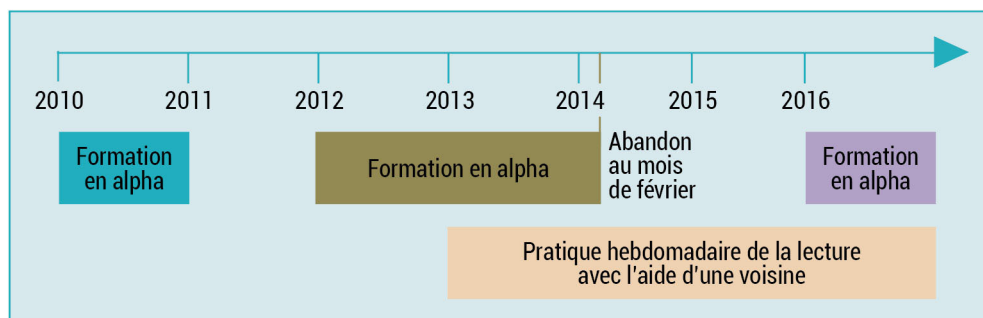
Nous avons choisi deux concepts pour analyser le fait que les apprenants sont (présents) ou non en formation : la persévérance et la fréquentation.

Nous avons trouvé intéressant d'utiliser dans cette étude le concept de « **persévérance** »<sup>3</sup> comme défini par John P. Comings. Les programmes de formation d'adultes définissent souvent la persévérance comme le fait que l'apprenant continue sa formation malgré les difficultés. John P. Comings, professeur au *Center for International Education* de l'Université du Massachusetts, nous propose une définition plus précise et très intéressante de la persévérance. Pour cet auteur, la 'persévérance' doit être comprise comme l'engagement de l'apprenant dans un **processus d'apprentissage continu qui dure jusqu'à ce que l'apprenant adulte atteigne ses objectifs d'éducation, et qui inclut des périodes d'apprentissage non formel (auprès d'opérateurs de formation en alphabétisation), des périodes sans fréquentation et des initiatives autodidactes** (Comings et collab.: 1999 : 13).

L'étude publiée en 2015 par notre collègue Claire Corniquet montrait déjà très clairement que les parcours professionnels et de formation des apprenants en alpha ne sont pas linéaires (Corniquet 2015). Les parcours incluent des « abandons » et des retours en formation et des tiraillements entre l'emploi et la formation.

L'analyse de la persévérance d'un apprenant implique une étude longitudinale (dans le temps) tenant compte des pratiques non formelles (formations) et des pratiques autodidactes.

**Schéma 1 : Exemple d'analyse de la persévérance d'un apprenant**



Réalisation propre.

Nous utilisons le terme **fréquentation** pour nous référer au fait d'aller à une formation du point de vue de la fréquence. La fréquence renvoie au nombre de fois où l'apprenant se présente en formation, dans un temps donné. Ce terme nous semble moins connoté que d'autres termes comme absentéisme, assiduité ou régularité. Fréquentation est un terme qui n'est pas entaché par l'obligation sociale de faire une chose (venir en formation) ou l'autre (ne pas venir en formation).

Par **taux de fréquentation**, nous comprenons le pourcentage des cours auxquels un apprenant s'est rendu par rapport au nombre total de cours de la formation qui ont effectivement été donnés.

3 Nous avons traduit en français le terme anglophone proposé par Comings « *persistence* » par persévérance. En suivant la traduction que font en 2008 les chercheurs québécois Jean-Yves Levesque, Natalie Lavoie et Shanoussa Aubin-Horth, dans leur ouvrage *Persévérance des adultes en alphabétisation*.

## Schéma 2 : Taux de fréquentation

$$\text{Taux de fréquentation} = \frac{\text{Total de cours fréquentés pendant une année}}{\text{Total de cours qui ont eu lieu pendant une année}} \times 100$$

L'analyse de la fréquentation d'un apprenant à une formation donnée est une étude transversale (sur une période de temps assez courte, dans cette étude l'année scolaire de septembre 2015 à juin 2016) qui tient compte exclusivement de la présence ou de l'absence de l'apprenant pendant la formation.

Il est important de garder en tête que dans le texte nous ne distinguons pas les absences dites « justifiées » des absences dites « non justifiées ». Et que nous parlons toujours d'absence ou de présence physique.

**Nous avons décidé d'analyser le temps que nos apprenants dédient à leur formation en alphabétisation sur deux échelles différentes. Nous allons donc étudier la fréquentation des apprenants de Lire et Ecrire Bruxelles pendant une année scolaire et leur persévérance en formation au fil du temps.**

## 1.2 POURQUOI UNE ÉTUDE SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA FRÉQUENTATION DES APPRENANTS ?

La décision d'entamer cette étude émane au départ d'un questionnaire sur l'absentéisme des apprenants. Très vite, nous nous sommes demandé si nous voulions savoir pourquoi les apprenants s'absentent ou plutôt pourquoi ils sont présents. Au final, nous avons décidé que notre intérêt se porterait sur les facteurs qui influencent la fréquentation (donc la présence et l'absence) des apprenants.

Nous avons commencé notre démarche en cherchant d'autres études faites sur la fréquentation. D'abord, nous avons constaté que très peu de recherches avaient été réalisées sur la fréquentation des adultes en formation. Pourquoi cette carence ? En 2013, plusieurs chercheurs du Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF) ont publié une étude sur l'absentéisme des étudiants du Master en Sciences de l'Éducation (FOPA) de l'UCL. Ludovic Renouprez et ses collègues du GIRSEF pensent que **la pénurie de travaux sur la fréquentation des adultes en formation est due au fait que ces formations ne sont pas obligatoires** (2013 :7).

En parallèle, depuis des années, les responsables de ce même Master observent l'augmentation du nombre d'étudiants inscrits. Pourquoi cette augmentation? Quelle est la motivation des étudiants (des adultes en reprise d'études pour la plupart) ? Les auteurs de l'étude pensent que le phénomène de l'absentéisme devrait être étudié en relation avec le contexte légal et politique (Renouprez et collab. 2013 :16).

En 2007, Kathrin Dobler publie une étude sur la fréquentation d'un dispositif de formation destiné à des publics en situation socioprofessionnelle précaire à Lausanne (Suisse). Dans les centres de formation qui ont commandé cette étude, les formateurs ont l'impression que l'absentéisme des apprenants est en augmentation. Dobler tente de valider ou d'invalider l'impression de ces formateurs.

Tant l'étude de Renouprez et de ses collaborateurs (2013) que celle de Dobler (2007) sont commandées parce que les formateurs observent de plus en plus d'absentéisme de la part des apprenants. Notre étude part d'une observation similaire par les formateurs et d'autres travailleurs du secteur de l'absentéisme des apprenants.

**Nous nous demandons, d'un côté, si la pression du marché du travail, de la société de la connaissance<sup>4</sup> et**

4 « La société de la connaissance désigne un type de société où, sous l'effet des technologies de l'information, une forte diffusion des informations agrège les savoirs de sorte que cette agrégation constitue peu à peu le facteur central de l'économie, le plus déterminant. On parle alors d'économie de la connaissance. » [https://fr.wikipedia.org/wiki/Soci%C3%A9t%C3%A9\\_de\\_la\\_connaissance](https://fr.wikipedia.org/wiki/Soci%C3%A9t%C3%A9_de_la_connaissance)

des politiques publiques pour se former tout au long de la vie n'est pas en train de contraindre les adultes à retourner en formation, alors que leur intérêt, leur disponibilité et leur capacité pour se former sont peut-être limités. D'un autre côté, c'est peut-être notre sensibilité à l'absentéisme qui est en train d'augmenter, dans un contexte général où l'on considère de plus en plus la formation tout au long de la vie comme une responsabilité individuelle.

A partir de cette réflexivité critique, nous avons décidé de ne pas nous focaliser exclusivement sur les comportements des apprenants en formation pendant une année (la fréquentation), alors que nous savons que les abandons et les retours en formation sont relativement habituels. Dès lors, nous avons décidé de tenir aussi compte de la persévérance des apprenants.

## 1.3 LES AUTRES TERMES EN RELATION AVEC L'OBJET DE NOTRE ÉTUDE

Être ou ne pas être présent en formation, telle est la question. Toutefois, nommer les différents comportements que peuvent avoir les apprenants est une toute autre histoire : participation, absentéisme, assiduité, persévérance, ... Tant de termes, de connotations, et de malentendus. Afin de permettre une bonne compréhension du texte et d'expliquer notre regard sur les parcours de formation en alphabétisation des apprenants, il n'est pas inutile de préciser le sens des termes utilisés dans cette étude.

Dans ce texte, nous utilisons le terme **non-présentation** pour se référer aux inscriptions sans suite, c'est-à-dire au comportement des apprenants qui ne se sont présentés à aucun cours<sup>5</sup>. Le terme **abandon** se réfère au fait de renoncer à poursuivre une formation déjà entamée.

Dans le jargon du secteur de la formation en alphabétisation, on use de termes que nous avons décidé d'utiliser le moins possible car nous les considérons comme porteurs de confusion et/ou connotés négativement.

Selon la définition du dictionnaire Larousse, l'**assiduité** est « *l'exactitude à se trouver là où on est appelé par ses fonctions ou ses obligations* ». L'exemple donné dans cette publication est, justement, « *assister aux cours avec assiduité* »<sup>6</sup>. Le terme « assiduité » nous renvoie à la norme sociale qui considère la fréquentation systématique en formation comme positive.

Comme le terme « assiduité », le terme « **absentéisme** » est marqué par le lien à la norme sociale qui valorise la fréquentation assidue en formation: l'apprenant ne se trouve pas à l'endroit où on l'attend.

Au cours de nos entretiens, divers formateurs et apprenants ont utilisé les termes « **régulier** » et « **irrégulier** » pour décrire le comportement des apprenants, « *l'apprenant est régulier* », « *moi (apprenant), je ne suis pas un irrégulier* ». Selon le dictionnaire Larousse, le terme « régulier » a plusieurs significations. Les personnes que nous avons interviewées utilisent deux de ces acceptions : « *qui ne s'écarte pas des règles de la morale sociale, des bienséances* » et l'autre « *qui est soumis à un rythme constant, égal.* »<sup>7</sup> Ces deux sens nous renvoient à nouveau à la norme sociale qui encourage l'assiduité.

Le terme « **interruption** » a comme qualité le fait qu'il nous renvoie à l'idée que l'arrêt d'une formation peut toujours être temporaire. Néanmoins, nous pensons que ce terme peut être porteur de confusion parce qu'il peut aussi être compris comme une absence, une période de congé ou comme un abandon.

Une précaution s'avère nécessaire pour comprendre le sens des sources utilisées. Dans la littérature scientifique sur la formation d'adultes, le terme « **participation** » est souvent utilisé pour se référer à la décision d'entrer en formation (Lavoie et collab. 2004). Dans ce cas, « participer » est utilisé comme synonyme de « s'inscrire en formation », et non comme le fait de prendre part aux activités proposées pendant la formation.

5 Le terme « cours » n'a pas de pertinence en alphabétisation populaire, car il renvoie à un contexte pédagogique décomposé en différents moments d'apprentissage de matières préétablies, des programmes définis à l'avance, des rôles de professeur et élève clairement différenciés. A LEEB, les formations se construisent autour de thématiques et/ou de projets auxquels s'articulent progressivement des apprentissages (langagiers, mathématiques, citoyens, techniques, artistiques, etc.). Il n'y a pas de programmes préétablis, mais des objectifs définis conjointement entre formateurs et participants. Néanmoins, le terme « cours » est utilisé en alphabétisation y compris à LEEB en raison du poids encore très présent de la « culture de l'école » (Sayad 2014 : 2018) qu'elle soit réelle, imaginée, voire fantasmée.

6 <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/assiduit%C3%A9/5819#TPXqTpT3FPwZZdVF.99>

7 [http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%C3%A9gulier\\_r%C3%A9gulier/C3%A8re/67715#v7CSIMUJsZrZUdvY.99](http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%C3%A9gulier_r%C3%A9gulier/C3%A8re/67715#v7CSIMUJsZrZUdvY.99)



## 2. CADRE THÉORIQUE

### 2.1 ÉTAT DES QUESTIONS DANS LA LITTÉRATURE<sup>8</sup> ET PRÉCISION DES SUJETS DE RECHERCHE ABORDÉS

Les études sur la persévérance des adultes en formation se sont développées dans la littérature anglophone, particulièrement aux États-Unis, à partir des années 1990 (Levesque et collab. 2008 : 20-24). **Très peu d'études sur la persévérance des adultes en formation ont été réalisées dans les pays francophones.** Nous n'avons recensé que des travaux réalisés au Québec (par exemple : Levesque et collab 2008).

Pour aborder la question de la persévérance, nous devons étudier plusieurs comportements que peuvent avoir les apprenants dans leur parcours de formation, comme : l'entrée en formation, l'abandon, le retour, les démarches autodidactes, ainsi que la fréquentation aux formations. **Dans cette étude, nous n'avons pas pour ambition de couvrir tout l'éventail des comportements compris dans le concept de persévérance. D'une part, nous n'en avons pas les moyens ; d'autre part, des recherches ont déjà été réalisées au sein du mouvement Lire et Ecrire à ce sujet.**

Concernant les raisons d'entrée en formation, nous considérons qu'il y a assez d'études sur le sujet. Par exemple, en 2005, nos collègues de Lire et Ecrire Hainaut occidental, Dominique Brasseur, Maryline Demets et Dominique Rossi, ont réalisé une étude sur *La dynamique motivationnelle d'entrée en formation*.

Concernant la motivation et l'engagement des apprenants pour entrer et se maintenir en formation, nous pouvons aussi compter sur la littérature existante. Par exemple, le rapport publié en 2016 par nos collègues de Lire et Ecrire Luxembourg, en collaboration avec Etienne Bourgeois<sup>9</sup>: *Se former, se transformer en alpha : Dynamique d'engagement, effets de formation, freins et ressources*<sup>10</sup>.

Par rapport aux parcours de formation, nous pouvons consulter la recherche de notre collègue Claire Corniquet publiée en 2015 : *Quelles représentations ont les apprenants et stagiaires en alphabétisation de leur parcours de formation vers l'emploi ?*

Par rapport à l'abandon des formations, nous avons trouvé beaucoup moins d'études dans la littérature et nous avons donc décidé de travailler sur cette problématique. Mais, en approfondissant ce sujet, nous nous sommes rendu compte de la difficulté de le traiter d'une façon qualitativement satisfaisante. Nous avons téléphoné aux apprenants qui avaient abandonné la formation de LEEB pendant l'année 2015-2016 pour connaître les raisons de leur décision. Mais, les personnes ont répondu rapidement à nos questions, souvent avec des réponses qui nous semblaient stéréotypées. Nous avons, dès lors, décidé de ne pas utiliser ces données parce qu'elles ne nous semblaient pas de qualité. Comme Comings l'a remarqué avant nous, il est difficile d'explorer les causes d'abandon de la formation parce qu'il est difficile de contacter les personnes qui ont abandonné (Comings 1999 : 13).

Par rapport à la fréquentation des formations, **nous avons remarqué que peu de recherches avaient été réalisées sur ce sujet parmi les adultes en formation non supérieure.** Les études et les articles retrouvés évoquent unanimement cette pénurie, dont entre autres : Abadzi (1994 : 8), Dobler (2007 : 6), Renouprez et collab. (2013 : 7-8), Vonthron et collab. (2007). Les auteurs pointent le fait que cette pénurie d'études est particulièrement frappante en ce qui concerne les processus d'absentéisme et leurs causes (Abadzi 1994 : 8). Dans ce contexte, nous avons décidé que **les facteurs qui influencent la fréquentation seraient le sujet central de notre recherche.**

---

8 Il faut tenir compte du fait que la plupart des travaux scientifiques sur la participation, l'abandon, la fréquentation, la persévérance ou la motivation des adultes en formation partent du principe que les adultes décident volontairement de se former et de fréquenter une formation, contrairement aux enfants (comme par exemple Cross 1981, Quiegley, Bourgeoise). Cependant, cette réalité est en train de se transformer en Belgique depuis l'instauration de l'Etat social actif, puisque les administrations contraignent de plus en plus les personnes sans emploi et qui reçoivent une allocation de l'Etat à se former. Une partie de nos apprenants déclarent être contraints par Actiris ou par le CPAS à suivre une formation.

9 Professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université catholique de Louvain.

10 <http://www.lire-et-ecrire.be/Se-former-se-transformer-en-alpha-Dynamique-d-engagement-effets-de-formation>

Comme notre intérêt de recherche se centre sur le temps que les apprenants passent en formation, puisque nous sommes un opérateur de formation ; nous n'avons pas exploré les pratiques autodidactes de nos apprenants. Mais, cela nous semble un sujet de recherche intéressant.

En résumé, à partir d'une revue de la littérature, nous avons affiné l'objet de cette étude. Nous souhaitons **mettre en avant le concept de persévérance** pour faire valoir l'engagement à la formation des apprenants tout au long de leur vie ; en d'autres termes, pour valoriser les parcours d'apprentissage des apprenants et non leurs comportements à un moment donné. De plus, **nous allons analyser de manière approfondie les facteurs qui influencent la fréquentation des apprenants de LEEB**. Parce que, d'abord, la fréquentation est un des comportements les moins étudiés selon la revue de la littérature scientifique que nous avons faite. Ensuite, parce que ce sujet intéresse nos collègues qui y sont confrontés tous les jours dans les salles de formation. Finalement, parce que, comme Comings le remarque<sup>11</sup> (1999 : 14), étudier les facteurs qui influencent la fréquentation peut contribuer à comprendre les facteurs qui influencent la persévérance.

## 2.2 CADRE THÉORIQUE POUR RÉPONDRE À LA QUESTION DE RECHERCHE

La lecture d'autres travaux de recherche nous a aidés à concevoir un cadre théorique pour répondre à la question centrale de notre étude : *Quels sont les facteurs qui influencent la persévérance et la fréquentation des apprenants de Lire et Ecrire Bruxelles ?*

En 1981, Patricia K. Cross publie *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*<sup>12</sup>. Dans ce livre, elle catégorise les barrières à la formation en trois groupes : barrières situationnelles (ayant un rapport à la vie de l'adulte), institutionnelles (ayant un rapport au programme) et de disposition (ayant un rapport aux attitudes de l'apprenant).

Parmi tous les ouvrages auxquels nous avons eu accès, le cadre proposé par Cross (et repris par de nombreux auteurs dont Quigley 1998) nous semble clair et intéressant. Nous trouvons pertinent que Cross n'associe pas tous les obstacles à la formation à la motivation des personnes, même si nous sommes conscientes que la motivation peut aider à surmonter de nombreuses barrières (mais pas toutes). Il nous semble important de remarquer l'impact de la situation de vie de nos apprenants et du dispositif de formation que nous leur offrons.

En conclusion, nous avons construit notre cadre d'analyse de la question de notre étude (Quels sont les facteurs qui influencent la persévérance et la fréquentation des apprenants de Lire et Ecrire Bruxelles ?) en nous inspirant du travail de Cross (1981). Dès lors, nous avons organisé les différents facteurs susceptibles d'influencer la persévérance et la fréquentation de nos apprenants en trois catégories :

1. **LA SITUATION DE VIE DES APPRENANTS** : les circonstances de vie des apprenants
2. **LE DISPOSITIF DE FORMATION** : par dispositif de formation, nous comprenons les conditions de formation, les ressources à disposition et les stratégies pédagogiques institutionnelles mises en place (Bourgeois 2009 : 507).
3. **LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE** : nous avons décidé d'utiliser la notion de « dynamique motivationnelle » proposée par Bourgeois et nos collègues de Lire et Ecrire Luxembourg (Bourgeois et collab. 2016).

« On préfère parler de dynamique motivationnelle (ou d'engagement) plutôt que de motivation, d'une part, pour marquer le caractère changeant de ce processus dans le temps (le degré d'engagement peut constamment varier, dans un sens ou dans l'autre en fonction du jeu des facteurs qui le sous-tendent, rien n'est jamais figé) et pour souligner, d'autre part, la multitude des facteurs en interaction qui entrent en ligne de compte à un moment donné dans l'engagement. » (Bourgeois 2016 : 51)

---

11 « Since dropouts are difficult to contact, a persistence rate that is based on attendance records will always be less than the persistence rate as defined in this paper. Although time in class or in tutoring may not be meaningful for an individual student, it is probably a good measure of persistence for comparison between populations of adult students, which makes it useful for research into factors that support or inhibit persistence. Research into persistence must depend on measures that can be collected, and time in class or in tutoring is the only effective measure available at this time. »

12 Cross, K. Patricia, 1981. *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*, San Francisco: Jossey-Bass.

Une précaution s'avère nécessaire par rapport à ce cadre théorique : **les trois groupes de facteurs susceptibles d'influencer la persévérance et la fréquentation des apprenants en formation ne sont ni exclusifs ni indépendants les uns des autres.** Ces trois groupes de facteurs s'influencent et s'articulent. S'il est nécessaire de placer un cadre pour comprendre la multiplicité des facteurs en jeu, la réalité est bien évidemment plus complexe et changeante.

# 3. MÉTHODOLOGIE

Cette étude est une introduction à deux sujets de recherche riches et complexes : la persévérance et la fréquentation. Dans cette étude, nous présentons les résultats obtenus à partir d'une **méthodologie essentiellement qualitative**, même si nous fournissons aussi certaines données quantitatives. Nous avons interviewé 31 personnes entre avril et juillet 2016, et nous avons eu accès au taux de fréquentation des apprenants interviewés à partir de la base de données de LEEB.

Cette méthodologie cherche à tenir compte de l'écart qui existe entre les discours des personnes et leurs pratiques. Cet écart peut être particulièrement grand à cause de la norme sociale qui encourage l'assiduité à la formation. De plus, les comportements et les discours des personnes sont aussi influencés par le cadre et le contexte de formation : nous sommes dans un cadre d'apprentissage non formel où les relations entre les individus ne sont pas égalitaires. A commencer par les relations entre celui qui détient (ou est censé détenir) le savoir (en l'occurrence le formateur) et celui qui veut l'acquérir (l'apprenant), même si la pédagogie défendue par le mouvement Lire et Ecrire vise à établir des relations aussi égalitaires que possible. De plus, selon nos entretiens et les résultats d'autres études et analyses de Lire et Ecrire Bruxelles (voir Corniquet 2015 ou Esteveny 2015), l'Etat social actif contraint beaucoup de nos apprenants à se former et impose aux opérateurs l'obligation de délivrer des attestations de présence des apprenants. Ces politiques publiques rendent encore plus inégales les relations entre les formateurs et les apprenants.

## 3.1 LES ENTRETIENS APPROFONDIS ET LES GROUPES DE DISCUSSION

Entre avril et juillet 2016, nous avons interviewé 31 personnes : 20 apprenants, 9 formateurs, une conseillère pédagogique et un membre de l'équipe de la mission d'accueil de Lire et Ecrire Bruxelles.

**Tableau 1 : Personnes interviewées par genre et rôle**

	Hommes	Femmes	Total
Apprenants	9	11	20
Formateurs	2	7	9
Conseillère pédagogique	0	1	1
Mission d'accueil	0	1	1
<b>Total de personnes interviewées</b>	<b>11</b>	<b>20</b>	<b>31</b>

Les apprenants, la conseillère pédagogique, le membre de la mission d'accueil et un des formateurs ont été interviewés en **entretien semi-directif approfondi et individuel**. Le reste des formateurs (8 sur 9) a été interviewé dans un des **deux groupes de discussion** organisés dans deux Centres Alpha.

Tous les entretiens (sauf un) se sont déroulés dans différentes salles au sein des Centres Alpha ou au siège central. Un des entretiens s'est tenu dans un bar aux alentours d'un Centre Alpha, en raison du manque d'espace disponible au moment de l'interview.

Tous les entretiens ont été réalisés par une seule chercheuse, à l'exception d'un des groupes de discussion où deux chercheuses étaient présentes (dont celle qui a mené les autres entretiens). Les guides d'entretien des formateurs et des apprenants se trouvent dans les annexes de cette étude.

Evidemment, la participation a été volontaire et l'anonymat a été assuré aux participants.

Nous n'avons pas essayé d'avoir un échantillon représentatif au sens statistique du terme<sup>13</sup>, mais d'obtenir une diversité de cas et d'expériences. Nous avons demandé aux coordinateurs des Centres Alpha de communiquer aux formateurs et aux apprenants que cette étude se mettait en place et de les inviter à y participer. Nous leur avons demandé aussi de repérer des personnes avec des comportements et des expériences particulières.

Ce plan d'échantillonnage est construit à partir de deux critères de pertinence : interviewer des personnes des deux sexes et provenant de différents Centres Alpha (à la recherche d'expériences diverses et variées par rapport au dispositif de formation). Nous avons interviewé des apprenants de différents groupes d'âge, comme nous l'observons dans le tableau 2, afin de tenir compte des possibles différences de fréquentation et de persévérance liées aux moments de vie dans lesquels se trouvent nos apprenants.

**Tableau 2 : Apprenants interviewés par genre et âge**

Groupe d'âge	Hommes	Femmes	Total
Entre 20 et 30 ans	1	1	2
Entre 30 et 40 ans	1	3	4
Entre 40 et 50 ans	2	3	5
Entre 50 et 60 ans	4	2	6
Plus de 60 ans	1	2	3
<b>Total d'apprenants</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>20</b>

### 3.1.1 LIMITES DE NOTRE DÉMARCHE QUALITATIVE

La première limite de notre démarche qualitative est la suivante : un des critères de sélection des apprenants interviewés est la langue. **Nous avons interviewé des personnes qui ont des connaissances minimales en expression orale en français.** Ainsi, nous n'avons pas interviewé d'apprenants qui ont fréquenté des formations type Alpha-FLE. Un des entretiens s'est fait en espagnol parce que l'apprenante se débrouillait mieux dans cette langue qui est aussi parlée par la chercheuse qui l'a interviewée.

Une deuxième limite est que nous avons rencontré les apprenants au mois de juin, à la fin de l'année scolaire. Cela signifie que **les apprenants n'ont pas abandonné en cours de route.** Nous supposons soit qu'ils étaient relativement satisfaits de la formation, raison pour laquelle ils ont décidé de rester ; soit qu'ils ont suivi les cours toute l'année à cause des contraintes imposées par le CPAS ou par Actiris<sup>14</sup>.

Une troisième limite possible de notre méthodologie réside dans le fait que les apprenants aient pu donner des réponses complaisantes, c'est-à-dire socialement acceptables. Comme évoqué lors de l'introduction, l'assiduité est socialement encouragée, et certaines raisons de l'absentéisme sont mieux acceptées (socialement et institutionnellement) que d'autres. C'est pourquoi, nous avons tenté d'établir des relations de confiance grâce à une écoute attentive des personnes interviewées (Coming et collab. 1994 :4). Certaines réponses nous font penser que nous avons réussi à dépasser les réponses de complaisance (par exemple, quand nous les avons interrogés sur leur fréquentation) ; mais d'autres réponses nous paraissaient « toutes faites » (par exemple, quand nous leur avons demandé leur avis sur leur formateur).

13 En statistique, un échantillon est un ensemble d'individus représentatifs d'un groupe de population.

14 A partir du 1er janvier 2016, un certain nombre de compétences que l'ONEM exerçait ont été transférées à Actiris : le contrôle de la disponibilité active et passive des chômeurs sur le marché du travail et la prise de sanctions éventuelles sont devenu des compétences régionales.

## 3.2 L'OBSERVATION DU TAUX DE FRÉQUENTATION DES APPRENANTS INTERVIEWÉS

En collaboration avec le Service statistique de LEEB, nous avons eu accès au taux de fréquentation des apprenants que nous avons interviewés pendant leur dernière année scolaire (septembre 2015- juin 2016). Nous avons réalisé les entretiens en juin 2016. Mais, pour ne pas avoir d'idées préconçues lors des interviews, nous avons pris connaissance du taux de fréquentation des apprenants interrogés seulement après les entretiens sans préciser aux apprenants que nous aurions accès aux données concernant leur fréquentation. Grâce à cette démarche, nous avons pu comparer leurs discours et leurs pratiques.

## 4. CONTEXTE

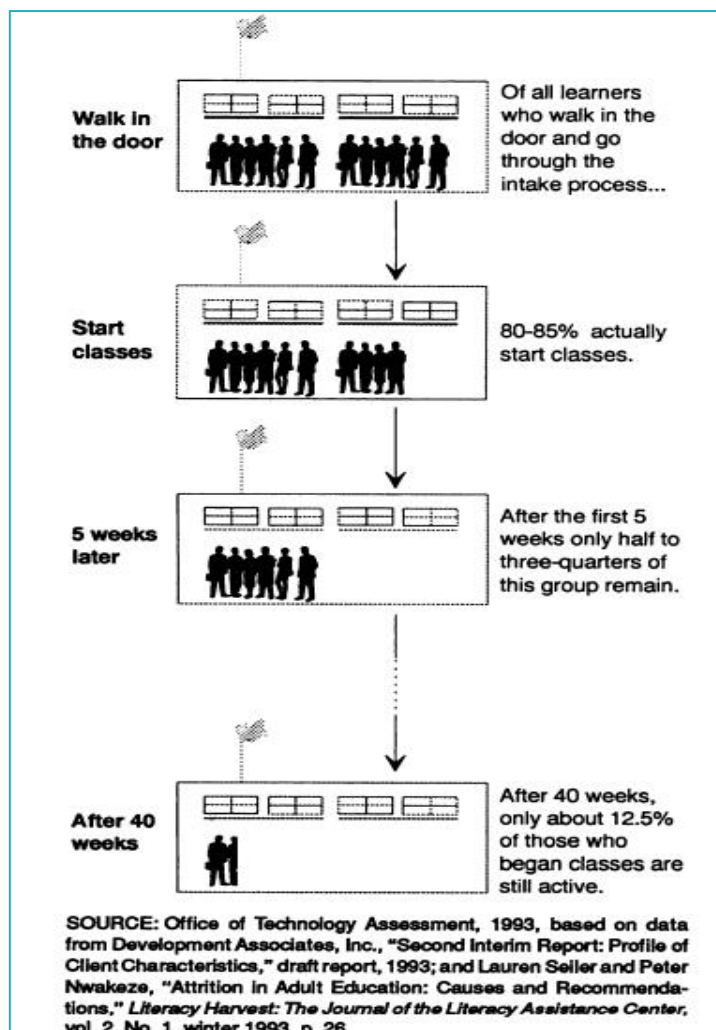
### 4.1 LA FRÉQUENTATION ET LA PERSÉVÉRANCE DES ADULTES EN FORMATION EN ALPHABÉTISATION

Les parcours formatifs des adultes en alphabétisation ne sont pas souvent linéaires. Les abandons, les retours en formation ou une fréquentation basse sont des comportements courants.

Dans le rapport de la Banque Mondiale *What We Know about Acquisition of Adult Literacy. Is There Hope?* (1994), la psychologue Helen Abadzi explique que le taux moyen d'abandon des programmes d'alphabétisation flirte avec les 50%. Un apprenant sur deux abandonne donc la formation qu'il suit (1994 : 1). Les exemples qu'elle cite à ce propos concernent le monde entier.

Le problème de l'abandon des adultes en formation en alphabétisation se pose de façon très similaire dans les pays dits développés. L'étude de Lauren Seiler et Peter Nwakeze, réalisée en 1988 à New York, montre qu'entre 15 et 20% des apprenants ne se présentent pas à la formation en alphabétisation à laquelle ils sont inscrits. De plus, les taux d'abandon parmi les apprenants qui ont commencé la formation fluctue entre 25 et 50%. Après 40 semaines de formation, seulement 12,5% des apprenants qui se sont inscrits continuent la formation (Seiler et collab. 1993 : 26-27). Nous pouvons observer ce processus dans le schéma que Seiler et son collaborateur ont réalisé :

Schéma 3 : Le parcours d'abandon aux formations en alphabétisation



En 2005, Kristin E. Porter, Sondra Cuban, John P. Comings et Valerie Chase ont réalisé une étude sur la persévérance aux formations en alphabétisation proposées dans les bibliothèques américaines. Dans cet ouvrage, les auteurs montrent que beaucoup d'apprenants abandonnent la formation en alphabétisation après une courte période de fréquentation ou qu'ils ne viennent que sporadiquement en formation (2005 : 1).

En 2006, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport au Québec a publié des données concernant la formation en alphabétisation en 2001, 2002 et 2003. Ces données montrent que 53% des 13.331 personnes inscrites en alphabétisation en 2001-2002 ont quitté complètement la formation générale des adultes en 2002-2003. En fait, seulement 36,8 % des personnes inscrites en 2001-2002 ont poursuivi leur formation en alphabétisation l'année suivante (Levesque et collab. 2008 : 18). Ces données montrent selon Levesque et ses collaborateurs une « faible persévérance ou du moins un faible taux de rétention dans le programme d'alphabétisation dans les commissions scolaires au Québec. » (2008 : 19).

En 2015, notre collègue Claire Corniquet a montré **que les « abandons » et les retours en formation sont ordinaires parmi les apprenants qui fréquentent les opérateurs alpha-ISP (Insertion socioprofessionnelle) à Bruxelles.**

Par rapport à la fréquentation, nous observons que **les adultes en formation manquent souvent des cours. C'est ce que le peu d'études sur la fréquentation des adultes en formation nous montre, tout type de formations et d'adultes confondus, dans des pays proches et dans des contrées lointaines.**

Selon l'Evaluation Nationale des Programmes d'Adultes en Formation (*National Evaluation of Adult Education Programs*) réalisée en 1994 aux Etats-Unis, seulement 11% des adultes fréquentaient de façon continue la formation en alphabétisation pendant une année (Comings et collab 1999 : 12).

**En bref, les adultes en formation en alphabétisation abandonnent et s'absentent souvent des cours, dans tous les pays et contextes qui ont été étudiés.**

## 4.2 L'INFLUENCE DE L'ETAT SOCIAL ACTIF SUR NOS FORMATIONS

Différents événements politiques, sociaux et économiques ont influencé le contexte actuel de formation d'adultes à Bruxelles mais c'est sans conteste l'avènement du paradigme de l'Etat social actif qui détermine le plus les politiques de formation et leur mise en œuvre.

Les politiques promues par l'Etat social actif impliquent l'« activation » des personnes sans emploi vers la recherche d'un emploi et/ou leur remise en formation sous peine de sanctions. Selon les partisans de l'Etat social actif, les politiques d'emploi mises en place par l'Etat Providence étaient obsolètes parce qu'elles étaient trop passives : elles se contentaient de verser une allocation aux chômeurs sans les pousser à retrouver un emploi ou une formation. Ces politiques « passives » ont donc été remplacées par des politiques dites « actives » qui visent à utiliser un certain nombre de dispositifs pour responsabiliser les chômeurs afin de s'assurer que les efforts attendus soient bien effectués.

Aujourd'hui, les dispositifs d'activation sont nombreux. En effet, les chômeurs sont suivis de manière plus soutenue dans leur recherche d'emploi. Ils sont tenus de se former si leur profil ne répond pas aux attentes du marché du travail et sont contrôlés de manière systématique. Désormais, ce sont les efforts qu'ils font qui sont évalués sous peine, au final, d'exclusion du chômage.

Les chômeurs ne sont pas les seuls visés par l'accompagnement, le suivi actif et le contrôle. En effet, les bénéficiaires des CPAS sont aussi sous pression. C'est la loi du 26 mai 2002 concernant le droit à l'intégration sociale qui fixe ce tournant vers l'activation, l'objectif des CPAS n'étant plus d'attribuer « passivement » une aide financière mais bien de conditionner le Revenu d'Intégration Sociale (RIS) à la réalisation de divers efforts (de formation par exemple) de la part du bénéficiaire. Aujourd'hui, ces efforts sont inscrits dans un contrat, appelé PIIS (Projet Individualisé d'Intégration Sociale) obligeant le bénéficiaire à les réaliser sous peine d'être privé du RIS.

Les politiques promues par l'Etat social actif ont donc un impact important sur l'organisation des formations puisque les associations d'alphabétisation voient arriver un grand nombre de personnes obligées par Actiris ou les CPAS de suivre des formations. Par ailleurs, avec ces politiques actives, la demande de formation augmente et l'offre ne suit pas toujours. C'est ainsi que l'on voit notamment des phénomènes de multi-inscriptions en début d'année : pour être sûrs d'avoir une place en formation, les candidats-apprenants s'inscrivent massivement en août-septembre dans plusieurs établissements, ce qui sature vite l'offre.

Autre impact important de l'Etat social actif sur notre secteur : les 20 heures/semaine de formation pour être dispensé de recherche active d'emploi. Actiris dispense les demandeurs d'emploi de certaines obligations<sup>15</sup>

---

15 La personne ne doit plus être inscrite comme chercheur d'emploi, ni accepter un emploi proposé, ni être disponible pour le marché de l'emploi et non plus rechercher activement un emploi.



s'ils suivent plus de 20 heures hebdomadaires de formation<sup>16</sup>. Mais seuls 9 opérateurs ISP-Alpha proposent 20 heures sur Bruxelles. Alors, pour atteindre les 20 heures de formation, certains apprenants cumulent plusieurs cours en Education permanente ou en Cohésion sociale, et parfois dans plusieurs associations afin d'obtenir ces dispenses.

Par rapport aux politiques de remise au travail, il faut expliquer qu'elles s'appliquent dans un marché de l'emploi marqué par d'importantes transformations structurelles : la révolution technologique, la tertiarisation et la désindustrialisation se sont traduites par une élévation du niveau de qualification exigé sur le marché du travail et donc, par un déficit en emplois faiblement qualifiés.

Le marché de l'emploi à Bruxelles est marqué par un chômage de masse qui touchait 18% de la population active en 2016<sup>17</sup>. Une autre de ses caractéristiques est le processus de surqualification à l'embauche qui laisse encore moins de place pour les travailleurs peu diplômés. En plus, selon le rapport final du Monitoring socio-économique de 2013, l'accès à l'emploi des personnes d'origine étrangère est plus limité que pour des personnes d'origine belge<sup>18</sup>.

**En bref, les politiques publiques actuelles poussent les demandeurs d'emploi vers la formation et vers la recherche « active » d'un emploi, alors que l'accès à la formation en ISP pour les personnes analphabètes est limité et que le marché de l'emploi bruxellois a peu de places pour les travailleurs peu diplômés et discrimine ceux d'origine étrangère.**

## 4.3 QUELQUES MOTS SUR LIRE ET ECRIRE BRUXELLES ET SON PUBLIC

Lire et Ecrire est reconnu comme mouvement d'Education permanente depuis 2007. Lire et Ecrire Bruxelles est une des huit régionales qui participent à ce mouvement et qui, via sa « régionale » et ses six antennes locales, appelées Centres alpha, assure la coordination des actions d'alphabétisation sur le territoire des 19 communes de la Région de Bruxelles-Capitale.

Depuis 2010, Lire et Ecrire Bruxelles est reconnue par la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale (Cocof) comme Centre régional pour le développement de l'alphabétisation et de l'apprentissage du français pour adultes (CRÉDAF).

### 4.3.1 LES VALEURS DE LIRE ET ECRIRE : L'ÉDUCATION POPULAIRE

Créée par les mouvements ouvriers chrétiens et socialistes, l'asbl Lire et Écrire considère que **l'alphabétisation est un droit fondamental pour tous, et que l'analphabétisme est cause et conséquence de l'oppression et de l'exclusion sociale, culturelle, politique et économique<sup>19</sup> dans notre société et ailleurs**. Lire et Ecrire considère que l'alphabétisation ne peut se développer ni sans action collective de transformation sociale, ni sans les personnes analphabètes.

A partir de ces principes, Lire et Ecrire s'inscrit dans le champ de l'alphabétisation populaire. Deux implications de ce choix sont que les processus d'alphabétisation doivent être une démarche d'ouverture au monde et d'analyse critique de ses problèmes sociaux, politiques et économiques.

**Lire et Ecrire opte pour des pédagogies émancipatrices qui impliquent d'analyser les relations de pouvoir dans la société et d'instaurer des modes d'exercice du pouvoir « participatifs » dans toutes les actions formatives.**

16 / <http://www.actiris.be/ce/tabid/917/language/fr-BE/Dispense-de-disponibilite.aspx>

17 Actiris, 2016. [http://www.actiris.be/Portals/37/201612\\_Communic%C3%A9%20de%20presse%20ACTIRIS.pdf](http://www.actiris.be/Portals/37/201612_Communic%C3%A9%20de%20presse%20ACTIRIS.pdf)

18 Service public fédéral emploi, travail et concertation sociale et Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme, 2013. *Monitoring socio-économique*, Bruxelles, p.: 309.

19 Charte de Lire et Ecrire, 2011. [http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/charte\\_de\\_lire\\_et\\_ecrire.pdf](http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/charte_de_lire_et_ecrire.pdf)

Pour Lire et Ecrire, l'alphabétisation n'est pas une fin en soi, mais un outil pour l'expression sociale, pour la prise de parole, pour le développement de la confiance en soi et de l'esprit critique, pour augmenter la capacité d'affronter des situations nouvelles et de réaliser des projets, pour le renforcement du pouvoir de l'apprenant sur sa vie, son milieu ou son environnement. En somme, apprendre à lire et à écrire est un outil pour atteindre les buts des participants et de l'association<sup>20</sup>.

### 4.3.2 LES OBJECTIFS DE LIRE ET ECRIRE BRUXELLES

Lire et Ecrire Bruxelles s'est donné comme objectifs de :

- « *Promouvoir et développer l'alphabétisation à Bruxelles, dans une perspective d'émancipation des personnes et de changement social vers plus d'égalité ;*
- *développer les actions d'alphabétisation menées en Région bruxelloise et favoriser les collaborations et complémentarités entre acteurs bruxellois du secteur ;*
- *favoriser et garantir l'accès à la formation: trouver les moyens de démultiplier les lieux et de renforcer l'offre de formation pour les personnes peu scolarisées à Bruxelles, afin d'atteindre une adéquation entre l'offre et la demande ;*
- *améliorer la qualité des formations, reposant sur une démarche pédagogique et sociale respectueuse des personnes et visant à les aider à s'autonomiser ;*
- *sensibiliser l'opinion publique et attirer l'attention des pouvoirs publics bruxellois sur le problème de l'analphabétisme des adultes et sur la nécessité d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions. »<sup>21</sup>*

### 4.3.3 L'ORGANISATION DES FORMATIONS

En 2016, les formateurs de Lire et Ecrire Bruxelles ont animé des formations en alphabétisation dans 46 établissements à Bruxelles. 40 sont des associations conventionnées avec Lire et Ecrire Bruxelles qui reçoivent un formateur détaché et six sont les « Centres Alpha », répartis dans cinq communes de Bruxelles : Saint-Gilles, Ixelles, Anderlecht, Schaerbeek et Molenbeek (où il y a deux centres : Dubrucq et Colonne). 2.091 apprenants se sont inscrits en formation en 2016.

Les formations commencent fin septembre/début octobre et finissent en juin. Les inscriptions se font pendant le mois de juin pour les anciens apprenants, en septembre pour les nouveaux. Il est possible de s'inscrire et de s'intégrer à la formation pendant le mois de janvier. Les formations ne sont pas données pendant les vacances scolaires.

Lire et Ecrire Bruxelles dispense des formations en :

- « Alphabétisation FLE (Français Langue Etrangère) » : « *Apprendre à parler, lire, écrire, calculer, ... pour des adultes non francophones n'ayant jamais été scolarisés ou n'ayant acquis aucun diplôme ni en Belgique, ni à l'étranger (ou ne maîtrisant pas les compétences correspondant au CEB).* » (Lire et Ecrire Bruxelles 2016 : 7)
- « Alphabétisation » : « *Apprendre à parler, lire, écrire, calculer, ... pour des adultes francophones ou maîtrisant le français à l'oral, n'ayant jamais été scolarisés ou n'ayant acquis aucun diplôme ni en Belgique, ni à l'étranger (ou ne maîtrisant pas les compétences correspondant au CEB).* » (Lire et Ecrire Bruxelles 2016 : 7)
- « FLE de base » : « *Apprendre à parler et écrire en français pour des adultes ne sachant pas ou peu s'exprimer en français et dont le diplôme scolaire le plus élevé est le CEB (ou qui ont les compétences équivalentes).* » (Lire et Ecrire Bruxelles 2016 : 7)

Ce sont les groupes d'alphabétisation-FLE qui sont majoritaires lorsque l'on regarde l'offre globale de formation.

---

20 *Ibidem.*

21 <http://www.lire-et-ecrire.be/Nos-objectifs-13423>

Par rapport au volume horaire, Lire et Ecrire Bruxelles propose des formations dont les durées sont comprises entre 4 heures et 16 heures par semaine (les cours de moins de 4 heures par semaine). En 2016, 67% des personnes ont suivi un cours de minimum 9 heures/semaine.

Lire et Ecrire Bruxelles propose des formations pendant la journée et le soir. Les cours du jour sont les plus fréquentés puisqu'ils ont réuni quelque 91% du public. Hormis les cours du soir, les cours ont lieu entre 9h et 15h30 afin de permettre aux apprenants ayant des enfants d'aller déposer et rechercher leurs enfants à l'école.

#### 4.3.4 LE PROFIL DU PUBLIC

En 2016, **2.091 apprenants se sont inscrits dans nos formations, 65% de femmes et 35% d'hommes**<sup>22</sup>. Notre public a peu fréquenté l'école, voire jamais. Presque un tiers des personnes inscrites en 2015 ne sont jamais allées à l'école. La moitié a été scolarisée, mais elle n'a pas obtenu de diplôme. Seulement 2% des apprenants ont été scolarisés en Belgique. Le niveau d'études des femmes est plus bas que celui des hommes. Ces différences de genre sont équivalentes aux inégalités existant dans le monde : selon l'Unesco, 63% des personnes analphabètes adultes (plus de 15 ans) sont des femmes (479 millions), face à 37% d'hommes (279 millions)<sup>23</sup>.

Nos apprenants sont des adultes, ils doivent avoir obligatoirement plus de 18 ans. Trois quarts de nos apprenants ont entre 25 et 54 ans. Seulement 6% des personnes inscrites ont entre 18 et 24 ans, et 20% ont plus de 55 ans.

Les données dont nous disposons sur le statut professionnel montrent la situation de précarité et de discrimination dans laquelle vivent nos apprenants. 21% d'entre eux n'ont pas de revenus, 39% sont aidés par le CPAS et 18% sont des chômeurs complets indemnisés. Seulement 5% des apprenants ont un emploi rémunéré. Il faut aussi pointer l'influence du genre sur l'accès aux revenus professionnels, sociaux ou, même simplement, sur l'accès à des revenus. Ainsi, 34% des femmes qui fréquentent nos formations n'ont pas de revenus, contre 7% des hommes.

Par rapport à la nationalité et à l'origine (Lire et Ecrire Bruxelles 2017 : 71-72), 26% de nos apprenants sont belges, une grande majorité d'entre eux étant née à l'étranger (84%). 61% des apprenants sont des étrangers hors Union européenne et 7% proviennent des pays européens<sup>24</sup>. Notons que 13% des apprenants sont en Belgique depuis moins de trois ans.

La langue maternelle d'une bonne partie de notre public n'est pas le français. En 2016, presque 50% (92 sur 185) des groupes de formation sont en alphabétisation FLE, et 12% (22 sur 185) sont en FLE de base. Donc, nous sommes sûres que les apprenants qui fréquentent ces groupes n'ont pas le français comme langue maternelle. Le reste des groupes, 38% (70 sur 185), est en alphabétisation. Mais, nous savons qu'une bonne partie de ces apprenants n'ont pas non plus le français comme langue maternelle (Lire et Ecrire Bruxelles 2017 : 67).

Le fait qu'une majorité de nos apprenants apprennent à lire et à écrire dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle n'est pas sans conséquences sur leur parcours de formation, puisque comme l'UNESCO l'affirme « *La recherche a aujourd'hui clairement établi que l'emploi de la langue maternelle de l'apprenant est cruciale pour un apprentissage efficace.* »<sup>25</sup>

**Notre apprenant type est un adulte d'âge moyen (de 25 à 55 ans), étranger ou d'origine étrangère, de langue maternelle autre que le français, qui a peu ou pas fréquenté l'école et qui a une situation socioprofessionnelle précaire. Il s'agit donc d'un public extrêmement fragilisé, qui est exposé à des discriminations et/ou des exclusions de la part de la société et du système.**

22 Les statistiques mentionnées proviennent du Baromètre de l'alpha 2016 de Lire et Ecrire Bruxelles, téléchargeable ici : [http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/2016-presentation\\_barometre\\_leeexl\\_par\\_genre2.pdf](http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/2016-presentation_barometre_leeexl_par_genre2.pdf)

23 Source: UNESCO Institute for Statistics, June 2016 A

24 Il a 6% d'inconnue.

25 Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 2008. *La langue maternelle, ça compte ! La langue locale, clé d'un apprentissage efficace*, Paris, p. : 6. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161121f.pdf>

## 5. LES APPRENANTS QUE NOUS AVONS INTERVIEWÉS, LEUR PERSÉVÉRANCE ET LEUR FRÉQUENTATION

Nous allons faire une brève description des apprenants que nous avons interviewés, de leur motivation pour se former, de leurs parcours de formation, de leur fréquentation à la formation de Lire et Ecrire Bruxelles pendant la dernière année scolaire (2015-2016) et de leurs intentions formatives pour l'année suivante.

**Abbas** a la cinquantaine. Il est d'origine marocaine. Il est arrivé en Belgique en 1995. Il est au chômage. Abbas n'a pas d'enfants. L'après-midi, après la formation, il garde sa mère malade.

Avant de commencer sa formation à Lire et Ecrire Bruxelles, Abbas avait fréquenté une formation chez un autre opérateur qu'il a abandonnée. C'est la première année qu'Abbas fréquente LEEB.

Abbas est venu à 87% des cours donnés entre septembre 2015 et juin 2016 dans le cadre de sa formation à LEEB.

Il dit être content de la formation à Lire et Ecrire Bruxelles. Cependant, lors de l'entretien, il nous avoue qu'il est en train de chercher une formation alpha chez un autre opérateur, afin de trouver une formation avec un volume horaire plus conséquent ou pour combiner sa formation à LEEB avec une autre ailleurs. Son but est d'atteindre les 20 heures de formation hebdomadaires pour être dispensé de certaines obligations en tant que demandeur d'emploi par Actiris.

**Afi** a la quarantaine. Elle est arrivée en 2002 en Belgique, elle vient du Togo. Afi ne travaille pas, elle est à charge de son mari et elle a un enfant qui habite dans son pays d'origine. Elle a demandé l'asile, mais elle ne l'a pas obtenu.

Afi pense qu'en Belgique « *si tu n'as pas fait l'école, c'est grave, personne ne t'aide* ». C'est pour ça qu'elle apprend à lire et à écrire.

Elle a commencé sa formation quand elle est arrivée en Belgique. Mais, elle dit que, à ce moment-là, elle n'apprenait pas parce qu'elle avait la tête pleine de problèmes. Elle a repris sa formation en alphabétisation à Lire et Ecrire Bruxelles il y a trois ans.

Entre septembre 2015 et juin 2016, Afi a fréquenté 96% des cours de sa formation chez Lire et Ecrire Bruxelles. Nous avons rencontré Afi le jour de sa préinscription à LEEB pour la prochaine année scolaire.

**Amandine** a la quarantaine. Elle est arrivée en Belgique en 2010 avec un contrat de travail. Mais, les choses ne se sont bien passées. Après un long périple d'emplois et de déménagements, elle s'est retrouvée sans emploi dans une maison d'accueil. Amandine a laissé ses enfants au pays et elle n'a pas de famille ici. Amandine est allée quelques années à l'école dans son pays d'origine, la Côte d'Ivoire.

Amandine nous dit qu'elle se forme en alphabétisation pour « *mieux connaître comment ça se passe ici* » et pour rencontrer d'autres personnes. C'est la maison d'accueil où elle habite qui l'a guidée vers Lire et Ecrire Bruxelles.

C'est la première fois qu'Amandine suit une formation en alphabétisation. En même temps, elle fréquente une formation en néerlandais dans la maison d'accueil.

Amandine est venue à 85% des cours dispensés dans sa formation chez Lire et Ecrire Bruxelles entre septembre 2015 et juin 2016.

L'année prochaine, Amandine compte faire une formation qualifiante. Si elle ne peut le faire, Amandine continuera la formation en alphabétisation chez nous.

**Amin** a 60 ans. Il est originaire du Maroc et il n'est jamais allé à l'école. Il est arrivé en Belgique en 2014, il a travaillé une année et, ensuite, il est tombé au chômage. Auparavant, Amin avait travaillé en Italie pendant 25 ans. C'est chez Actiris qu'on lui a recommandé d'améliorer son français. Il a cherché avec un ami une formation en alphabétisation et il a trouvé la nôtre.

Amin a commencé en septembre 2015 sa formation en alphabétisation.

Il est venu à 89% des cours donnés pendant sa formation entre septembre 2015 et juin 2016.

Amin est bénévole trois fois par semaine pour aider des personnes âgées, il le fait pour rencontrer d'autres personnes et pour parler français.

Il pense continuer sa formation en alphabétisation l'année prochaine.

**Arnaud** a la cinquantaine et il est belge. Quand il était petit, Arnaud fréquentait un centre médico-psychopédagogique. Arnaud ne travaille pas, n'est pas marié et n'a pas d'enfants. Arnaud a un problème cardiaque.

Arnaud veut apprendre à bien écrire pour trouver un emploi.

En 2007, Bruxelles Formation l'a orienté vers une formation en alphabétisation. D'abord, Arnaud a fréquenté une autre association, agréée en EP et en ISP, pendant une année. Cet opérateur l'a orienté vers Lire et Ecrire Bruxelles.

Arnaud est venu à 96% des cours de sa formation entre septembre 2015 et juin 2016.

Arnaud fréquente aussi une formation en informatique.

Il compte continuer sa formation en alphabétisation l'année prochaine chez Lire et Ecrire Bruxelles.

**Brahim** a la cinquantaine. Il est arrivé en Belgique il y a 16 ans en provenance du Niger. Il n'est jamais allé à l'école. Il est marié et a cinq enfants.

Brahim reçoit des allocations du CPAS qui le contraignent à se former. Mais, « *ce n'est pas à cause de ça que je viens.* », nous dit-il. Brahim veut apprendre le français, à lire et à écrire.

Brahim a commencé sa formation en alphabétisation en 2009, juste après avoir obtenu « ses papiers » (fin 2008). Il a commencé sa formation en alphabétisation chez un opérateur d'Anderlecht. Mais, il ne l'a pas continuée.

L'année passée, il a commencé à fréquenter Lire et Ecrire Bruxelles.

D'après son dossier, Brahim est venu à tous les cours de l'année scolaire 2015-2016.

L'année prochaine, il pense continuer sa formation en alphabétisation chez Lire et Ecrire Bruxelles.

**Céline** est à la retraite. Elle habite seule et elle a un enfant d'âge adulte. Elle parle créole et français.

Il y a deux ans et demi, une année après avoir pris sa retraite, Céline a décidé de faire une formation en alphabétisation. Elle sait lire et écrire mais elle fait toujours des fautes. Elle est allée se renseigner à la commune, qui l'a orientée vers Lire et Ecrire Bruxelles.

Elle a fréquenté 72% des cours de sa formation en alpha l'année dernière.

Au moment de l'entretien, Céline s'était déjà inscrite à Lire et Ecrire Bruxelles pour l'année suivante.

**Elisabeth** a la cinquantaine, elle est mariée et a deux enfants qui ont la vingtaine. Elisabeth est d'origine portugaise. Elle a fréquenté l'école quand elle était petite dans un pays africain où sa famille habitait. Elisabeth est arrivée en Belgique à 19 ans, en 1981. Elle a travaillé ici pendant des années et depuis 18 mois elle est au chômage.

Elisabeth nous raconte qu'elle a appris un peu à lire et à écrire quand elle travaillait comme femme ménage. Son mari lui a appris à compter les heures, marquer les jours et à faire un *planning*.

Elisabeth est venue de sa propre initiative parce qu'elle veut apprendre à lire et à écrire. Aucune institution ne l'oblige à fréquenter une formation.

Il y a 15 ans, elle a assisté à une autre formation alpha où elle a réussi à avoir son permis de conduire. Elle a repris la formation en alphabétisation cette année. Elisabeth fréquente deux formations en alphabétisation en même temps (une chez nous et une autre chez un autre opérateur).

Selon son dossier, Elisabeth est venue à 81% des cours de sa formation à Lire et Ecrire Bruxelles.

L'année prochaine, Elisabeth compte continuer les deux formations en alpha en même temps. Elle ne souhaite travailler (et elle le recherche) que l'après-midi pour pouvoir continuer sa formation en alphabétisation.

**Fanny** a la soixantaine. Elle est arrivée en Belgique il y a une quinzaine d'années. Elle n'a fréquenté l'école que trois ans au Maroc, son pays d'origine. Elle a travaillé un peu mais, actuellement, elle n'a pas de revenus. Elle est mariée et elle a des enfants. Aucune institution ne l'oblige à venir en formation.

Fanny veut apprendre à bien parler français et à lire et à écrire sans fautes.

Fanny a commencé sa formation en alphabétisation en 2010 chez un opérateur en éducation permanente (EP). Elle y est restée deux ans. Après, elle a abandonné. Quelques temps après, elle a commencé une formation chez un opérateur de promotion sociale<sup>26</sup>, qu'elle a abandonnée un an après. L'année passée, Fanny s'est inscrite chez nous.

Son dossier montre qu'elle est venue à 82% des cours.

Elle va continuer sa formation en alphabétisation l'année prochaine chez LEEB.

**Hélène** a la trentaine. Elle a trois enfants âgés entre 2 et 13 ans. Hélène est arrivée en Belgique en 2014 et elle n'est jamais allée à l'école au Congo, d'où elle vient.

Sa motivation pour apprendre à lire et écrire sont ses enfants. Hélène veut savoir se débrouiller en lecture et en écriture pour savoir lire et répondre aux courriers de l'école.

C'est la première fois qu'Hélène suit une formation en alphabétisation.

Elle est venue à 69% des cours qui ont été donnés dans sa formation en alphabétisation entre septembre 2015 et juin 2016.

L'année prochaine, elle compte continuer sa formation chez Lire et Ecrire Bruxelles.

---

26 « L'Enseignement de promotion sociale (EPS) s'inscrit dans la dynamique de l'éducation tout au long de la vie en Communauté française. Il offre aux adultes un large éventail de formations (théoriquement de niveau enseignement secondaire ou supérieur, il y a des cours de niveau primaire), au terme desquelles il délivre des titres reconnus (certificats et diplômes). Grâce à la souplesse de son organisation (modularité, horaires adaptés ...), l'EPS permet de cumuler études et emploi. » <http://www.enseignement.be/index.php?page=27151&navi=17>

**Khadija** a 23 ans. Elle s'est mariée très jeune au Maroc, à 14 ans. Son mari lui imposait de ne pas aller à l'école, de ne pas sortir de la maison et de ne pas parler avec d'autres personnes. Juste après s'être mariée, elle est allée vivre en Espagne pendant une année et après ici, en Belgique. A 19 ans, Khadija a divorcé avec un enfant à sa charge.

Khadija est obligée par le CPAS de suivre une formation en alphabétisation.

Avant de venir chez Lire et Ecrire Bruxelles, Khadija a fréquenté un autre opérateur alpha. C'est le CPAS qui l'a orientée vers Lire et Ecrire Bruxelles. C'est la première année qu'elle fréquente nos formations.

Cette année scolaire (entre septembre 2015 et juin 2016), Khadija est venue à 32% des cours de sa formation en alpha.

L'année prochaine, elle compte continuer sa formation en alphabétisation chez Lire et Ecrire Bruxelles.

**Louis** est proche de la cinquantaine et ses enfants sont déjà grands, il est déjà grand-père. Louis ne travaillait pas, il est handicapé. Il est allé à l'école dans son pays d'origine, la Turquie. Il est arrivé en Belgique en 2004.

Louis dit venir en formation pour apprendre le français et à lire et à écrire.

Louis dit fréquenter des formations depuis qu'il est arrivé en Belgique. Il a commencé une formation en français oral, et la formatrice de l'opérateur l'a orienté vers Lire et Ecrire Bruxelles il y a trois ans.

Selon son dossier, Louis est venu à 85% des cours pendant l'année scolaire 2015-2016.

Il pense continuer sa formation l'année prochaine chez Lire et Ecrire Bruxelles.

**Marwa** a plus de 50 ans. Elle est mariée et elle a une fille. Elle n'est jamais allée à l'école au Maroc, où elle est née. Marwa a travaillé pendant 15 ans en Espagne. Depuis qu'elle a émigré en Belgique avec sa famille en 2011, elle est au chômage et elle n'a pas trouvé d'emploi.

Actiris la contraint à se former. C'est chez Actiris qu'on l'a orientée vers Lire et Ecrire Bruxelles.

Marwa a commencé sa formation en alphabétisation en 2012 chez un autre opérateur alpha. Mais, comme Actiris la contraint à se former pendant plus de 20 heures par semaine, elle fréquente aussi une formation chez Lire et Ecrire Bruxelles depuis deux ans.

Elle a fréquenté 94% des cours de sa formation en alpha chez Lire et Ecrire Bruxelles entre septembre 2015 et juin 2016.

L'année prochaine, elle pense continuer sa formation en alphabétisation chez les deux opérateurs en même temps.

**Mehdi** a la soixantaine. Il n'est jamais allé à l'école au Maroc, son pays d'origine. Il est arrivé en Belgique en 2003. Mais, il n'a obtenu « ses papiers » qu'en 2015. Quand il les a eus, il a commencé sa formation en alphabétisation. La régularisation de son statut de séjour lui a aussi permis de faire venir ses deux enfants de 18 et 19 ans en Belgique, dont il s'occupe seul.

Il a commencé sa formation en alphabétisation chez Lire et Ecrire Bruxelles il y a deux ans, c'est la première fois qu'il se forme.

Selon son dossier, il est venu à 62% des cours.

Au moment de notre entretien (juin 2016), il s'était déjà inscrit pour continuer sa formation chez LEEB en septembre.

**Mila** a la trentaine. Au moment de l'entretien, elle était enceinte. Mila est guinéenne. Elle habite en Belgique depuis 2013. Elle est venue par regroupement familial.

Elle suit une formation en alphabétisation chez Lire et Ecrire depuis deux ans et demi.

Mila est venue à 85% des cours dispensés dans sa formation en alphabétisation chez Lire et Ecrire Bruxelles entre septembre 2015 et juin 2016.

Elle s'est déjà inscrite pour l'année prochaine. Après son accouchement, elle va chercher une crèche pour continuer sa formation.

**Mohamed** a la trentaine. Mohamed est « sans papiers » depuis qu'il a quitté son pays, la Guinée, par des raisons politiques en 2011.

Il se dit fier de fréquenter une formation en alphabétisation, il « faut apprendre ».

Mohamed fréquente Lire et Ecrire Bruxelles depuis plusieurs années.

Selon son dossier, Mohamed est venu à 71% des cours de sa formation entre septembre 2015 et juin 2016. L'année prochaine, il va continuer sa formation en alphabétisation chez Lire et Ecrire Bruxelles.

**Ricardo** n'a pas encore la trentaine. Ricardo est arrivé en Belgique en 2011 et il est originaire de Roumanie. Il a fréquenté l'école dans son pays d'origine. Il habite avec sa famille.

Sa motivation pour venir en formation en alphabétisation est de parler mieux le français et d'apprendre à lire et écrire pour faire une formation. Ricardo voudrait travailler comme agent de sécurité.

Ricardo suit une formation en alphabétisation chez nous depuis 2013. Avant, il avait fréquenté une formation en alphabétisation pendant deux ans chez un autre opérateur alpha (qui est financé en ISP et en EP). C'est cet opérateur qui l'a orienté vers Lire et Ecrire Bruxelles.

Cette année scolaire (entre septembre 2015 et juin 2016), Ricardo a fréquenté 59% des cours de la formation en alpha.

Ricardo parle bien français et certains de ses camarades (que nous avons interviewés avant et après lui) le citent comme exemple de collègue qui comprend et qui maîtrise l'écriture. Il ne compte pas continuer sa formation en alpha. L'année prochaine, il veut commencer une formation en néerlandais.

**Rihab** a la quarantaine, elle est arrivée en 2007 du Maroc. Elle a travaillé de temps en temps pendant ces années. Rihab n'est pas mariée et elle n'a pas d'enfants.

Elle apprend à lire et à écrire parce qu'elle voudrait faire une formation d'aide-soignante ou d'aide à domicile Lire et Ecrire Bruxelles est le troisième opérateur de formation qu'elle fréquente. D'abord, Rihab a fréquenté un opérateur près de l'arrêt de métro Belgica. Puis, l'année passée, elle a fréquenté un autre opérateur. Mais, elle n'a pas aimé le formateur et elle a abandonné cette formation sept mois plus tard. Rihab a demandé à son assistant social l'adresse d'un autre opérateur en alphabétisation. Elle a commencé en novembre 2015 la formation en alphabétisation chez Lire et Ecrire Bruxelles.

Rihab est venue à 80% des cours de sa formation en alphabétisation chez Lire et Ecrire Bruxelles.

L'année prochaine elle va continuer sa formation chez Lire et Ecrire Bruxelles.

**Samir** est proche de la cinquantaine et il a trois enfants mineurs. Il est arrivé en Belgique en 2010. Il n'est jamais allé à l'école au Maroc. En Belgique, Samir a travaillé pendant des années, il a fait du nettoyage, il a



travaillé à l'usine, dans le bâtiment, etc. Maintenant, il est au chômage et il aimerait faire une formation pour apprendre un métier. Il fréquente aussi le service de Recherche Active d'Emploi (RAE) proposé par Lire et Ecrire Bruxelles.

Samir a fréquenté une formation en français oral chez un autre opérateur. Mais quand l'opérateur a changé de quartier, ils l'ont orienté vers LEEB. L'année passée, il a dû abandonner la formation chez Lire et Ecrire Bruxelles pour s'occuper de son père, qui est tombé malade et qui est finalement décédé. L'année suivante, il s'est réinscrit chez LEEB.

Selon la base de données, Samir a fréquenté 96% des cours de la formation.

L'année prochaine, il pense continuer sa formation en alphabétisation chez LEEB, sauf s'il trouve un emploi.

**Tania** a la trentaine, elle est mariée et a un enfant. Tania est arrivée en Belgique il y a 18 ans en provenance d'Ethiopie. Dans son pays d'origine, elle est allée quelques années à l'école. En Belgique, Tania travaillait comme cuisinière jusqu'à ce qu'un accident domestique l'ait rendue handicapée.

Tania est allée chez Actiris à la recherche d'une formation parce que « *sans savoir lire et écrire et en étant handicapée, ce n'est pas facile de trouver un emploi.* » Actiris l'a renvoyée vers Bruxelles Formation, où on lui a dit que pour accéder à une formation il fallait savoir lire et écrire et on l'a aiguillée vers Lire et Ecrire Bruxelles.

C'est la première fois que Tania fréquente une formation en alpha. Elle s'est insérée dans une formation en cours d'année parce qu'elle a oublié de venir en septembre pour s'inscrire.

Tania a fréquenté 55% des cours donnés lors de la formation en alpha chez Lire et Ecrire Bruxelles.

Elle va étudier à la maison pendant l'été (notre entretien se déroule au mois de juin, juste avant la fin des cours). Tania veut continuer sa formation en alphabétisation l'année prochaine.

**Les 20 apprenants que nous avons interviewés sont persévérants.** Pour 16 des 20 apprenants que nous avons interviewés, la formation à LEEB entre septembre 2015 et juin 2016 n'était pas la première de leur vie. Parmi ces 16 apprenants, 12 avaient suivi une formation l'année précédente chez LEEB. Dans ces 16 apprenants, 12 ont fréquenté une (ou deux) formation(s) chez un autre opérateur avant de commencer leur formation à LEEB (parfois plusieurs années avant de commencer leur formation chez LEEB).

Elisabeth et Marwa fréquentent plusieurs formations en alpha en même temps. Marwa le fait pour atteindre 20 heures de formation hebdomadaires et être ainsi dispensée par Actiris de certaines obligations<sup>27</sup>. Amandine et Arnaud suivent d'autres types de formation en même temps (néerlandais et informatique, respectivement).

Seulement deux apprenants déclarent qu'ils ne vont pas continuer leur formation en alphabétisation l'année suivante. Tous les deux veulent continuer leur parcours formatif : Ricardo en néerlandais et ensuite dans une formation à un métier. Quant à Amandine, elle veut faire une formation d'aide à domicile ou d'aide-ménagère.

Tous les apprenants interviewés déclarent qu'ils vont continuer à se former l'année prochaine.

La plupart des apprenants que nous avons interviewés fréquentent très souvent la formation de Lire et Ecrire Bruxelles. Seulement 4 des 20 apprenants ont un taux de fréquentation des cours donnés pendant l'année scolaire 2015-2016 inférieur à 65%. A priori et vu les données publiées dans les études existantes, ces résultats ne sont pas représentatifs de la fréquentation des apprenants de Lire et Ecrire Bruxelles. Comme nous l'avons expliqué dans la méthodologie, nous avons demandé à nos collègues du Service statistique de LEEB le taux de fréquentation des apprenants que nous avons interviewés pour explorer s'il y avait des écarts entre leurs discours et leurs pratiques.

---

27 La personne ne doit plus être inscrite comme chercheur d'emploi, ni accepter un emploi proposé, ni être disponible pour le marché de l'emploi et non plus rechercher activement un emploi. <http://www.actiris.be/ce/tabid/917/language/fr-BE/Dispense-de-disponibilite.aspx>

## 6. QUELS SONT LES FACTEURS QUI INFLUENCENT LA PERSÉVÉRANCE ET LA FRÉQUENTATION DES APPRENANTS QUE NOUS AVONS INTERVIEWÉS?

Comme nous l'avons évoqué au chapitre dédié à la méthodologie, nous avons construit un cadre théorique pour analyser les facteurs qui influencent la fréquentation et la persévérance. Nous avons rassemblé les facteurs en trois catégories :

- la situation de vie des apprenants,
- le dispositif de formation,
- la dynamique motivationnelle.

Pour rappel, les trois groupes de facteurs qui influencent la fréquentation et la persévérance des apprenants en formation ne sont ni exclusifs, ni indépendants les uns des autres.

### 6.1 LES FACTEURS EN LIEN AVEC LA SITUATION DES APPRENANTS

Comme nous l'avons évoqué au chapitre consacré au contexte, **notre apprenant type est un adulte d'âge moyen, étranger ou d'origine étrangère, qui a peu ou pas fréquenté l'école et qui a une situation socioprofessionnelle précaire**. Il s'agit donc d'un public fragilisé et très vulnérable aux discriminations et/ou aux exclusions de la société. Nous allons montrer que cette situation de vie n'est pas sans conséquences sur la fréquentation et la persévérance de nos apprenants.

#### 6.1.1 LE STATUT DE SÉJOUR

Le statut de séjour irrégulier influence l'entrée en formation, la fréquentation des cours, ainsi que la disposition à apprendre de certains apprenants interviewés.

L'accès à un statut de séjour régularisé est un adjuvant à l'entrée en formation pour Brahim et pour Mehdi. Brahim a la cinquantaine. Il est arrivé en Belgique il y a 16 ans. Mais, il n'a obtenu « ses papiers » qu'en 2008.

C'est à ce moment-là qu'il a commencé la formation en alphabétisation. C'est aussi le cas de Mehdi qui a la soixantaine et qui est arrivé en Belgique en 2003. Mais, il n'a obtenu « ses papiers » qu'en 2015. Quand il les a eus, il a commencé sa formation en alpha.

Mohamed est « sans papiers » depuis qu'il a quitté son pays en 2011. Selon son dossier, Mohamed est venu à 71% des cours. Il reconnaît qu'il s'absente de temps en temps. Parfois, il manque les cours parce qu'il a trouvé temporairement du travail, parfois parce qu'il doit chercher de la nourriture ou à cause d'un rendez-vous,...

Mohamed vient en formation à vélo parce qu'il a peur des contrôles dans les transports en commun et s'il pleut, il n'a pas toujours le courage de venir au cours et il s'absente. Le statut de séjour irrégulier entraîne une série de difficultés qui empêchent Mohamed de fréquenter plus assidument les cours.

Afi est arrivée en 2002 en Belgique. A ce moment, elle a commencé des cours d'alphabétisation. Mais, elle dit que, pendant cette période, elle n'apprenait pas parce qu'elle avait la tête pleine de problèmes. Afi a demandé l'asile, mais elle ne l'a pas obtenu.

**Le fait de ne pas avoir de titre de séjour en règle, et tous les problèmes que cela entraîne, peut induire des difficultés et des préoccupations chez les apprenants.** Difficultés et préoccupations peuvent perturber le processus d'apprentissage. Le sentiment d'efficacité dans l'apprentissage influence la motivation des apprenants (Bourgeois 2015), et la dynamique motivationnelle influence la persévérance et la fréquentation aux cours (nous approfondirons ce point dans la partie dédiée à la dynamique motivationnelle). C'est une chaîne de facteurs qui s'influencent, ce qui a des conséquences négatives sur le temps que les apprenants consacrent à l'apprentissage.

## 6.1.2 LA PAUVRETÉ ET LA PRÉCARITÉ

**Les entretiens réalisés montrent des situations de pauvreté et de précarité socioprofessionnelles qui affectent la fréquentation et la disposition à apprendre des apprenants.**

Abbas est au chômage, Mohamed est « sans papiers », sans travail ni revenus, tous les deux s'absentent de temps en temps quand ils trouvent des **petits boulots**.

Comme nous venons de l'expliquer, Mehdi a plus de 60 ans et il est arrivé en Belgique en 2003. La régularisation de son statut de séjour a poussé Mehdi à se former, et cela lui a aussi permis de faire venir en Belgique ses deux enfants de 18 et 19 ans. Mehdi dit s'absenter de temps en temps à cause de problèmes liés à ses enfants dont il s'occupe seul. Selon son dossier, il est venu à 62% des cours. Nous lui avons demandé de nous expliquer la (ou les) raison(s) de sa dernière absence, il nous a répondu :

*« (Je ne suis pas venu) Parce que mon fils vient d'oublier une facture de l'école. Le premier (enfant) va à l'école d'Uccle, il a une facture de 180 euros et moi je n'ai pas d'argent de côté pour payer la facture. Je suis allé voir mon cousin dans une ville du nord où il habite, pour qu'il me donne de l'argent pour payer la facture de l'école de mon fils. »*

Mehdi avoue qu'il a parfois pensé à quitter nos cours parce que :

*« Il y a beaucoup de stress, beaucoup de choses se sont passées, les enfants, ... **Le salaire n'est pas assez pour moi avec les enfants. C'est toujours le stress, c'est le problème, toujours le stress...** Trois personnes... Je suis toujours stressé. »*

Chloé, la formatrice, nous a conté un autre exemple :

*« Dans mon groupe, j'ai une maman qui, à trois heures et demie, doit aller chercher sa fille. Pour elle, c'est très important parce qu'elle n'a pas beaucoup de moyens et elle doit payer la garderie. On a essayé avec l'agent d'accueil de discuter avec l'école pour qu'elle paie moins. On lui a donné une attestation, ça revenait à un euro plutôt qu'à deux euros.*

*Mais elle a dit : 'non, je pense que c'est important que je sois à trois heures et demie pour ma fille'. Donc pour elle, ce qui est important ce n'est pas de rester jusqu'à la fin du cours, ce qui est important c'est d'aller chercher sa fille à l'école. »*

La formatrice et l'agent d'accueil de LEEB ont essayé de chercher une solution pour que l'apprenante puisse être présente pendant toute la durée de la formation, mais ses priorités sont d'avoir une situation financière tenable et de garder sa fille.

Ces derniers exemples nous montrent l'influence des moyens financiers sur la fréquentation, mais aussi des responsabilités familiales, que nous allons développer dans le prochain chapitre.

### 6.1.3 LES RESPONSABILITÉS FAMILIALES

**Les responsabilités familiales sont un facteur évoqué par plusieurs apprenants que nous avons interviewés pour participer (c'est-à-dire pour s'inscrire), pour abandonner la formation ou pour s'en absenter.**

Quand nous demandons à Hélène ce qui lui a donné envie de s'inscrire à la formation, elle nous répond :

*« Moi-même, parce que j'ai des enfants et comme je ne savais ni lire ni écrire je suis venue ici pour me débrouiller. Parce que j'ai des enfants, parce que si je reçois un courrier, si j'ai des documents pour les enfants, ... je ne peux pas les donner à quelqu'un qui m'aide. Il faut que je me débrouille. C'est pour ça que je suis venue ici. »*

En même temps, Hélène nous dit que de temps en temps, elle ne vient pas à la formation à cause de son fils cadet qui est parfois malade. *« A part ça, je viens tout le temps. »* Comme nous l'avons déjà dit, Hélène a fréquenté 69% des cours donnés entre septembre 2015 et juin 2016.

Khadija s'occupe seule de son fils en bas âge, elle a divorcé et sa famille n'habite pas en Belgique. Khadija évoque les rendez-vous à l'école, à l'hôpital pour son fils comme des raisons de s'absenter de sa formation en alphabétisation.

Mila va très bientôt accoucher au moment de l'entretien. Cette année, elle a fréquenté 85% des cours chez LEEB. Mila s'est réinscrite pour la prochaine année scolaire, mais sa présence dépendra d'une place disponible en crèche pour son fils.

Fanny a commencé sa formation en alphabétisation en 2010 chez un opérateur en éducation permanente. Elle y est restée deux ans. Après, elle a abandonné sa formation à cause d'un « problème de ménage ». Elle a repris sa formation quelques années plus tard.

Pendant des années, Fanny s'est occupée de sa famille et du ménage. Maintenant, sa vie et ses responsabilités ont changé :

*« Je suis venue ici (en Belgique) mais je n'ai pas commencé l'école au début. Je suis restée à la maison, j'ai fait le ménage, j'ai fait les enfants, je suis restée à la maison pour garder les enfants. Quand les enfants ont commencé à grandir, et qu'ils partaient seuls de la maison, j'ai pensé : 'je viens à l'école'. »*

Samir veut apprendre à lire et à écrire pour faire une formation en plomberie et trouver un emploi. Il a commencé sa formation en alphabétisation il y a quelques années, d'abord en français oral, ensuite en alphabétisation chez LEEB. L'année passée, il a dû quitter le cours parce que son père est tombé malade et est décédé. L'année suivante, il s'est réinscrit et il a fréquenté 96% des cours de sa formation pendant l'année scolaire.

**Les responsabilités familiales influencent la persévérance et la fréquentation des apprenants de LEEB. Les responsabilités familiales sont une priorité pour nos apprenants, qui sont des personnes adultes qui s'occupent d'autres personnes.**

### 6.1.4 L'INFLUENCE DE L'ENTOURAGE

Quigley et ses collaborateurs évoquent l'influence de l'appui ou de l'opposition de la famille, des amis ou de la communauté sur la fréquentation des apprenants (Quigley et collab. 2000).

Aux cours des entretiens, nous avons remarqué **l'influence des enfants comme soutiens de leurs mères (nos apprenantes)**. Les enfants de Fanny l'encouragent à *« faire l'effort, (...) Comme ça, quand tu viens avec nous à l'école on est fiers. »* Les filles d'Elisabeth sont aussi très fières d'elle. Céline est à la retraite, elle habite seule.

Malgré le fait qu'elle soit très contente de la formation en alphabétisation, parfois elle a envie de tout arrêter. Dans ces moments-là, le soutien de son fils et de ses amis la pousse à continuer.

Les enfants sont aussi une source d'apprentissage du français. Louis nous raconte qu'il apprend le français aussi à travers ses enfants, « *quand ils parlent j'apprends directement d'eux.* »

Le mari est parfois une source de soutien, parfois de découragement pour les apprenantes que nous avons interviewées. Fanny est encouragée par son mari « qui ne dit rien ». Elisabeth raconte que son mari la décourage :

*« A part mon mari qui me dit parfois : 'tu vas rien faire, tu n'apprends rien', qui m'abaisse un peu, parfois il me casse le moral, il me dit : 'va travailler, laisse tomber ça, tu n'en as pas eu besoin jusqu'à maintenant, tu t'es débrouillée, ce n'est pas maintenant que tu vas commencer'. Parfois c'est triste, pour moi c'est triste parce qu'il ne m'aide pas plus. Moi, je pense qu'il est un peu jaloux, si je sais lire et écrire, il y a beaucoup de choses qu'il me cache et que je vais savoir. »*

Marwa aussi se plaint du manque d'encouragement de son mari. Marwa n'est jamais allée à l'école et elle n'aime pas rester « *assise à l'école* ». Marwa demande de l'aide à son mari. Lui, il essaie de lui expliquer. Mais, elle dit que rien ne reste dans sa tête parce qu'elle stresse. Selon Marwa, à ces moments-là, son mari lui dit : « *tu n'as pas étudié quand tu étais petite et maintenant c'est trop tard, tu ne comprends rien.* » (Traduit de l'espagnol)

Curieusement, les hommes que nous avons interviewés évoquent peu ou pas l'influence de leur entourage (compagnes ou compagnons, amis, enfants,...) sur leur comportement. Louis vient en formation avec sa compagne depuis des années. Depuis un certain temps, elle est malade et elle ne peut pas venir aux cours. Quand je demande à Louis si le fait de fréquenter les cours avec sa compagne l'encourageait à y venir, il répond : « (il rigole) *Non, non. C'est la même chose pour moi si elle est là ou si elle n'est pas là.* »

Nous pensons que les rôles de genre influencent les discours (et les comportements) de nos apprenants. Nos apprenantes expriment plus souvent (ou plus facilement) l'influence des attentes d'autrui. Par contre, les apprenants que nous avons interviewés se montrent plus indifférents au regard d'autrui. Certaines apprenantes se plaignent du manque de soutien de leur mari, qui ont peut-être peur de perdre leur influence ou leur pouvoir sur leur compagne analphabète. Il faut en tout cas garder à l'esprit que nous sommes, dans ces cas, en train d'analyser des discours. Peut-être que Louis est vraiment content de partager avec sa compagne sa démarche formative, mais il préfère se montrer « masculin », c'est-à-dire indifférent à sa présence, face à la chercheuse qui l'interviewe.

Le manque de lien social semble être, aussi, un facteur qui influence la participation et la fréquentation des apprenants qui en souffrent. Certains apprenants décrivent un entourage social restreint et les cours de Lire et Ecrire Bruxelles sont justement pour eux un espace de socialisation.

**En conclusion, la famille et l'entourage social peuvent aussi bien être un moteur qu'un frein à la persévérance et à la fréquentation. Certains apprenants disent poursuivre les cours grâce à l'appui de leurs proches, certaines apprenantes fréquentent les cours malgré les tentatives de découragement de leur entourage. D'autres viennent pour trouver un entourage social.** Dans les paragraphes dédiés à la dynamique de groupe et aux valeurs attribuées à la formation, nous allons continuer à approfondir la thématique de l'importance des cours en tant qu'espaces de socialisation.

### 6.1.5 LES PROBLÈMES DE SANTÉ

Beaucoup d'apprenants interviewés nous parlent de leurs soucis de santé. Les formateurs, eux aussi, en parlent comme une cause d'absence des apprenants. Ce qui n'est pas étonnant si nous observons les statistiques qui montrent la **mauvaise santé des personnes peu diplômées en Belgique** :

*« Nous constatons qu'en Belgique, l'espérance de vie en bonne santé d'un homme sans diplôme est inférieure de 18 ans à celle d'un homme avec un diplôme de l'enseignement supérieur de type long. La différence est encore plus marquée pour les femmes. En effet, une femme sans diplôme a une espérance de vie en bonne santé inférieure à 25 ans à celle d'une femme avec un diplôme de l'enseignement supérieur de type long. »<sup>28</sup>*

28 Tripalium, 2011. *Carte blanche sur la pénibilité au travail*, <http://www.tripalium.be/fr/carte-blanche-sur-la-penibilite-au-travail>.

Les déterminants sociaux de la santé<sup>29</sup> et les difficultés d'accès aux soins de santé se retrouvent parmi les causes du phénomène. Justement, nous venons d'évoquer les problèmes de pauvreté, de précarité et d'isolement social auxquels nos apprenants doivent faire face. Ces difficultés sont des déterminants sociaux de la santé.

Céline est retraitée. Parfois, Céline ne vient pas au cours à cause de ses problèmes de santé :

*« Ça m'arrive de ne pas venir au cours quand je ne suis pas bien. Comme j'ai beaucoup de problèmes de santé, je suis souvent à l'hôpital. Mais, quand je sais m'arranger (avec les rendez-vous médicaux), je vais m'arranger pour un autre jour. Quand je me sens très fatiguée, des fois, j'ai la tête qui tourne. »*

Elisabeth est contente de se former. Elle a la cinquantaine et elle est au chômage. Même si aucune entité ne l'oblige à venir, elle fréquente deux formations en alphabétisation en même temps. Selon son dossier, Elisabeth est venue à 81% des cours de sa formation. Mais, elle dit avoir des difficultés pour venir aux cours à cause, entre autres, de ses problèmes de santé :

*« Parfois je vais chez le médecin, je suis en train de voir pour mon dos. Parfois, je suis déprimée, je n'ai pas envie. Parfois, j'ai des petits soucis et je ne sais pas venir. Je trouve que c'est dommage. Parfois on n'est pas motivé ou on a un peu le cafard pour chercher du boulot. C'est difficile parce qu'on me propose des places pour faire la cuisine et comme je ne sais ni lire ni écrire, pour faire une recette, je suis obligée de dire non. Ça me stresse un peu parce que je ne sais pas aller plus loin. C'est comme ça la vie, parfois on est stressé, parfois on n'est plus motivé. »*

Nous avons choisi cet extrait de l'entretien d'Elisabeth parce qu'elle nous parle des problèmes de santé physique, et aussi de l'influence d'autres types de problèmes sur sa santé mentale. Plusieurs apprenants nous ont parlé « d'une tête pleine de problèmes » qui les empêche de se concentrer. Leurs problèmes sont souvent liés à l'exil, à leur titre de séjour, à leur situation de pauvreté, au manque de travail, etc.

Question de santé ou question sociale ? Les déterminants sociaux de la santé sont « *les circonstances qui reflètent des choix politiques, (qui) dépendent de la répartition du pouvoir, de l'argent et des ressources à tous les niveaux, mondial, national et local.* »<sup>30</sup> Les champs du social rejoignent le champ du médical et vice versa.

### 6.1.6 LA CONTRAINTE DE SE FORMER

Les apprenants que nous avons interviewés sont dans des situations socioprofessionnelles diverses : CPAS, chômage, mutuelle, sans revenus, à la retraite, etc. Certains de ces apprenants sont contraints de se former par le CPAS ou par Actiris. Leurs réponses face aux contraintes divergent.

Brahim reçoit des allocations du CPAS qui le contraignent à se former. Mais, « *ce n'est pas à cause de ça que je viens.* » Brahim veut apprendre le français, à lire et à écrire. D'après son dossier, Brahim est venu à tous les cours en 2015-2016. Lui dit en avoir manqué un.

En parlant de la nécessité d'avertir le formateur en cas d'absence, Brahim nous répond : « *Moi, je suis quelqu'un d'honnête, si je vais faire quelque chose ce n'est pas moi qui va prendre les conditions comme je veux. Moi, je respecte le cours et je respecte quelqu'un qui donne le cours.* » Brahim se réjouit de pouvoir accomplir son devoir social, c'est-à-dire de venir aux cours.

Marion, formatrice, nous parle des difficultés de motiver les nombreux apprenants obligés de se former. Selon

---

Tripalium est un groupe de travail de chercheurs, experts, médecins, politiciens et syndicalistes, sur la problématique de la pénibilité au travail en Belgique.

29 « *Les déterminants sociaux de la santé sont les circonstances dans lesquelles les individus naissent, grandissent, vivent, travaillent et vieillissent ainsi que les systèmes mis en place pour faire face à la maladie. Ces circonstances qui reflètent des choix politiques, dépendent de la répartition du pouvoir, de l'argent et des ressources à tous les niveaux, mondial, national et local. Les déterminants sociaux de la santé sont l'une des principales causes des inégalités en santé, c'est-à-dire des écarts injustes et importants que l'on enregistre au sein d'un même pays ou entre les différents pays du monde.* » Organisation Mondiale de la Santé, [http://www.who.int/social\\_determinants/fr/](http://www.who.int/social_determinants/fr/)

30 Organisation Mondiale de la Santé, [http://www.who.int/social\\_determinants/fr/](http://www.who.int/social_determinants/fr/)

elle, ils arrivent majoritairement à trouver de la motivation. Néanmoins, il y a quand même « *quelques rebelles* » qui viennent seulement parce qu'ils y sont obligés. C'est le cas de Khadija. Durant notre entretien nous avons senti une sorte de révolte à l'égard de la contrainte de se former.

Khadija est une apprenante étrangère de 23 ans. Elle s'est mariée très jeune, à 14 ans, et elle a divorcé cinq ans plus tard. Elle ne se décrit pas comme une apprenante assidue, elle parle tranquillement de ses absences, qui parfois sont justifiées par des rendez-vous au CPAS, des rendez-vous à l'école de son enfant ou entre autres, des problèmes de santé. Selon elle, ses absences ont souvent lieu le lundi. Selon son dossier, Khadija est venue à 32% des cours de sa formation. Khadija est obligée par le CPAS de suivre cette formation.

Elle s'est mariée très jeune et elle a aussi divorcé très jeune. Son mari lui imposait de ne pas aller à l'école, de ne pas sortir de la maison et de ne pas parler avec d'autres personnes. Khadija est contente d'avoir divorcé, même si maintenant elle s'occupe seule de son enfant (elle ne peut pas compter sur l'aide de sa famille qui habite au Maroc).

Divers auteurs qui travaillent sur l'absentéisme chez les jeunes en milieu scolaire nous parlent de l'absence comme d'un symbole. Pour Daniel Marcelli, l'absentéisme serait une « *conduite d'insoumission à l'autorité, un jeu avec l'autorité* ». **Nous pensons que l'absentéisme est pour Khadija une façon de prendre sa vie en main, de s'émanciper (un peu) des obligations auxquelles elle doit faire face** dans une vie pleine de responsabilités, malgré son jeune âge.

Marwa a plus de 50 ans et elle est au chômage. Elle n'est jamais allée à l'école. Marwa fréquente les cours de Lire et Ecrire Bruxelles et d'un autre opérateur, à la recherche des 20 heures hebdomadaires de cours exigées par Actiris. Marwa dit ne jamais manquer les cours et son dossier nous le confirme : elle est venue à 94% des cours en 2015-2016. Malgré cette assiduité, Marwa est malheureuse au cours :

*« Mais moi, je demande toujours de travailler, je veux travailler, je ne veux pas être assise, j'aime bien travailler. Si je suis ici, toujours assise, à l'école, à la maison, à l'école, à la maison. Je n'aime pas. J'aime travailler. J'aime travailler. »* (Traduit de l'espagnol)

En même temps, Marwa dit ne pas être capable d'apprendre parce que « *quand je me mets à l'étude je suis stressée, je suis angoissée.* »<sup>31</sup> (Traduit de l'espagnol). Elle dit être stressée parce qu'elle veut apprendre rapidement. Marwa me raconte son expérience de travail en Espagne. Elle a appris l'espagnol en travaillant. Elle préférerait cette option. Mais en Belgique, chaque fois qu'elle fait un entretien, on lui demande de savoir parler en français et pour l'instant, elle n'y arrive pas. **Le cas de Marwa nous montre que le fait d'être toujours présente n'a pas toujours à voir avec le fait d'être satisfaite, motivée ou heureuse dans le cours.**

**Les apprenants n'ont pas un comportement type face à la contrainte de se former. C'est-à-dire, la contrainte n'est pas un facteur déterminant de la fréquentation. Mais, la contrainte en soi peut stresser certains apprenants et être un frein à l'apprentissage.**

### 6.1.7 D'AUTRES RAISONS ÉVOQUÉES PAR LES PERSONNES INTERVIEWÉES

Une autre raison évoquée par les apprenants est la météo. Elisabeth nous avoue : « *En hiver, je suis plus fatiguée. Je n'aime pas l'hiver.* » Mohamed nous dit qu'il vient aux cours à vélo et s'il pleut, il n'a pas toujours le courage de venir au cours et il s'absente. Plusieurs formateurs remarquent qu'il y a plus d'absences les jours les plus froids et aussi lors des beaux jours de printemps. Ces discours font apparaître une autre problématique : celle du **confort**. Cette question n'est pas sans importance, d'autant plus que Mohamed et Elisabeth (comme d'autres apprenants) viennent de façon volontaire aux cours.

D'autres raisons sont évoquées par certains de nos apprenants, tels que les **rendez-vous avec l'administration** (CPAS, Actiris, etc.). **Nous ne devons pas oublier que nos apprenants sont des adultes avec des obligations au-delà de la formation.**

31 « *Cuando me pongo a estudiar estoy nerviosa, me entra nervio.* » (En espagnol)

## 6.2 LES FACTEURS EN LIEN AVEC LE DISPOSITIF DE FORMATION PROPOSÉ PAR L'INSTITUTION

Nous reprenons la définition de dispositif de formation proposée par Bourgeois dans l'ouvrage Encyclopédie de la Formation : « *L'ensemble de moyens, de conditions, de ressources et de stratégies, pédagogiques et institutionnels, organisés de façon intentionnelle, systématique et séquentielle en vue de faire apprendre, soi-même ou autrui.* » (1999 : 507)

Nous n'avons pu analyser qu'une partie des moyens, des conditions, des ressources et des stratégies proposés par Lire et Ecrire Bruxelles. Certains facteurs sont évoqués, mais nous n'avons pas eu les moyens de les analyser dans cette étude comme nous l'avons déjà expliqué dans la partie méthodologie.

Par exemple, les professeurs de l'Université Catholique de Louvain Xavier Dumay et Vincent Dupriez ont étudié l'influence de l'établissement sur la qualité et la quantité des apprentissages dans les écoles. Dans leur article « Effets établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? », ils concluent que :

*« Les processus organisationnels et pédagogiques observés dans les établissements ne sont pas indépendants du contexte dans lequel ils prennent place, et l'articulation de ces deux paramètres explique une part importante des différences entre établissements scolaires. »* (Dumay et collab. 2004 : 4)

Suite à cette analyse, nous nous sommes demandé si les processus organisationnels influencent la fréquentation de nos Centres Alpha. Par exemple, nous n'avons pas exploré le *leadership* pédagogique, le travail coopératif entre formateurs, le temps réellement consacré à l'apprentissage ou les attentes élevées vis-à-vis des apprenants (Dumay et collab. 2004 : 4). Comme nous n'avons pas exploré non plus l'influence des locaux, de leur situation dans le quartier et leur accès aux transports en commun.

Aussi, nous sommes conscientes que pour approfondir l'analyse de certains facteurs, il serait intéressant d'utiliser d'autres méthodes de recherche. Par exemple, l'observation participante serait pertinente pour comprendre en profondeur l'influence de la relation pédagogique et de la dynamique de groupe sur la fréquentation et la persévérance des apprenants. Il serait aussi intéressant d'utiliser des méthodologies quantitatives pour analyser l'influence de certains dispositifs de formation comme les cours du soir et les cours du jour, le volume horaire ou le type de cours (alpha FLE, alphabétisation et FLE de base).

Nous allons donc à présent proposer une première analyse relative à la question complexe suivante : quelle est l'influence du dispositif de formation sur la persévérance et la fréquentation des apprenants en formation en alphabétisation ?

Le chapitre suivant se veut être une première approche de l'étude de ces facteurs liés au dispositif de formation, qui pourraient influencer la persévérance et la fréquentation des apprenants.

### 6.2.1 LE PRIX DE L'INSCRIPTION

Abbas et Louis se plaignent du prix de l'inscription aux formations qu'ils ont fréquentées avant de venir chez Lire et Ecrire Bruxelles. Louis nous dit que :

*« Deux mois je suis parti là-bas. C'était plus cher pour moi, ils ont dit : 'si tu viens tu vas payer. C'était sept semaines, 80 euros.' Moi, j'ai dit : 'c'est trop cher pour moi. Si vous ne me remboursez pas moi je ne peux pas venir ici.' »*

Le prix de l'inscription a influencé la persévérance des apprenants interviewés.

Aucun apprenant ne se plaint du prix d'inscription chez Lire et Ecrire Bruxelles. En fait, l'inscription à une formation à LEEB est de 20 euros, mais en cas de difficulté de la part de l'apprenant, cette somme peut être diminuée ou voire annulée.



## 6.2.2 FORMATION EN JOURNÉE ET LE SOIR

Plusieurs formateurs ont observé que la fréquentation est souvent moins assidue pendant les formations qui ont lieu le soir. Le formateur Daniel pense que le problème est que les apprenants du soir travaillent pendant la journée et que le soir « *ils s'endorment.* »

Chloé, formatrice, nous dit :

*« Les absences pendant les cours du soir et les cours du jour, je pense que ce n'est pas vraiment la même chose. Le soir c'est exagéré. Pendant les cours du soir, il y a beaucoup d'absences. On voit qu'ils (les apprenants) sont vraiment fatigués. Peut-être aussi que nous (les formateurs) sommes fatigués. »*

Ensuite, Chloé parle du manque d'implication de la part des apprenants présents aux cours du soir. Effectivement, **les apprenants qui ont un emploi se retrouvent en majorité dans les groupes du soir** (Lire et Ecrire Bruxelles 2017 : 72), **ce qui peut affecter leur fréquentation et leur disponibilité à apprendre.**

## 6.2.3 LE VOLUME HORAIRE

Plusieurs apprenants que nous avons interviewés voudraient augmenter leur volume horaire de formation en alphabétisation. Certains parce qu'ils voudraient obtenir des exemptions à leur recherche d'emploi chez Actiris. D'autres, parce qu'ils veulent apprendre plus rapidement ou parce qu'ils ont envie de passer plus de temps en formation.

Une partie des apprenants interviewés fréquente plusieurs centres de formation en même temps. Certains parce qu'ils veulent apprendre rapidement, d'autres parce qu'ils disent être contraints par Actiris de suivre un minimum de 20 heures de cours par semaine.

Abbas dit être content du cours de Lire et Ecrire Bruxelles. Cependant, lors de l'entretien, il était en train de chercher une autre formation alpha, afin de trouver un cours avec un volume horaire plus conséquent.

## 6.2.4 L'ADAPTATION DE LA FORMATION AUX CONNAISSANCES ET AUX EXPÉRIENCES DES APPRENANTS EN DIFFICULTÉ AVEC L'ÉCRIT

Plusieurs apprenants que nous avons interviewés disent avoir abandonné ou ne pas avoir continué une formation (autre que LEEB) à cause du niveau trop élevé des formations que les opérateurs proposaient.

Brahim a commencé sa formation chez un opérateur d'Anderlecht. Mais, il n'a pas continué sa formation. L'année passée, il a commencé à fréquenter Lire et Ecrire Bruxelles. Quand nous lui demandons pourquoi il n'a pas continué sa formation chez l'opérateur d'Anderlecht, il nous répond :

*« Ils donnent des choses qui sont dures là-bas pour nous... Quand tu n'as pas été à l'école en Afrique... Mais, ici, ils expliquent les choses et tu peux comprendre. Ici pour moi, je ne sais pas pour quelqu'un, pour moi, ici c'est vraiment très très bien. »*

Quelques temps après sa première période de formation, Fanny a repris une formation en alphabétisation chez un opérateur de promotion sociale à Anderlecht. Mais, le niveau était trop élevé pour elle et elle n'a pas continué. Elle nous parle de ses difficultés avec les verbes :

*« Parce que là-bas il font des verbes, beaucoup. Et je n'arrive pas. Après une année, j'ai stoppé jusqu'à ce que je suis venue ici. C'est la première année ici. Ça va. Il y a des choses que je comprends et des choses que je ne comprends pas. »*

Les exemples de Brahim et de Fanny nous montrent **qu'il est important que le dispositif de formation corres-**

**ponde aux besoins et aux connaissances du public analphabète.** Les personnes qui, comme Brahim et Fanny, n'ont pas (ou très peu) fréquenté l'école nécessitent une méthodologie d'apprentissage spécifique. Pour eux, il ne s'agit pas simplement d'apprendre le français ou de bien lire et écrire, il est question, d'abord, d'établir un lien avec le code écrit.

Parfois il peut s'agir d'un problème d'orientation, comme notre collègue Claire Corniquet l'a observé dans son étude (Corniquet 2015 : 53) :

*« Il est évident qu'une bonne orientation (à savoir, une orientation vers ce que la personne estime avoir besoin/est en attente de recevoir) influence positivement le parcours du public analphabète, lui évitant des déconvenues comme, par exemple, l'inadéquation entre le niveau de la formation et son niveau de français (oral, écrit et lu). »*

Arnaud a reçu de Bruxelles Formation un document avec les adresses de différents opérateurs alpha. Il s'est inscrit chez l'un d'eux et il a commencé une formation chez un opérateur alpha (agrée en EP et en ISP). Une année plus tard, cet opérateur l'a orienté vers LEEB. Auparavant, le niveau chez l'autre opérateur était trop élevé pour lui : « *avant de monter, ils m'ont fait descendre* », nous raconte Arnaud.

**En résumé, une mauvaise orientation et un dispositif de formation non adapté aux connaissances des apprenants sont des facteurs qui peuvent influencer négativement la persévérance des apprenants.**

## 6.2.5 LA RELATION PÉDAGOGIQUE

En 1992, le professeur de l'Université du Massachusetts, John P. Comings a publié avec d'autres auteurs une analyse des résultats de sept évaluations réalisées entre 1986 et 1990 sur le Programme national d'alphabétisation du Népal. Une de leurs conclusions est que les variables concernant le professeur étaient l'indicateur prédictif le plus important d'achèvement des cours d'alphabétisation<sup>32</sup> (Comings et collab. 1992 : 218). Ces auteurs utilisent une variable composée de la gestion de la classe, la méthode d'enseignement participative, la participation active des apprenants et l'évaluation périodique des apprentissages des apprenants.

Selon ces évaluations, l'intérêt, la motivation et le temps libre pour l'étude sont des variables moins déterminantes pour l'achèvement des cours d'alphabétisation au Népal, contrairement à la perception générale (Comings et collab. 1992 : 218).

L'article de Comings nous fait réfléchir sur l'importance du formateur, de sa gestion du cours et de la méthode d'enseignement. Quelle est l'influence de la relation pédagogique sur la persévérance et la fréquentation des apprenants de Lire et Ecrire Bruxelles ?

Nous avons analysé l'influence de la relation pédagogique sur la persévérance et la fréquentation des apprenants à partir des entretiens réalisés avec les formateurs et les apprenants.

### 6.2.5.1 Les formateurs selon les apprenants

**Quand nous avons demandé aux apprenants leur avis sur leurs formateurs, leurs réponses ont été unanimement positives.** Par exemple, quand nous avons demandé à Marwa ce qui lui plaisait le plus dans la formation, elle nous a répondu sans hésitation que c'était sa formatrice.

Nous sommes surprises que certains adjectifs se répètent systématiquement pendant les entretiens : *les formateurs sont « gentils » et « patients »*. Beaucoup d'apprenants disent que leur formateur « *explique bien* ». Certains apprenants valorisent le fait que le formateur « *ne s'énerve pas* ».

Les déclarations de l'apprenante Elisabeth sont particulièrement émouvantes :

« Elisabeth : Je trouve c'est très bien donné. Pierre (son formateur) est impeccable. Il explique bien. C'est la première fois que je suis bien motivée pour apprendre.

Chercheuse : Comment est-ce qu'il vous motive ?

Elisabeth : Sa bonne humeur, sa façon d'expliquer ; il est très gentil et il nous explique d'une façon qu'on comprend. Si on ne se sait pas, on le demande. Il nous explique et c'est à nous à le faire. »

Seulement une apprenante n'a pas parlé en bien de son formateur et c'était chez un autre opérateur alpha. Ri-hab nous raconte qu'elle a abandonné la formation en alpha qu'elle avait commencée chez un autre opérateur sept mois après l'avoir commencée. Le problème était son formateur, à son avis les sujets de débat qu'il amenait en formation n'étaient pas respectueux des apprenants, il parlait d'«amour » et des relations amoureuses.

Evidemment, il faut aussi tenir compte du fait que nous avons interviewé des apprenants qui ont suivi les cours, avec plus ou moins d'assiduité, jusqu'à la fin de l'année scolaire. Nous supposons soit qu'ils étaient relativement satisfaits des cours, raison pour laquelle ils ont décidé de rester ; soit qu'ils ont suivi les cours toute l'année à cause des contraintes imposées par le CPAS ou par Actiris. Mis à part cela, certains apprenants interviewés suivent plusieurs cours avec le même formateur, chez Lire et Ecrire Bruxelles et ailleurs (puisque certains formateurs interviennent dans différentes structures). Ce comportement montre l'estime qu'ils ont pour leur formateur.

Nous pouvons analyser ces discours de diverses façons : tout d'abord, on observe que les apprenants interviewés se disent satisfaits de leur formateur à LEEB.

Ensuite, nous pouvons nous interroger sur le contenu de leurs propos : pourquoi ne parlent-ils que de gentillesse et non de pédagogie par exemple ? Pour éclairer ce propos, voyons l'analyse que fait notre collègue Magali Joseph sur les représentations des parents de milieux défavorisés à l'égard des enseignants de leurs enfants (en maternelles). Ces familles parlent des enseignants « avec des repères interprétatifs issus d'un ethos 'domestico-pratique', le registre que l'on utilise à la maison. » (Magali 2008 : 18) Les parents de milieux populaires estiment qu'un « bon » enseignant est, comme une bonne mère, gentil, chaleureux alors que le « mauvais » enseignant sera froid et distant. Peut-être, nos apprenants font-ils appel au même type de registre et portent leur attention plus particulièrement sur des caractéristiques qui sont, en fait, directement observables.

Enfin, nous pouvons nous demander si les apprenants parlent tellement bien de leurs formateurs parce que se construit une relation de déférence par rapport à ceux-ci ? Les apprenants sont-ils dans une relation maître-élève de type scolaire ? Nous pourrions aussi nous demander si la valorisation systématique de la patience des formateurs est en lien avec un sentiment d'inefficacité de la part des apprenants<sup>33</sup>.

### 6.2.5.2 Le contenu des formations selon les apprenants

Nous avons aussi demandé aux apprenants leur avis par rapport aux activités proposées dans le cadre de la formation en alphabétisation à LEEB. Les apprenants nous ont parlé d'activités en lien direct avec l'écriture et la lecture, avec les mathématiques, l'informatique. Ils nous ont également parlé des activités culturelles et artistiques et des activités pour connaître le contexte social, culturel et politique belge.

Certains apprenants aiment les activités artistiques. Comme par exemple Céline, qui nous raconte que ce type d'activités la motive et la rend fière d'elle-même.

Afi nous a raconté qu'elle est allée dans un musée pour la première fois avec Lire et Ecrire Bruxelles.

Pour Amandine, comprendre le contexte dans lequel elle vit est une des raisons de venir en formation. A LEEB, elle apprend « un peu de tout, sur la migration, sur l'école, sur l'histoire de la Belgique. » Ri-hab aussi nous

---

33 Nous analyserons le sentiment d'efficacité (ou d'inefficacité) ressenti par les apprenants dans le chapitre dédié à la dynamique motivationnelle.

explique qu'elle apprend beaucoup de choses sur le système belge dans la formation, comme par exemple le fonctionnement de l'école ou l'immigration.

D'autres apprenants sont moins contents avec les sorties et les activités artistiques parce qu'ils les considèrent comme une perte de temps. Ils préfèrent des activités directement en lien avec la lecture et l'écriture. Une des activités préférées de plusieurs apprenants que nous avons interviewés est la dictée. Par exemple, quand nous demandons à Amandine quelle est l'activité qui lui plaît le plus, elle nous répond : « *Ecrire beaucoup, faire des dictées surtout, parce que quand tu écris tu t'améliores dans l'écriture et ça reste dans la mémoire.* »

La formatrice Chloé nous parle aussi des demandes d'activités directes d'écriture et de lecture :

*« Par exemple dans notre groupe, surtout en oral, tu as des personnes qui disent: 'on en a marre de toujours parler, parler, parler'. C'est comme ça qu'ils disent. Quand ils vont à côté et ils voient qu'à côté on commence à lire et à écrire ou à travailler sur l'ordinateur, ils disent : 'nous n'apprenons rien'. »*

Selon la formatrice Marion, les choix pédagogiques de Lire et Ecrire Bruxelles ne conviennent pas à tous les apprenants :

*« Il y a des apprenants qui préfèrent un apprentissage plus scolaire. Ici, nous ne faisons pas cela. Donc parfois, ils expriment leur malaise et nous cherchons une autre offre qui puisse convenir mieux à leurs désirs. (...) Les publics qui demandent plus souvent ce type d'enseignement (scolaire) sont les apprenants plus âgés et les apprenants d'âge moyen qui n'ont pas été à l'école et qui connaissent l'école par leurs enfants.»*

Néanmoins, en écoutant les discours des formateurs et des apprenants, nous pensons que les méthodes pédagogiques et les arguments « scolaires » ne sont pas totalement absents des pratiques quotidiennes. Ainsi, nous ne pouvons pas oublier que, comme le sociologue Abdelmalek Sayad le résume :

*« Il y aurait comme une 'pensée d'école' que nous portons en nous, qui nous habite tous et qui est comme constitutive de notre habitus, disposition profondément et durablement intériorisée qui ne demande qu'à ressurgir dès que les circonstances s'y prêtent. » (2014 : 218).*

**Bref, les demandes et les souhaits d'apprentissage des apprenants ne sont pas homogènes, tout comme leurs motivations pour entrer en formation, pour y rester et leurs expériences de vie.**

### 6.2.5.3 L'influence de nos choix pédagogiques selon les formateurs

Comme nous l'avons déjà expliqué dans le chapitre dédié au contexte, Lire et Ecrire Bruxelles est un mouvement d'éducation permanente. Ses choix pédagogiques incluent entre autres la participation active des apprenants, la co-construction des savoirs et la pédagogie du projet. Ces choix impliquent l'adhésion à deux principes de base: la reconnaissance des savoirs préalables et l'égalité des intelligences des apprenants.

La plupart des formateurs interviewés considèrent que les choix pédagogiques de Lire et Ecrire Bruxelles peuvent être des adjouvants à la fréquentation assidue des apprenants à la formation. Deux des formateurs interviewés (Kevin et Noémie) pensent, cependant, que la fréquentation des apprenants est essentiellement liée à la motivation du public et que la relation pédagogique mise en place a peu d'influence.

**Les formateurs nous ont parlé de l'influence de la pédagogie du projet et de la construction du programme à partir des besoins, intérêts, connaissances, logiques et expériences des apprenants (approche constructiviste) sur la fréquentation des apprenants.** Ces choix pédagogiques favorisent l'engagement des apprenants à la formation, selon la plupart des formateurs interviewés. Effectivement, certaines approches pédagogiques soulignent que l'élaboration et la recherche d'un projet dans et par le groupe d'apprentissage peuvent favoriser le « pour quoi se former » (les motifs qui incitent à apprendre). Il y a même des courants pédagogiques (comme la gestion mentale et l'auto socio-construction) qui considèrent que la « mise en projet » est une phase indispensable de toute séquence pédagogique.

Daniel est formateur. Cette année, il a fait un projet artistique dans un groupe qui, selon d'autres collègues, a bien fonctionné. Daniel nous a expliqué l'effet de ce projet sur la fréquentation des apprenants :

*« Par rapport à l'absentéisme, les apprenants ont pris conscience qu'il y avait un enjeu derrière tout ça, qu'ils étaient là pour réaliser quelque chose sur leurs propres études. On était vraiment dans l'éducation permanente. Les choses ont fait qu'il n'y a pas eu beaucoup d'absentéisme. Dans des cas extrêmement majeurs, j'en ai eu un. Mais, je veux dire que le lundi tout le monde était là. Le mardi tout le monde était là. Le vendredi tout le monde était là. Moi, j'ai eu depuis le début de l'année un groupe de huit (apprenants) qui a commencé très tard, il a commencé mi-octobre. Ils sont restés à huit d'octobre à juin. Personne n'a abandonné. Tout le monde était là. Des personnes se sont absentes pendant l'année, mais à cause de problèmes de CPAS.*

*C'est sûr que s'il y a un projet qui les intéresse, si on parle de quelque chose qui les intéresse, forcément, ça va être attractif pour eux et ils vont venir. Si on fait de la pédagogie pour faire de la pédagogie, on dessine parce que c'est quelque chose qu'il faut faire... S'il n'y a pas un sens dans la pédagogie derrière tout ça, les gens ne vont pas accrocher. C'est mon avis. Je me suis rendu compte que le dessin peut être utile à certains moments dans l'année. Mais, il ne faut pas que cela ne soit que ça, il faut qu'il y ait un projet.*

*Moi, cette année, j'ai mis un projet en place. J'ai vu les résultats. Maintenant, tout le monde veut venir l'année prochaine avec moi. C'est bien, c'est chouette. Ils ont déjà une envie, une projection pour l'année prochaine. Ils ont envie de revenir. Si je garde le même groupe, cela leur permettra certainement de moins s'absenter. »*

C'est aussi l'avis de Chloé, formatrice :

*« Quand, au départ, vous définissiez un projet dans le groupe et que tout le monde s'engage avec le projet pour arriver à un résultat, ça aide. Ça permet que, même les apprenants entre eux s'auto-motivent pour dire qu'il ne faut pas lâcher, qu'on a un but à atteindre. »*

Cependant, le formateur Kevin dit avoir mis en route un projet dans un de ses groupes et pourtant ses apprenants ne se sont pas engagés.

En tout cas, il faut tenir compte que les expériences (et les discours) des formateurs sont influencées par beaucoup de facteurs. Il serait intéressant d'approfondir cette question en utilisant d'autres méthodologies de recherche, comme l'observation participante.

#### 6.2.5.4 L'âge : un facteur qui influence la relation pédagogique ?

**La plupart des formateurs que nous avons interviewés mettent les souhaits et les demandes des apprenants en relation avec leur âge.** Ils divisent souvent le public en deux groupes : un groupe d'apprenants jeunes ou adultes qui demande un apprentissage rapide et un groupe d'apprenants plus âgés qui veut aussi apprendre, mais qui cherche aussi son épanouissement personnel et/ou social.

Par exemple, la formatrice Chloé affirme :

*« Tout le monde ne veut pas apprendre vite. Il y a des personnes de cinquante ans et de soixante ans qui veulent juste apprendre à leur rythme, être avec les autres, apprendre peut-être lentement mais sûrement, sortir de chez eux. »*

Daniel pense que les apprenants plus âgés apprennent à un autre rythme :

*« Une chose qui est claire pour moi est qu'une personne de 60 ans n'apprend pas très vite et n'a pas les mêmes objectifs qu'une personne qui a 25 ans. Donc, les activités doivent changer. »*

C'est l'avis aussi des apprenants Fanny et Céline, toutes les deux ont plus de 60 ans et toutes les deux pensent que les personnes plus âgées oublient plus facilement les nouvelles connaissances que les jeunes.

Marion nous raconte qu'elle a aidé à réorienter vers un autre opérateur de formation une jeune apprenante de 18 ans enceinte :

*« J'ai vu que trois heures de cours<sup>34</sup> n'étaient pas suffisantes pour une (apprenante) si jeune. Sa mère m'a fait comprendre que le besoin de sa fille était d'apprendre vite. La mère voulait aussi qu'elle avance vite pour qu'elle trouve du travail, pour qu'elle ait une ouverture à des choses intéressantes pour elle. Sinon, elle est avec des gens qui apprennent un peu moins. Il faut effectivement lui trouver plus de cours. Elle apprend plus vite que les autres, qui sont plus âgés. Je ne veux pas dire qu'elle perdait du temps chez moi. Mais, il vaut mieux qu'elle en gagne vu l'âge qu'elle a, elle va nettement plus vite. Effectivement, on l'a orientée, on lui a trouvé des cours. J'ai demandé de ses nouvelles, elle était très contente. »*

Concernant ces deux catégories d'âge, sommes-nous face à une généralisation stéréotypée ou face à une typologie effective ? Restons prudentes puisque parmi les 20 apprenants que nous avons interviewés, nous avons aperçu des apprenants qui ne correspondent pas exactement au profil désigné par les formateurs, des apprenants âgés qui veulent apprendre rapidement et qui ont la sensation de le faire.

## 6.2.6 LA DYNAMIQUE DE GROUPE

### 6.2.6.1 L'opinion des apprenants sur la dynamique de groupe

**La plupart des apprenants que nous avons interviewés disent aimer la dynamique de groupe dans leur formation.** Céline, par exemple, dit se faire gâter par tout le monde, car elle est la doyenne. Pour Elisabeth aussi, l'ambiance est bonne : *« On s'aide les uns aux autres, on est tous amis, on boit le café ensemble, on parle parfois des petits soucis, on demande quand quelqu'un est malade, on demande qu'est-ce qui s'est passé. C'est chouette. »*

L'humour est bien apprécié : *« il y a des blagues »*, nous dit Mila. *« Moi, je taquine les gens et ils me taquent. »*, nous raconte Céline. Certains apprenants valorisent l'humour ou la bonne humeur des formateurs.

**Mais, il y a aussi des apprenants qui sont moins positifs par rapport à la dynamique de leur groupe.** Par exemple, Tania hésite quand nous lui demandons s'il y a une bonne ambiance :

*« Il n'y a pas vraiment une bonne ambiance... C'est chouette d'être avec eux et d'étudier et puis partir à la maison. On se voit trois heures par jour, ce n'est pas beaucoup non plus pour se connaître... Mais, c'est bien. »*

Des conflits sont aussi présents. Khadija nous en parle :

*« Chercheuse : Comment ça se passe avec le groupe ?*

*Khadija : Non, ça va.*

*C : Vous vous aidez entre vous ?*

*K : Non. Pour moi, il n'y a pas de problème. Mais parfois, il y a une fille ici, elle n'est pas bien, elle est jalouse. Moi, je m'en fous.*

*C : Pourquoi jalouse ? D'une autre apprenante ?*

*K : Oui, sa façon de parler n'est pas bien. Elle me dit : 'je ne parle pas à une femme qui est divorcée'. Moi, je suis divorcée. Voilà. Moi, je n'aime pas les trucs comme ça parce que c'est le privé, ce n'est pas pour les autres. Maintenant, je ne lui parle pas. Mais, je parle à tout le monde. Mais, à cette fille, je ne lui parle pas. Jusqu'à maintenant, je ne lui parle pas parce que sa façon de me parler n'est pas belle. En même temps,*

*elle n'est pas mariée. Elle me dit qu'elle ne peut pas parler à une divorcée. Ça veut dire quoi ? Moi, je n'aime pas les trucs comme ça, c'est pour ça je me suis énervée un peu, mais j'étais calme. »*

**Les groupes sont souvent formés par des personnes d'origines, d'âges et de sexes différents. Cette mixité est souvent bien vécue par les apprenants d'après leurs déclarations.**

Les formateurs doivent travailler avec cette diversité. Kevin est formateur depuis longtemps, à son avis :

*« Dans l'absolu, ce n'est pas simplement parce qu'on a mis ensemble des cultures différentes que cela se passe bien. Ça peut être une richesse si on l'organise bien, si en amont on a bien pensé à comment on va l'organiser, à comment on va organiser les échanges, le type de travail, à comment on va gérer les différentes visions. »*

Les groupes sont organisés selon les résultats des apprenants au test de positionnement. Ce qui crée une certaine homogénéité de « niveaux » dans les groupes.

Mais cette homogénéité est toute relative dans la mesure où chaque apprenant est différent. Brahim fréquente depuis plusieurs années des cours d'alphabétisation et il est toujours présent. C'est son discours et sa pratique puisque selon son dossier, il n'a pas manqué un seul cours cette année. Brahim s'est plaint à plusieurs reprises qu'il y ait des personnes qui écrivent mieux que lui dans le groupe, les différences de niveaux sont un problème pour lui :

*« Mais, ça décourage qu'il y a quelqu'un qui connaît plus de choses que toi. Tu vas regretter un peu. Mais moi, je ne regrette pas, c'est comme ça. Ce n'est pas toi qui choisis comme tu veux. Moi, je n'ai pas le choix. (...) Moi, je sais que j'ai des forces comme tout le monde. »*

Apparemment, la présence d'apprenants plus avancés, ou la manière dont sont gérées les différences de niveaux entre les apprenants, influence l'estime de soi de Brahim.

A partir des entretiens que nous avons réalisés, nous ne pouvons établir que des hypothèses à vérifier grâce à une autre étude plus approfondie qui comprendrait de l'observation participante dans les cours. En fait, la fréquentation semble être influencée par l'interaction entre les identités des apprenants et du formateur. Nous en parlerons en profondeur au chapitre dédié à la dynamique motivationnelle.

### 6.2.6.2 Est-ce que la fréquentation des apprenants et des formateurs influence la dynamique de groupe ?

Par rapport aux absences des apprenants et de l'influence de ce facteur dans la dynamique de groupe, l'avis des uns et des autres varie. La plupart des apprenants que nous avons interviewés ne se plaignent pas des absences de leurs camarades. Peut-être parce qu'eux-mêmes ne viennent pas de temps en temps en formation. Peut-être par solidarité avec leurs pairs. Peut-être parce que ce n'est pas vraiment un problème pour eux.

Il y a quand même certains apprenants qui sont dérangés par les absences de leurs camarades. Céline nous dit :

*« C'est un peu... Je ne veux pas dire de choses que... Je ne devrais pas dire... mais, c'était un peu dérangeant quand même... Vis-à-vis de la formatrice... Elle ne peut pas préparer des trucs pour tout le monde et puis quand elle essaie et on est à huit, quand on a trois ou cinq personnes, ou quatre, ce n'est pas gai pour elle non plus. Des fois, ça dérange. Bon, ça dérange je ne sais pas si c'est le bon mot. Mais, je dis chacun sa vie, il y en a qui ne peuvent pas... Mais (rire)... Voilà ! »*

Pour les formateurs, un nombre réduit ou variable d'apprenants signifie un changement de pédagogie et un manque de suivi. Comme Chloé, formatrice, nous l'explique :

*« Si j'ai une séquence à animer lundi, que je vais continuer mercredi et vendredi, c'est trois cours, lundi j'ai douze (apprenants), mardi six ne sont pas là, mercredi les six qui n'étaient pas là sont là et les six qui étaient*

*là sont absents... Voilà, c'est ça la difficulté. Pour moi, en tant que formatrice, je suis confrontée à cette difficulté : la participation. Parce qu'on est obligé de travailler en groupe. Une autre façon de travailler, ce n'est pas possible. Donc la dynamique de groupe elle n'y est pas, c'est ça que je pointe comme problème. »*

Plusieurs formateurs nous ont parlé de l'importance de garder un noyau d'apprenants assidus pour que la dynamique de groupe ne se dissolve pas.

En janvier, des nouveaux apprenants arrivent dans les groupes. Les formateurs ont des discours contradictoires sur ce sujet. Par exemple, la formatrice Marion déclare dans un premier temps « *c'est un peu embêtant* », pour ensuite dire que :

*« En général, ça se passe bien. Je vois rarement des problèmes. Je pense même que quand il y a eu des absences, des gens qui sont partis, qui ne sont plus revenus... Je pense que ça rassure et que ça permet qu'il y ait un nombre dans le groupe assez intéressant. Ça (l'arrivée de nouveaux apprenants en janvier) a l'air d'être bien perçu. »*

Dans l'analyse des évaluations du plan d'alphabétisation national au Népal, les auteurs Comings, Shrestha, et Smith (1992) ont observé que **l'absentéisme des formateurs est une variable qui influence l'abandon** (1992 : 218). Quand nous avons demandé à l'apprenante Elisabeth si elle a déjà pensé quitter le cours, elle nous a répondu :

*« Il y a eu un moment quand Pierre (le formateur) a été opéré, j'étais fort déprimée. Ça me manquait l'ambiance. Ça me manquait de voir les gens. J'étais plus enfermée. Je déprimais parce que je ne sortais plus de la maison. Je n'étais pas motivée pour sortir, je n'avais pas quelque chose à faire. C'était la période pendant laquelle j'avais le plus de mal (à continuer à suivre la formation). »*

La question de l'influence des absences des formateurs (et du manque de remplaçants) sur la persévérance et la fréquentation des apprenants reste une question à approfondir.

Elisabeth nous a parlé de l'importance qu'a, pour elle, l'interaction avec d'autres personnes et le fait de sortir de sa maison. Beaucoup d'apprenants que nous avons interviewés nous parlent de ce besoin. Le cours d'alphabétisation est pour beaucoup d'apprenants un espace de socialisation très important. Nous parlerons de ce sujet au chapitre dédié à la motivation.

### 6.2.6.3 De qui/de quoi dépend la dynamique de groupe ?

Une question qui ressort des entretiens concerne la part de responsabilité du formateur et de l'institution dans la dynamique de groupe : bonne humeur, parole donnée aux apprenants, mixité des groupes, des niveaux ?

La formatrice Noémie pense que l'ambiance en classe dépend du hasard :

*« Je crois que c'est vraiment une question de chance, les groupes qui fonctionnent bien, les groupes où il y a une bonne ambiance. C'est comme quand on était à l'école, il y avait des années où on tombait dans des classes terribles, des années où on tombait dans des classes pas top. Je pense que c'est vraiment la chance et le hasard, des fois la sauce prend. »*

A partir des lectures et des entretiens, nous concluons **que la dynamique de groupe est en relation avec beaucoup de facteurs, dont :**

- **la relation pédagogique mise en place,**
- **le nombre, la présence ou l'absence des apprenants et de la formatrice ou du formateur,**
- **les identités des apprenants et du formateur et comment elles interagissent avec la dynamique de groupe. Nous traiterons plus en profondeur de la question de l'identité des apprenants dans le prochain sous-chapitre.**



## 6.3 LES FACTEURS EN LIEN AVEC LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE

Comme nous l'avons évoqué au chapitre concernant la méthodologie, les différents facteurs qui influencent la fréquentation et la persévérance de nos apprenants interagissent entre eux (peu importe dans quel groupe de facteurs ils ont été classés : situation de vie des apprenants, dispositif de formation ou en lien avec la dynamique motivationnelle). Mais, cette interrelation est particulièrement évidente entre la dynamique motivationnelle et les autres facteurs que nous venons d'analyser (à savoir : les facteurs en lien avec la situation de vie des apprenants et le dispositif de formation). Comme Bourgeois l'affirme : « *la motivation – ou la démotivation – ne peut s'expliquer uniquement par des facteurs propres à l'apprenant ni uniquement par des facteurs propres à l'environnement d'apprentissage, mais bien par une interaction entre les deux.* » (Bourgeois 2006 : 245).

Pour décortiquer la question de la motivation, nous avons fait appel au cadre théorique que Bourgeois propose à partir du paradigme « *expectancy value* ». Dans ce cadre, la motivation est influencée par deux facteurs : la valeur que l'apprenant attribue à la formation (« *value* ») et par l'espérance de réussite qu'il a de la formation (« *expectancy* ») (Bourgeois 1998 : 102).

### 6.3.1 LA VALEUR ATTRIBUÉE PAR LES APPRENANTS À LA FORMATION

**La valeur attribuée à la formation par un apprenant est en lien avec son histoire de vie et sa situation de vie.** Bourgeois fait référence au travail de Cross (1998 : 104) pour nous parler des liens entre la motivation et les étapes de la vie. Cross pense que la vie est une succession de changements, certains d'entre eux sont presque universels : le premier emploi, le mariage, l'arrivée des enfants, la prise de responsabilités croissantes dans le champ socioprofessionnel, la retraite, etc. D'autres changements peuvent arriver presque à n'importe quel moment de la vie d'un adulte, tels que la maladie, la mort d'un proche, la perte d'emploi, le divorce, etc.

*« A chacune de ces transitions correspondrait une constellation de besoins particuliers de formation liés à la nécessité pour le sujet de négocier au mieux ces changements auxquels il est confronté. La valeur et les significations attribuées à la formation par le sujet renverraient ainsi aux objectifs de vie que le sujet se donne à un moment donné de son histoire, et à la perception qu'il a de la formation comme moyen potentiel de réaliser ces objectifs. »* (Bourgeois 1998 : 104)

Nous allons analyser brièvement la valeur attribuée à la formation par certains des apprenants très assidus, en la mettant en relation, dans la mesure de nos possibilités et de nos connaissances, avec leur parcours de vie et leur situation actuelle, pour permettre une compréhension approfondie de cette question complexe.

#### 6.3.1.1 Samir, persévérer et fréquenter assidument pour trouver un emploi et accomplir le rôle social de père de famille, si les responsabilités familiales le permettent

Samir a travaillé pendant des années, il a fait du nettoyage, il a travaillé à l'usine, dans le bâtiment, etc. Maintenant, il est au chômage et il aimerait faire une formation à un métier. Il fréquente aussi le service de Recherche Active d'Emploi (RAE) proposé par Lire et Ecrire Bruxelles. Samir est proche de la cinquantaine et il a trois enfants mineurs : une fille de 14 ans et des jumeaux de 10 ans, fille et garçon.

Samir se décrit comme très assidu, « *je suis toujours ici* » et, incontestablement, il est très assidu : il est venu à 96% des cours selon la base de données. Samir veut se former, trouver un emploi et accomplir son rôle social de père de famille. Pourtant, l'année passée il a dû abandonner la formation à LEEB pour s'occuper de son père malade.

**Nous pensons que les responsabilités familiales de Samir le motivent à persévérer et à fréquenter la formation en alphabétisation (et ainsi accomplir le rôle social de père de famille) ; et en même temps, malgré sa motivation et sa détermination, il a abandonné sa formation l'année passée à cause justement d'une autre responsabilité familiale (maladie du père).**

### 6.3.1.2 Louis et Brahim, persévérer et fréquenter assidument pour être reconnu dans la société et construire une identité positive

Louis dit venir aux formations depuis 2004, quand il est arrivé en Belgique. Louis ne travaillait pas, il est handicapé. Louis est proche de la cinquantaine et ses enfants sont déjà grands, il est déjà grand-père. Louis apprécie l'apprentissage du français et de la lecture et de l'écriture.

*« Je viens franchement avec plaisir. Quand je reste à la maison, moi je ne sais pas ce que je fais. Quand je reste à la maison tout le temps, je me demande : 'je vais faire quoi, qu'est-ce que je vais faire à la maison ?' Moi, je ne vais rien faire là-bas. C'est pour ça que je suis tout le temps là moi... Pas seulement pour ça, parce que tout le temps on est ici (en Belgique), on vit ici on doit parler français. »*

Selon son dossier, Louis est venu à 85% des cours pendant l'année scolaire 2015-2016. Il se décrit comme un apprenant assidu et sérieux qui prévient toujours les formateurs s'il doit s'absenter ou s'il arrive en retard. « Si je ne viens pas, tout le temps je le dis. Chacun sa façon, mais moi je dis : 'Je ne suis pas un irrégulier'. »

Une réponse similaire est donnée par Brahim en parlant de la nécessité d'avertir le formateur en cas d'absence, il nous dit : « Moi, je suis quelqu'un d'honnête, si je vais faire quelque chose ce n'est pas moi qui va prendre les conditions comme je veux. Moi, je respecte le cours et je respecte la personne qui donne le cours. » Brahim se réjouit d'accomplir son devoir : venir aux cours.

En analysant les discours de Louis et de Brahim, deux apprenants très assidus qui se forment et qui ne travaillent pas depuis longtemps, nous nous rendons compte que **la fréquentation assidue en formation peut être une façon d'être reconnu dans la société. Pour Louis et Brahim, venir au cours est un moyen d'avoir une place dans la société, et en même temps, de se sentir socialement responsables. Cette reconnaissance et sa réalisation dans les normes établies (fréquentation assidue et avertissement des formateurs s'il y a une impossibilité) les aident à se construire une identité positive.**

### 6.3.1.3 Céline, La fierté d'apprendre

Céline est à la retraite. Elle habite seule et elle a un enfant d'âge adulte. Céline apprécie le fait d'apprendre à lire et à écrire, les mathématiques et aussi d'autres activités qu'elle n'avait jamais pensé pratiquer :

*« Ça me motive. **J'apprends des choses que je ne savais pas faire**, par exemple quand je vais à l'atelier X il y a une artiste qui nous apprend à faire des choses : sculpter, dessiner, on fait plein de choses. C'est des choses que je n'avais même pas pensé pouvoir faire. Ces deux dernières années, je les ai faites. Je suis, je ne sais pas si je dois le dire,... **Je suis fière de moi.** »*

Céline est motivée aussi par le fait de voir des gens et de converser avec eux.

### 6.3.1.4 Amandine et Arnaud ou le combat contre la solitude

Beaucoup d'apprenants interviewés ont pointé l'**importance de sortir de chez eux et de partager du temps avec d'autres personnes. Cette valeur d'espace social a été remarquée dans les entretiens avec les apprenants de différents âges, à la recherche d'un emploi ou non, mariés ou célibataires, belges et étrangers. En fait, pendant les entretiens, nous étions interpellées par la solitude que nous rencontrions chez certains apprenants.**

Amandine est arrivée en Belgique en 2010 avec un contrat de travail. Mais, les choses ne se sont bien passées. Après un long périple d'emplois et de déménagements, elle s'est retrouvée sans emploi dans une maison d'accueil. Amandine a laissé ses enfants au pays et elle n'a pas de famille ici. Amandine nous raconte pourquoi elle est venue en formation :

*« Parce que, bon, je ne faisais rien. Au lieu de rester à la maison à dormir, ou à s'ennuyer, je viens ici passer*

*ces heures. Je suis contente d'être ici. Le temps ici avec les autres, ça me fait du bien. »*

Arnaud est belge. Mais, ses besoins sociaux ne sont pourtant pas comblés. Lorsqu'on lui demande s'il reçoit l'appui de son entourage, Arnaud nous répond :

« Chercheuse : *Et vos amis, votre entourage, votre famille, vous encouragent à venir aux cours ?*

Arnaud : *Non, j'habite tout seul. Ma famille, ils aiment bien me voir mais pas longtemps...*

Chercheuse : *Et vos amis ?*

Arnaud : *Non, personne... Je suis tout seul. Ce que je fais, je vais à l'atelier du Web35. »*

**Nous remarquons donc que le fait de fréquenter les cours d'alphabétisation peut répondre à un besoin d'interactions sociales de nos apprenants.**

### 6.3.1.5 Fanny et le groupe de copines : enfin le temps de penser à elles-mêmes... et de renforcer leur identité

Sondra Cuban est professeur au *Woodring College of Education* de l'université de Western Washington. En 2003, elle a fait une étude de cas sur deux apprenantes en alphabétisation. Cuban analyse comment leur rôle dans leur foyer (elles s'occupaient de prendre soin de leurs proches) et leur travail influencent leurs pratiques en alphabétisation et leur persévérance (Cuban 2003). Une de ses conclusions est que ces deux femmes ont persévéré grâce aux relations qu'elles ont établies aux cours et grâce à la réciprocité émotionnelle existant entre les apprenants. Une autre conclusion est que l'apprentissage a renforcé le rôle de « personne qui prend soin des autres » de ces deux apprenantes (Cuban 2003). La dynamique de groupe a renforcé l'identité et la persévérance de ces deux femmes.

La formatrice Marion a un groupe qu'elle considère comme fonctionnant très bien. Marion nous raconte que les apprenantes sont copines à la base et elles se sont inscrites ensemble. Certaines sont restées, d'autres sont parties. Elles partagent d'autres activités en dehors des cours. Ce groupe est composé d'un profil type d'apprenantes :

*« Ce sont des mères de famille qui sont bien installées en Belgique, avec leur mari qui parle français, en général, et qui travaille. Elles ne sont pas du tout au CPAS. En général, elles ne dépendent d'aucune aide, c'est leur mari qui travaille. Elles sont bien installées. Elles s'occupent des enfants, les amènent à l'école, elles font tout. Elles n'ont pas de doutes quant à leur situation en Belgique. Tous les papiers sont faits. Elles sont vraiment à l'aise, et puis, elles ont un certain âge donc maintenant elles prennent le temps de penser à elles, parce que leurs enfants sont grands. »*

Cet exemple nous rappelle les conclusions de Cuban (2003) : **l'importance de la dynamique de groupe et du renforcement des identités des apprenants dans la motivation.**

L'interview de l'apprenante Fanny nous fait penser au public que décrit Marion. Fanny a la soixantaine. Elle est arrivée en Belgique il y a une quinzaine d'années.

Fanny a commencé sa formation en alphabétisation en 2010 chez un opérateur en éducation permanente. Mais, elle a abandonné sa formation à cause d'un « problème de ménage ». Pendant des années, Fanny s'est occupée de sa famille et du ménage. Maintenant, sa vie et ses responsabilités ont changé : *« Quand les enfants ont commencé à grandir, et qu'ils partaient seuls de la maison, j'ai pensé : 'je viens à l'école'. »*

Aucune institution ne l'oblige à venir au cours. Elle se décrit comme assidue, et son dossier montre qu'elle est venue à 82% des cours. Après des années dédiées au soin de sa famille, Fanny a décidé de se former :

*« Moi, je viens toujours, je ne suis pas absente comme ça. Moi, je n'ai pas de CPAS, je n'ai pas de chômage, j'ai envie de travailler sans chômage sans CPAS. J'ai envie de travailler moi-même. Je suis venue ici pour travailler, lire et écrire, pour parler bien. Ce n'est pas pour le CPAS, pour le chômage. Je n'ai pas la même chose, moi je suis libre. Je viens ici pour prendre. Quand je vais au bureau, quand je dois ranger les papiers, quand je dois aller à l'hôpital,... Moi, j'ai envie de remplir les papiers. »*

Selon Bourgeois, « la motivation à agir (notamment à apprendre) sera plus élevée si l'individu a le sentiment d'agir de sa propre initiative (sentiment d'autodétermination). » (Bourgeois et Chapelle 2006 : 72). Fanny est à la recherche de son indépendance, et elle est clairement guidée par le sentiment d'autodétermination duquel nous parle Bourgeois. Pour nous, Fanny est un exemple d'apprenante à la recherche de son autonomie.

**La plupart des apprenants attribuent plusieurs valeurs à la formation en alphabétisation. Ils établissent des liens directs entre leur persévérance et leur fréquentation et la (les) valeur(s) qu'ils attribuent à la formation. Mais, le fait de valoriser fortement la formation n'empêche pas de devoir l'abandonner quand un autre facteur plus déterminant entre en jeu : Samir et Fanny, deux apprenants motivés et très assidus, ont dû abandonner leurs formations en alpha pendant les années précédentes en raison de leurs responsabilités familiales.**

### 6.3.2 LA SENSATION D'APPRENDRE

Le modèle de Bourgeois nous parle de l'importance de l'espérance de réussite sur la motivation. Mais, vu que nos formations ne se « réussissent » pas, puisqu'il n'y a pas un niveau à atteindre ou un diplôme à la fin des études ; nous nous demandons ce qu'est la réussite dans un cours de Lire et Ecrire Bruxelles : s'exprimer en français ? Apprendre à lire et à écrire ? Développer des relations avec d'autres personnes ? S'émanciper ?<sup>36</sup> **La réussite dépend des attentes des apprenants et elle ne passe pas nécessairement par un chemin linéaire.**

En même temps, le membre de la mission accueil avec lequel nous avons parlé nous explique que nos apprenants n'ont souvent pas de but concret. La plupart des apprenants n'ont pas une projection claire d'eux-mêmes et de leur apprentissage.

**Certains apprenants interviewés disent avoir la sensation d'apprendre, alors que d'autres non. Certains veulent parler, lire et écrire sans fautes. D'autres se réjouissent d'apprendre un mot par jour.** Il faut tenir compte du fait que **les attentes d'apprentissage sont différentes d'une personne à une autre.** Par exemple, Mehdi se réjouit du fait qu'il parle « un peu bien » le français, qu'il connaît toutes les lettres de l'alphabet et qu'il reconnaisse les arrêts du tram. Brahim nous raconte qu'avant, chaque fois qu'il devait aller dans une administration, il se faisait accompagner par quelqu'un qui l'aidait. Maintenant, il y va tout seul. Par contre, Fanny désespère parce que, à son avis, elle n'apprend pas rapidement. Même si sa formatrice lui a annoncé que l'année prochaine elle passera à un niveau plus élevé, elle n'est pas satisfaite. Elle veut parler et écrire le français sans fautes.

Selon plusieurs auteurs (Comings et collab. 2000, Quigley et collab. 2000), l'espérance de « réussite » est liée à plusieurs facteurs dont : la confiance en soi, les expériences formatives précédentes, le soutien du formateur et de l'entourage de l'apprenant ; ainsi que la qualité de la formation (c'est-à-dire que la formation doit permettre aux apprenants d'augmenter leurs connaissances et capacités et doit leur permettre de mesurer leurs propres progrès).

Une riche littérature explore l'influence des expériences formatives précédentes sur l'espérance de « réussite » qu'ont les apprenants en alphabétisation (par exemple Quigley). Les apprenants que nous avons interviewés ne semblent pas être particulièrement blessés par leurs expériences d'enfance à l'école. Nos apprenants sont, pour la plupart, des étrangers qui n'ont pas fréquenté l'école (30% de nos apprenants en 2016<sup>37</sup>) ou qui n'ont pas été scolarisés en Belgique (seulement 1% de nos apprenants ont été scolarisés en Belgique<sup>38</sup>). La plupart

36 Le cadre de référence pédagogique de Lire et Ecrire répond en partie à ces questions en proposant des balises pour évaluer les processus d'apprentissage et les projets mis en place en alphabétisation populaire. Voir : Lire et Ecrire, 2017. *Comprendre, réfléchir et agir le monde. Balises pour l'alphabétisation populaire. Cadre de référence pédagogique de Lire et Ecrire, Bruxelles* : Lire et Ecrire.

37 Lire et Ecrire Bruxelles, 2017. *Rapport d'activités de Lire et Ecrire Bruxelles 2016*, Bruxelles, p. : 70. <http://www.lire-et-ecrire.be/Rapport-d-activites-Lire-et-Ecrire-Bruxelles-CReDAF-2016>

38 Ibidem.

des apprenants que nous avons interviewés ont dû quitter l'école à cause du contexte social et économique (comme beaucoup d'autres enfants de leur entourage) et non suite à un échec. A cet égard, nous nous demandons si être analphabète dans leurs pays d'origine est moins stigmatisant (parce qu'il y a beaucoup plus d'adultes qui ont des difficultés avec l'écrit) que dans un pays comme la Belgique.

Nous allons présenter deux exemples d'apprenants très assidus. Le premier n'a pas la sensation d'apprendre et sa motivation se base exclusivement sur la valeur attribuée à la formation. Le deuxième cas est celui d'une apprenante dont la motivation s'appuie sur la valeur qu'elle attribue à la formation et sur la sensation d'apprendre. Nous n'avons pas interviewé un apprenant qui base sa motivation exclusivement sur la sensation d'apprendre.

### 6.3.2.1 Arnaud, fréquenter assidument malgré le fait de ne pas avoir la sensation d'apprendre

Arnaud fréquente des cours d'alpha depuis 2007. D'abord, il a fréquenté une autre association et ensuite, il a commencé à venir chez Lire et Ecrire Bruxelles. Arnaud se déclare assidu et comme son dossier le montre, il est venu à 96% des cours de sa formation. Selon son discours, son but est d'apprendre à écrire pour trouver un emploi. Mais, quand nous lui demandons s'il a la sensation d'apprendre, il répond :

*« Pas tellement, je suis toujours au même niveau. Je patine. Je n'avance pas... Mais, bon, j'ai aussi un problème de santé. Je pense d'abord à ma santé. Une fois que ma santé ira mieux je pourrai, malgré mes écritures, essayer de procéder autrement. »*

**Arnaud est un apprenant persévérant et assidu malgré le fait qu'il n'a pas la sensation d'apprendre et qu'il n'est pas contraint de suivre une formation en alpha.** Comme nous l'avons dit ci-dessus, nous pensons que la formation a aussi pour Arnaud une valeur importante en tant qu'espace social.

### 6.3.2.2 Elisabeth ou la sensation d'apprendre

Elisabeth a la cinquantaine. Elle est mariée et elle a deux enfants. Quand elle était petite, les parents d'Elisabeth déménageaient souvent et elle a donc beaucoup changé d'école. Ils bougeaient tellement qu'elle est restée vivre avec sa grand-mère pendant un certain temps. Ensuite vers huit ans, elle a fait un blocage à cause de problèmes familiaux et elle dit avoir tout oublié. Elle n'a pu recommencer à apprendre qu'à partir de ses 14 ans. A 19 ans, Elisabeth est arrivée en Belgique et elle a commencé à travailler comme femme de ménage. Actuellement, elle est au chômage.

C'est la première année qu'elle fréquente nos cours. Il y a 15 ans, elle a assisté à une autre formation alpha où elle a réussi à avoir son permis de conduire. Aucune institution ne l'oblige à fréquenter nos cours. Néanmoins, elle fréquente deux cours en même temps (un chez nous et un autre chez un autre opérateur) et elle pense continuer sa formation l'année prochaine dans les deux opérateurs. Selon son dossier, Elisabeth est venue à 81% des cours de Lire et Ecrire Bruxelles.

Quand nous lui demandons pourquoi elle est venue, elle nous répond :

*« Je suis venue de ma propre initiative... moi-même parce que je trouve que c'est un grand handicap dans la vie de tous les jours. Je me débrouille très bien mais, il y a certaines choses pour lesquelles je suis quand même handicapée. Quand je dois relire des choses : tu es là, tu ne sais pas lire ou tu n'as pas appris le français. »*

Parmi les apprenants qui ont la sensation d'apprendre, nous avons choisi l'exemple d'Elisabeth pour son espoir et sa motivation :

*« Je trouve ça très bien donné. Pierre (le formateur) est impeccable. Il explique bien. C'est la première fois que je me trouve bien motivée pour apprendre (...) Je progresse déjà beaucoup. Bon, je ne sais pas encore tout à fait lire mais je sais déjà lire certains mots, et j'essaie déjà de lire des mots dans la rue. Parfois ça*

*ne donne rien, mais bon j'essaie. Je suis très motivée. »*

En plus d'avoir la sensation d'apprendre, Elisabeth valorise le fait que le cours l'oblige à sortir de chez elle et à se socialiser. Elle dit avoir trouvé ses repères dans les cours de Lire et Ecrire Bruxelles: « *Maintenant, j'ai trouvé un peu plus de repères que quand j'étais petite, par rapport aux souvenirs que j'ai de l'école. »*

**En bref, les apprenants interviewés ne semblent pas uniquement baser leur motivation sur la sensation d'apprendre.**

## 7. CE QUE LA FRÉQUENTATION MET EN JEU, REPRÉSENTATIONS ET ATTENTES

Pour certains apprenants et formateurs, la fréquentation assidue est une démonstration de considération envers l'institution et le formateur. Ces personnes ont souvent utilisé des mots tels que : « *respect* », « *sérieux* », « *régulier* », « *engagement* » ou « *contrat* ». C'est-à-dire, la fréquentation assidue suppose l'accomplissement d'une norme sociale.

Pour d'autres apprenants et formateurs, la fréquentation est une question concernant la personne et l'institution. L'important est de se concentrer sur le moment où les personnes sont présentes et sur la « qualité » de leur présence.

### 7.1 LES REPRÉSENTATIONS QU'ONT LES APPRENANTS DE LEUR PROPRE FRÉQUENTATION

Nous nous sommes demandé si les apprenants ont une vision de leur propre fréquentation différente de la nôtre. C'est une question que Chloé, formatrice, s'est aussi posée au sein du groupe de discussion :

*« Je suis en formation aussi et ça m'arrive de m'absenter. Il y a un cours qui m'a fort intéressé sur la multiculturalité. Je me suis demandé pourquoi je n'ai pas proposé ça à mes groupes. L'absence ne veut pas dire la même chose pour moi, le mot absence. (...) »*

*« C'est quoi l'absence pour toi ? Pour moi ? En quoi est-ce qu'elle empêche d'avancer dans l'apprentissage ? Et en quoi elle empêche tout le groupe ? Et comment en parler dans le groupe. Peut-être que quand on échange sur nos cultures de comment nous pensons l'absence et le retard, ça va donner quelque chose. »*

Pour répondre à cette question, nous avons comparé le taux de fréquentation des apprenants que nous avons interviewés (selon la base de données de Lire et Ecrire Bruxelles) et la description que ces apprenants faisaient de leur fréquentation lors des entretiens. Il faut savoir qu'ils ne savaient pas que nous allions avoir accès à leur dossier de présence.

Cette comparaison a montré que **les apprenants ont une vision de leur fréquentation assez similaire à la nôtre**. Par exemple, Khadija ne se décrit pas comme une apprenante assidue, elle avoue manquer les cours de temps en temps pour diverses raisons. Son dossier montre qu'elle a été présente à 32% des cours pendant l'année 2015-2016. Mehdi nous a raconté ses difficultés à être toujours présent (liées à ses responsabilités familiales), il a été présent à 62% des cours. Mohamed est sans papiers et il dit manquer de temps en temps le cours. Son dossier montre qu'il est venu à 71% des cours. Certains apprenants disent être toujours présents et leurs dossiers montrent une très grande assiduité, comme par exemple Fanny (82%), Brahim (100%) ou Arnaud (96%).

Pour seulement un des apprenants que nous avons interviewés (Ricardo), nous remarquons une différence significative entre son discours (il se décrit comme assidu) et notre interprétation de sa pratique (59% de fréquentation). Ricardo est jeune, il n'a pas encore la trentaine, il habite avec sa famille et il est originaire d'un pays d'Europe de l'Est. Il parle bien français et certains de ses camarades (que nous avons interviewés avant et après lui) le citent comme exemple de collègue qui comprend et qui maîtrise l'écriture. Quand nous lui demandons si ça lui arrive de temps en temps de ne pas venir au cours, Ricardo nous répond : « *Non, quelques fois j'étais absent parce que j'étais malade. Mais, ça n'arrive pas beaucoup (...) Quand c'est quelque chose d'important, par exemple pour chercher du travail ou parce que je suis malade. Mais jamais pour rien.* » L'année prochaine Ricardo va faire une formation en néerlandais.

## 7.2 LES REPRÉSENTATIONS QU'ONT LES FORMATEURS DE LA FRÉQUENTATION DES APPRENANTS

Les discours des formateurs interviewés par rapport à la fréquentation des apprenants sont variés.

Pour la formatrice Chloé, les apprenants ont leurs raisons de s'inscrire, de se présenter et d'être présents. Le formateur doit seulement tenir compte du moment où ils sont présents.

Pour la formatrice Jennifer, il faut tenir compte des problèmes et des particularités du public de Lire et Ecrire Bruxelles :

*« Notre public n'a pas cette habitude-là de l'école, la majorité sont des analphabètes, donc ils n'ont pas été à l'école. La vision n'est pas la même (...). L'autre problème est quand tu te retrouves sans papiers, il y a beaucoup de problèmes, si tu es sans papiers, sans domicile fixe, cela ne favorise pas l'apprentissage. Tu dois d'abord imaginer comment tu vas vivre. J'avais deux cas dans mon groupe cette année-ci. Je les comprenais tout à fait. Avant de venir étudier, il faut savoir comment tu vas t'honorer le soir, où est-ce que tu vas dormir. Des fois, ils m'expliquaient carrément : 'moi je viens une heure, mais je vais travailler au moins deux heures'. Je ne pouvais rien dire. Donc, c'est cas par cas. Il y a l'âge, les problèmes qu'ils rencontrent, peut-être tu es chef de famille, il y a les enfants que tu dois suivre, il y a peut-être ton conjoint qui ne peut pas suivre comme il faut l'école, tu es obligé de combiner ta formation et le suivi de tes enfants, de gérer ta famille, ce sont beaucoup de choses qui se mêlent et qui entrent en jeu. On commence à comprendre petit à petit. »*

Les formateurs Noémie et Kevin font une association entre apprenant assidu et apprenant motivé. Néanmoins, comme nous l'avons déjà expliqué, les entretiens que nous avons réalisés avec les apprenants ont montré que cette affirmation n'est pas toujours exacte.

Tant Noémie que Kevin nous ont parlé des « touristes ». C'est le terme qu'ils ont utilisé pour nommer certains apprenants : « ils viennent ici, ils ne se sont inscrits que pour avoir droit aux allocations du CPAS, du chômage,... Ils ne sont pas du tout motivés. », nous dit Noémie.

Nous sommes face à une catégorisation du public, une mise à distance de certains apprenants. Nous nous demandons aussi si cette catégorisation sert à protéger l'identité professionnelle des formateurs qui tiennent ce discours. Justement Kevin explique ensuite sa frustration par rapport à un groupe qui n'a pas atteint le niveau qu'il souhaitait :

*« On a eu des résultats mais ils ne sont pas à la hauteur des ambitions que l'on a pour un groupe de lecture et écriture. Je voulais les amener à un niveau supérieur, c'est ce qui se serait passé s'ils étaient présents, s'ils avaient fait le minimum d'effort. »*

Le formateur Daniel nous explique que l'absentéisme des apprenants peut remettre en question le travail des formateurs :

*« Est-ce que c'est notre pédagogie ? Est-ce que c'est notre façon de travailler ? L'absentéisme peut aussi poser des questions aux formateurs, est-ce qu'il ne vient pas à cause de moi ? Moi, je me suis posé la question plusieurs fois. Mais, ils m'ont dit : 'non, ça ne vient pas de toi, ça peut venir d'ailleurs' (...)*

*A quoi sert tout le travail pédagogique que chaque formateur met en place pour donner cours s'il n'y a personne pour recevoir le cours qu'on va donner... Quelque part nous aussi on se démotive. »*

Daniel nous avoue que l'absentéisme des apprenants joue sur sa motivation. Et si le formateur n'est pas motivé « cela se projette forcément sur les apprenants », nous explique-t-il.

Mais, comme la formatrice Chloé nous le rappelle : « il y a beaucoup de choses qui peuvent faire que le formateur démarre avec une démotivation pas possible. »

Bref, les représentations qu'ont les formateurs de la fréquentation des apprenants sont diverses : pour cer-



tains la fréquentation assidue est une valeur en soi qui montre la motivation de l'apprenant, pour d'autres les apprenants ont leurs raisons de s'absenter et il faut se concentrer sur le moment où ils sont présents. Mais, il semble y avoir un consensus sur le fait que **l'absentéisme des apprenants peut influencer la motivation des formateurs (parmi d'autres facteurs). En même temps, la motivation des formateurs influence elle-même la motivation des apprenants.**

Pour le formateur Kevin, Lire et Ecrire Bruxelles devrait établir une norme sur l'assiduité et l'appliquer pour éviter qu'il y ait des apprenants qui s'absentent souvent. Il argumente sa position en disant que d'un côté, l'association a des objectifs à atteindre et des subsides à justifier. De l'autre, les apprenants les plus motivés peuvent être affectés négativement par le manque de motivation et de présence d'autres apprenants. Par contre, Chloé pense que : « *Si tu viens avec une forme de punition, c'est les prendre pour des enfants, ils vont finalement faire comme des enfants.* »

Le discours de Kevin fait écho à un débat que nous ne traiterons pas ici en profondeur, mais qu'il nous semble important de présenter. Il tourne autour de l'obligation de fréquentation, qui est effective dans d'autres associations financées dans le cadre de l'ISP. Ce débat est incontestablement en lien avec la politique d'attestation et de contrainte imposée par les CPAS et Actiris à certains de nos apprenants ; et avec l'ambiance générale de responsabilisation individuelle et de contractualisation des droits sociaux.

## 7.3 L'INSTITUTION FACE À LA FRÉQUENTATION DES APPRENANTS

La position du mouvement Lire et Ecrire concernant la fréquentation des apprenants à la formation est résumée dans le guide « Questions sur l'alphabétisation » publié en avril 2017.

*« Quand on est inscrit, doit-on suivre obligatoirement tous les cours ?*

*L'inscription dans toute formation suppose de la part de l'apprenant, un engagement à participer à l'ensemble des activités, à fréquenter régulièrement la formation, à prévenir de ses absences et à les justifier, bref, à mettre tout en œuvre pour que la formation se déroule dans de bonnes conditions.*

*De son côté, l'association prend également l'engagement de tout mettre en œuvre pour dispenser une formation de qualité. »<sup>39</sup>*

En effet, **les apprenants annoncent et justifient leurs absences.** Tous les apprenants que nous avons interviewés disent le faire. D'abord, ils préviennent par téléphone le formateur ou l'agent d'accueil. Ensuite, ils présentent le justificatif de leur absence au formateur. Certains apprenants disent oublier de temps en temps d'avertir ou de justifier leurs absences. D'autres sont fiers d'avoir toujours averti et justifié leurs absences. Tous les apprenants interviewés, considèrent le fait d'avertir et de justifier leurs absences comme des habitudes saines et respectueuses.

Certains formateurs nous ont parlé du **Règlement d'ordre intérieur** comme d'un moment où les normes sont établies. En septembre, lorsque démarre la formation, le formateur demande aux apprenants de construire un cadre reprenant les règles de vie commune à respecter durant l'année. Certains formateurs pensent que cette démarche, bien guidée et faite avec la participation de tous, peut être un outil pour travailler sur le thème de la fréquentation. D'autres formateurs pensent qu'il s'agit d'un outil dont l'utilité est limitée.

39 <http://www.lire-et-ecrire.be/Questions-frequentes#Quand-on-est-inscrit-doit-on-suivre-obligatoirement-tous-les-cours-nbsp>

# 8. CONCLUSIONS

## 8.1 RÉPONSES AUX QUESTIONNEMENTS

### 8.1.1 LA PERSÉVÉRANCE ET LA FRÉQUENTATION DES APPRENANTS QUE NOUS AVONS INTERVIEWÉS

**Les 20 apprenants que nous avons interviewés sont persévérants.** C'est notre conclusion en observant leurs parcours de formation. Certes, certains apprenants ont arrêté de fréquenter les formations pendant des mois, voire des années, pour ensuite y retourner. Nous pouvons juger ces périodes de pause comme un manque de persévérance de leur part ou à l'inverse, comme un signe de persévérance, puisqu'ils y sont retournés. Rappelons aussi que nous n'avons pas exploré leurs démarches autodidactes pendant ces années. En effet, peut-être ont-ils continué leur parcours d'apprentissage de façon autodidacte ?

**Néanmoins, restons prudentes face à ces résultats puisque nous avons interviewé 20 apprenants qui n'avaient pas abandonné la formation en cours de route** (même si certains avaient un taux de fréquentation relativement bas). Nous supposons qu'ils ont suivi la formation jusqu'au mois de juin parce qu'ils étaient relativement satisfaits des cours, parce qu'ils sont persévérants malgré le fait de ne pas être satisfaits ou parce qu'ils y étaient contraints par le CPAS ou par Actiris.

### 8.1.2 LES FACTEURS QUI INFLUENCENT LA FRÉQUENTATION ET LA PERSÉVÉRANCE DES APPRENANTS QUE NOUS AVONS INTERVIEWÉS

D'après nos résultats, **les facteurs qui influencent la persévérance et la fréquentation de nos apprenants sont multiples et interdépendants.**

**La situation de vie de nos apprenants influence leur entrée en formation, leur persévérance, leur fréquentation et leur disponibilité à apprendre.** Certains facteurs influencent de façon négative tous les apprenants interviewés : la pauvreté, la précarité du statut de séjour et/ou de la situation socioprofessionnelle et les problèmes de santé. Il s'agit de situations de vie qui sont, malheureusement, très habituelles pour nos apprenants.

**Les responsabilités familiales sont un facteur très puissant qui influence et, parfois, détermine la persévérance et la fréquentation des apprenants. Mais, les responsabilités peuvent être aussi de puissants facteurs de motivation.**

Certains facteurs peuvent influencer de façon négative ou positive la fréquentation des apprenants interviewés. Ces facteurs sont l'entourage social et la contrainte de se former.

**Les apprenants sont des personnes adultes avec les obligations et les préoccupations propres à des personnes adultes, desquelles ils ne peuvent pas se soustraire. De plus, leurs situations de vie sont souvent difficiles et précaires. C'est pour cela que nous nous demandons s'il est sensé d'essayer d'imposer des parcours de formation linéaires aux adultes en formation en alphabétisation ?**

Par rapport au **dispositif de formation**, nous n'avons analysé qu'une partie des moyens, des conditions, des ressources et des stratégies proposés par Lire et Ecrire Bruxelles, faute de temps et de moyens. Comme nous l'avons déjà expliqué, nous pensons qu'il serait intéressant d'étudier l'influence de la relation pédagogique et de la dynamique de groupe sur la persévérance et la fréquentation des apprenants à partir d'une observation participante. Il serait aussi intéressant d'utiliser des méthodologies quantitatives pour étudier l'influence d'autres types de variables du dispositif de formation, comme par exemple le type de cours, les horaires, les locaux, etc.

Selon nos résultats, **le dispositif de formation semble influencer la persévérance et la fréquentation des apprenants aux formations en alphabétisation.**

Certains facteurs ont poussé les apprenants que nous avons interviewés à abandonner (ou à ne pas poursuivre l'année suivante) les formations qu'ils suivent chez d'autres opérateurs alpha. Ces facteurs sont : le prix de l'inscription et la non-adaptation de la formation aux connaissances et aux besoins du public alpha. **La non-adaptation semble être un facteur très influent sur la persévérance des apprenants.** Néanmoins, malgré l'expérience négative précédente, ces apprenants ont décidé d'essayer une autre formation chez un autre opérateur (LEEB en l'occurrence), geste qui montre leur persévérance.

Selon les discours de deux formateurs, les apprenants des cours du soir fréquentent moins souvent leur formation. Nous savons qu'un pourcentage élevé d'apprenants qui choisissent d'assister aux formations du soir sont des travailleurs, raison pour laquelle, peut-être, ils s'absentent plus souvent (fatigue et/ou horaires de travail incompatibles).

Certains apprenants voudraient que les formations aient un volume horaire plus conséquent, pour atteindre 20 heures hebdomadaires de formation et être ainsi dispensés de certaines obligations vis-à-vis d'Actiris.

A propos de la relation pédagogique, **tous les apprenants que nous avons interviewés apprécient leur formateur de Lire et Ecrire Bruxelles.** Certains apprenants interviewés suivent plusieurs cours avec le même formateur, à LEEB et ailleurs (puisque certains formateurs interviennent dans différentes structures). Ces éloges unanimes nous ont posé quelques questions, auxquelles nous ne pouvons pas répondre avec les données dont nous disposons.

Les demandes et les souhaits d'apprentissage des apprenants ne sont pas homogènes. Ainsi, si les apprenants cherchent des activités qu'ils estiment en lien direct avec l'écriture et la lecture, certains d'entre eux se réjouissent également de comprendre le contexte social et politique belge ou de pratiquer des activités culturelles. Ces différents points de vue sont en relation avec les différentes motivations des apprenants, avec leurs diverses expériences de vie et avec le fait qu'ils se trouvent à des étapes différentes de leur vie.

Certains formateurs pensent que la pédagogie (par exemple, la pédagogie du projet et l'approche constructiviste) peut influencer la fréquentation des apprenants. D'autres formateurs estiment que la fréquentation ne dépend pas du dispositif de formation mais plutôt de la motivation des apprenants (qui est décrite comme un facteur individuel et externe).

Par rapport à la dynamique de groupe, la plupart des apprenants que nous avons interviewés disent aimer la dynamique de groupe de leur formation. Mais, il y a aussi des apprenants moins enthousiastes. Les groupes sont souvent formés de personnes d'origines, d'âges et de sexes différents. Cette mixité est bien vécue par les apprenants, d'après leurs déclarations.

Par rapport aux absences des apprenants et de l'influence de ce facteur sur la dynamique de groupe, l'avis des uns et des autres varie. La plupart des apprenants que nous avons interviewés ne se plaignent pas des absences de leurs camarades.

Pour les formateurs, un nombre réduit ou variable d'apprenants signifie un changement de pédagogie et un manque de suivi. Plusieurs formateurs nous ont parlé de l'importance de garder un noyau d'apprenants assidus pour que la dynamique de groupe ne se dissolve pas.

Comings et ses collaborateurs ont observé que l'absentéisme des formateurs est une variable qui influence l'abandon dans les formations en alpha au Népal (1992 : 218). Ce facteur pourrait être aussi influent dans notre cadre, comme nous le montre à cet égard le discours de l'apprenante Elisabeth. Il s'agit d'une variable que nous pourrions explorer en profondeur plus tard.

Nous concluons que la dynamique de groupe est en relation avec un grand nombre de facteurs, dont la relation pédagogique mise en place, le nombre, la présence ou l'absence des apprenants et de la formatrice ou du formateur, et les identités des apprenants, du formateur et de la façon dont ces dernières interagissent avec la dynamique de groupe.

La persévérance et la fréquentation des apprenants que nous avons interviewés sont influencées par la dyna-

mique motivationnelle. **La dynamique motivationnelle n'est pas un facteur stable dans le temps ni indépendant d'autres facteurs. De plus, les apprenants déclarent avoir plusieurs sources de motivation en même temps.**

**Nos apprenants établissent dans leurs discours des liens directs entre leur fréquentation et la valeur qu'ils attribuent à la formation. Quatre éléments positifs attribués à la formation ont été fréquemment mis en avant lors des entretiens :**

- **l'apprentissage de la langue, de la lecture et de l'écriture ;**
- **l'accès à un emploi ou à une formation qualifiante ;**
- **la reconnaissance sociale et/ou la satisfaction d'un besoin d'appartenance** (la nécessité de se sentir intégré à un groupe social) ;
- **la participation à un espace social.**

Nos conclusions rejoignent celles du travail de Cross, dans lequel il est montré que **la valeur attribuée par les apprenants à la formation est en lien avec leur histoire de vie et leur situation actuelle** (Bourgeois 1998 : 104).

De plus, nous pensons que la valeur attribuée à la formation est aussi en lien avec l'identité des apprenants. A notre avis, **la persévérance et la fréquentation à la formation sont un moyen pour les apprenants de protéger ou de développer un aspect de leur identité qui est important pour eux à ce moment-là.**

Par exemple, pour Khadija, l'absentéisme est une façon de prendre sa vie en main, de se révolter et de s'émanciper des obligations (des autorités) auxquelles elle est confrontée dans son existence pleine de responsabilités.

Pour Louis et Brahim, deux hommes dans la cinquantaine qui ne travaillent pas depuis longtemps, la fréquentation assidue de la formation est une façon d'être reconnus par la société et de se construire une identité positive.

Certains de nos apprenants ont la sensation d'apprendre, alors que d'autres non. Mais, **la seule sensation d'apprendre n'est pas une source de motivation suffisante pour fréquenter les cours selon les apprenants que nous avons interviewés.**

**La dynamique motivationnelle n'est pas un facteur stable dans le temps ni indépendant des autres facteurs. C'est pour cela que nous ne pouvons travailler exclusivement sur la motivation si nous voulons améliorer la persévérance et la fréquentation ; nous ne pouvons pas justifier les comportements plus ou moins persévérants ou assidus des apprenants uniquement sur base de leur motivation.**

**En conclusion, nous constatons que nous ne pouvons pas agir aisément sur tous les facteurs qui influencent la persévérance et la fréquentation de nos apprenants. Par exemple, leur situation de vie est souvent difficile, précaire,... et compliquée à changer. Mais, comme Sandra Kerka le mentionne dans son article dédié à la persévérance des adultes en formation (2005 : 3), il y a d'autres facteurs sur lesquels nous pouvons agir pour que les apprenants qui le souhaitent trouvent un environnement de formation qui reconnaisse et respecte leur contexte, et leur offre un espace sûr pour identifier et poursuivre leur but de formation, ou, comme la charte de Lire et Ecrire le précise :**

*« Soutenir la scolarité des enfants, trouver du travail ou maintenir son emploi, accéder à d'autres formations, sortir de chez soi, se débrouiller seul, comprendre le monde dans lequel on vit, y prendre une part active, critique et solidaire,... et participer à la transformation des rapports sociaux, économiques, politiques et culturels. »<sup>40</sup>*

### **8.1.3 CE QUE LA FRÉQUENTATION MET EN JEU, REPRÉSENTATIONS ET ATTENTES**

Premièrement, nous avons comparé le taux de fréquentation des apprenants que nous avons interviewés (selon la base de données de Lire et Ecrire Bruxelles) et la description que ces apprenants faisaient de leur fréquentation lors des entretiens. Cette comparaison a montré que **les apprenants ont une vision de leur fréquentation assez similaire à celle de l'institution.**

Deuxièmement, nous avons analysé les représentations qu'ont les formateurs de la fréquentation des appre-

nants. Certains formateurs interprètent l'absentéisme des apprenants comme un manque de motivation de leur part (et ils parlent de la motivation des apprenants comme d'une variable externe à la formation et qui dépend exclusivement de la volonté de l'apprenant). Pour d'autres formateurs, la fréquentation est une question personnelle influencée par le contexte de vie des apprenants.

Tous les formateurs sont d'accord sur le fait que **l'absentéisme des apprenants est un facteur qui peut influencer la motivation des formateurs**. Soit parce que les formateurs interprètent l'absentéisme des apprenants comme un manque de motivation de leur part, soit parce qu'ils considèrent le comportement des apprenants comme une défaillance de leur professionnalisme, soit parce que cela affecte leur travail pédagogique. Il apparaît que **la motivation des formateurs influence la motivation des apprenants, et c'est en cela un cercle vicieux** :

- Si les formateurs interprètent l'absentéisme des apprenants comme un geste de désintérêt, ils peuvent se remettre professionnellement en question et se décourager, ce qui peut influencer la motivation (et la fréquentation) des apprenants.
- Si les formateurs catégorisent les apprenants qui s'absentent en tant qu'apprenants « sans motivation » à la recherche d'allocations, ils peuvent établir une relation pédagogique nocive avec ceux-ci, ce qui peut influencer la motivation (et la fréquentation) de ces apprenants.
- Si les formateurs n'ont pas d'outils pour faire face pédagogiquement au nombre toujours instable d'apprenants, ils peuvent se frustrer et se démotiver, ce qui peut influencer la motivation (et la fréquentation) des apprenants, à nouveau dans une dynamique de boucle sans fin.

Troisièmement, nous avons analysé une partie des gestes de l'institution face l'absentéisme des apprenants. Les apprenants sont censés annoncer et justifier leur absence et tous les apprenants que nous avons interviewés sont d'accord avec ces deux normes.

Les représentations qu'ont les apprenants et les formateurs, ainsi que l'institution, sur la fréquentation des apprenants n'est pas une question mineure. Les représentations influencent les comportements.

## 8.2 RÉFLEXION FINALE

Les adultes abandonnent et s'absentent souvent des formations en alphabétisation, dans tous les pays et contextes qui ont été étudiés. D'après notre étude, la capitale belge ne fait pas exception à la règle. Pour autant, nous observons, comme Corniquet (2015), que les apprenants à Bruxelles retournent souvent en formation après un abandon, en suivant des parcours de formation non linéaires.

Les apprenants interviewés arrivent à surmonter des obstacles et des freins importants pour continuer ou pour fréquenter leur formation. Ils retournent en formation après des expériences négatives ou après des années consacrées à d'autres activités. Suffisamment persévérants ? Suffisamment assidus ? La réponse à ces questions dépend de nos attentes et de notre compréhension du contexte qui influence les apprenants, des besoins de ces derniers ainsi que de ceux de LEEB.

A ce propos, le contexte politique et législatif apparaît comme paradoxal. D'un côté, l'alphabétisation est un droit protégé par les Nations unies, qui le considèrent comme une partie intégrante du droit à l'éducation<sup>41</sup> ; tout comme par les décrets en Education Permanente et en Cohésion Sociale, qui permettent à tout adulte de participer volontairement et moyennant une contribution financière limitée aux formations en alphabétisation. D'un autre côté, les politiques promues par l'Etat social actif cherchent à rendre l'action publique plus « efficace » et à augmenter le taux d'emploi (Joseph et collab. 2013 : 15). Les apprenants en alpha sont particulièrement soumis à ce contexte spécifique : ils subissent de plein fouet les mesures d'austérité et l'ambiance générale de responsabilisation individuelle ; et ce, sans pour autant avoir accès au marché de l'emploi bruxellois. Dans ce cadre, ils sont contraints par l'Etat social actif de se former et/ou de fréquenter une formation. Ces politiques ne semblent pas être la solution. En effet, nous avons observé que la contrainte n'engendrait pas systématiquement une fréquentation assidue et que la fréquentation assidue n'était pas toujours synonyme d'apprentissage.

41 <https://fr.unesco.org/themes/alphabetisation-tous>

Par ailleurs, les formateurs s'attendent à avoir des groupes d'apprenants présents, persévérants, participatifs et motivés. Ils préparent leurs formations pour des groupes stables et nombreux d'apprenants. Mais, dans la réalité, tous les apprenants n'adoptent pas ce comportement ou ne le conservent pas durant tout leur parcours de formation. De ce fait, le travail pédagogique peut être affecté tout comme l'estime professionnelle et la motivation des formateurs, qui se sentent responsables du comportement des apprenants. Il est aussi à noter que les attentes des formateurs sont en partie influencées par l'ambiance générale de responsabilisation individuelle et de recherche d'efficacité économique qui caractérise actuellement les politiques d'alphabetisation.

Pour conclure, il semble utile de rappeler que les adultes en formation restent des personnes avec leurs obligations, leurs besoins et leurs projets. Beaucoup de facteurs influencent leur persévérance et leur fréquentation.

Pour ces raisons, nous pensons que respecter les durées d'apprentissage propres à chaque individu (selon ses besoins, ses attentes et sa réalité de vie) demeure l'approche non seulement la plus réaliste mais également la plus juste pour se conformer au droit des hommes et des femmes de s'alphabetiser. Ainsi, **la persévérance et la fréquentation ne s'imposent pas et leur analyse ne doit pas être l'occasion de juger les personnes concernées. Conscients de cela, les travailleurs de Lire et Ecrire Bruxelles se mobilisent avec les apprenants pour soutenir leur persévérance et pour faciliter leur fréquentation des formations, afin que les personnes qui le souhaitent puissent rendre effectif le droit à l'alphabetisation.**

## 8.3 PISTES D'ACTION

Sur quels facteurs pouvons-nous agir pour que les apprenants qui le souhaitent puissent fréquenter plus souvent nos cours ? Comment est-ce que nous pouvons encourager les apprenants à fréquenter plus souvent nos formations ? Comment augmenter leur persévérance ?

Nous allons proposer des pistes de travail pour agir sur les facteurs qui influencent la fréquentation et la persévérance des apprenants. Les pistes d'action que nous proposons se basent sur les demandes des formateurs et sur la littérature recensée. Effectivement, certains auteurs et certaines associations ont déjà travaillé sur l'absentéisme ou l'abandon des adultes en formation et ils ont systématisé leurs expériences. Nous allons imaginer des nouvelles possibilités :

### 8.3.1 DES OUTILS PÉDAGOGIQUES

Au lieu de voir l'abandon et l'absentéisme comme des problèmes à combattre, peut-être devrions-nous nous confronter à ces comportements comme à des réalités avec lesquelles les opérateurs de formation en alphabetisation doivent composer.

Comings nous propose de reconnaître que l'apprentissage, même l'amélioration des compétences en alphabetisation, pourrait avoir lieu en dehors des programmes non-formels. Il propose **d'augmenter la persévérance des apprenants en continuant à les soutenir dans l'apprentissage quand ils ne peuvent pas assister aux formations** (Comings 2007). Nous pourrions créer des outils pédagogiques pour soutenir les apprenants pendant ces périodes ou les inviter à participer à des activités ponctuelles pour garder le contact avec eux.

Divers formateurs ont demandé **des outils pédagogiques pour faire face au nombre, toujours variable, d'apprenants**, et pour travailler en groupe quand le nombre d'apprenants est faible.

### 8.3.2 L'ACCUEIL ET L'ORIENTATION DES APPRENANTS

Divers auteurs signalent l'importance du premier accueil. Selon Quigley (1997), les processus d'admission et d'orientation pendant les trois premières semaines de participation sont critiques pour améliorer l'assiduité

des apprenants.

Justement, la formatrice Chloé se demande si un apprenant qui abandonne ou qui commence à s'absenter très souvent trois semaines après le début de la formation ne devrait pas être considéré comme un apprenant mal orienté. Chloé pense qu'il est nécessaire de mettre en place un module d'accueil pour les futurs apprenants qui leur explique la méthodologie et les valeurs de nos cours. Ce module permettrait aux apprenants potentiels de décider si nos cours leur conviennent avant le début effectif de la formation.

Une autre piste est de continuer le travail et la réflexion sur la manière de distinguer dès l'accueil les apprenants avec un profil FLE<sup>42</sup> des apprenants avec un profil Alpha FLE<sup>43</sup>. En effet, les demandes et les besoins de ces deux profils d'apprenants ne sont pas identiques.

Les auteurs Lauren H. Seiler et Peter C. Nwakeze ont travaillé sur l'abandon dans les cours en alpha à New York. Dans le cadre de cette étude (1993), ces auteurs ont proposé, pour éviter l'abandon, que les objectifs des apprenants soient définis et revus régulièrement ; pour cela, des actions de suivi et de guidance doivent être développées.

### 8.3.3 L'ORGANISATION DES FORMATIONS

#### 8.3.3.1 Des formations « salle d'attente »

Loutan nous parle d'une expérience dans une association en Suisse qui peut être intéressante pour nous :

*« Une solution intéressante ayant des implications sur l'absentéisme a été mise sur pied, initialement pour pouvoir offrir malgré l'absence de places dans les cours quelque chose aux femmes venues s'inscrire. La création d'un cours 'salle d'attente' permet aux femmes de bénéficier d'un accompagnement en attendant qu'une place se libère dans un cours approprié. Cette période d'attente permet aux professionnelles de mieux connaître la femme et ses besoins et, finalement, de l'orienter vers le cours le plus adapté à ses besoins, que ce soit à l'interne ou à l'externe. » (Loutan 2009 : 89)*

#### 8.3.3.2 Des formations « ouvertes et différenciées »

Une autre idée qui a surgi lors de la présentation des premières conclusions de cette étude est que nous pourrions mettre en œuvre une **formation ouverte et « volontaire » à tout apprenant déjà inscrit au Centre Alpha (sans distinction de niveau)**. Cette formation pourrait prendre la forme d'un atelier (chant, théâtre, visite dans la ville, par exemple), de quelques heures une fois par semaine. Elle permettrait aux apprenants qui le souhaitent d'augmenter de quelques heures leur horaire hebdomadaire, de continuer à approfondir leur apprentissage et de rencontrer d'autres apprenants qui suivent d'autres cours, dans d'autres niveaux, du même Centre Alpha. Dans le Centre Alpha en question, cette formation permettrait d'expérimenter la pédagogie différenciée.

#### 8.3.3.3 Le maintien des groupes d'une année à l'autre

Daniel est formateur, il pense que les formateurs devraient garder les mêmes groupes d'une année à l'autre, tout au moins un noyau du groupe initial. A son avis :

*« Moi, je pense que cela a un impact d'avoir les mêmes personnes. Changer un groupe après une année, tout ce qu'on a mis en place pour une année, tout ce qu'on a pu sauver, mettre en place, toute cette dynamique-*

---

42 « (...) Des adultes ne sachant pas ou peu s'exprimer en français et dont le diplôme scolaire le plus élevé est le CEB (ou qui ont les compétences équivalentes).»

43 « (...) Des adultes non francophones n'ayant jamais été scolarisés ou n'ayant acquis aucun diplôme ni en Belgique, ni à l'étranger (ou ne maîtrisant pas les compétences correspondant au CEB).»

*là, on la prend et on la met dans la poubelle. Et on recommence. Tandis que si on garde le même groupe sur deux ans, je trouve qu'il y a déjà une dynamique mise en place qui va venir très très vite, on se connaît tous et on sait déjà qui sait faire quoi, qui est comment. On n'a plus cette découverte là tous les ans. On gagne du temps sur l'apprentissage. »*

Chloé pense que c'est intéressant surtout quand les formateurs ont initié un projet :

*« Une année passe vraiment très vite. Peut-être l'année se termine et tu es au milieu du projet et il y a d'autres ambitions pour continuer le projet, ou bien les apprenants eux-mêmes veulent continuer le projet sous un autre angle. »*

#### 8.3.3.4 Moins de groupes par formateur

Le formateur Daniel pense que la qualité du travail de formateur est affectée par la quantité de groupes à suivre pendant l'année :

*« Moi, je pense qu'il ne faudrait pas avoir trois groupes sur l'année. C'est lourd trois groupes pour un formateur. On loupe des choses (...) Si on en a deux ou un (groupe), mais qu'on rajoute des heures... ça permettrait vraiment de suivre le groupe d'une autre façon, d'une façon un peu plus intensive, plus efficace. Trois groupes c'est un peu comme si on travaillait à la chaîne. »*

#### 8.3.3.5 Diviser les publics par objectif de formation

Kevin est formateur, à son avis « Le problème est qu'on mélange deux publics. Il y a le jeune qui veut apprendre et la dame âgée et on les mélange. » Plusieurs formateurs ont parlé de cette distinction par âge et par objectif de formation (distinction que nous n'avons pas retrouvée telle quelle chez les apprenants que nous avons interviewés, il s'agit pour nous d'une question à analyser).



## 9. BIBLIOGRAPHIE

- Abadzi, Helen, 1994. *What we know about acquisition of adult literacy: is there hope?*, Washington D.C.: World Bank Discussion Papers n° 245.
- Barlow, J. et S. Fleischer, 2011. «Student absenteeism: whose responsibility?», dans *Innovation in Education and Teaching International*, Vol. 48, N°3, August 2011, pp.: 227-237.
- Belzer, Alisa, 1998. «Stopping out, not dropping out. Students and teachers may perceive withdrawing from a program differently», dans *Focus on Basics*, Volume 2, Issue A, Mars 1998.
- Boeren, Ellen et Ides Nicaise, Herman Baert, 2012. « Adult learners' satisfaction and its relation to characteristics of the individual and the educational institution », dans *Pedagogies: An International Journal*, Vol. 7, Iss. 2.
- Bourgeois, Etienne, 1998. «Apprentissage, motivation et engagement en formation », dans *Education Permanente*, n° 136/1998-3.
- Bourgeois, Etienne, 2009. « Les dispositifs d'apprentissage en formation d'adultes », dans J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J-C. Ruano Bordalan, *Encyclopédie de la Formation*, Paris : PUF.
- Bourgeois, Etienne, 2015. *L'engagement en formation alpha chez des adultes en situation d'illettrisme. Quels enjeux ? Quels défis ?*, Conférence donnée à l'occasion du 10e anniversaire du Comité de Pilotage Alpha Bruxelles, le 28 septembre 2015.
- Bourgeois, Etienne et Gaëtane Chapelle, 2011. *Apprendre et faire apprendre*, Paris : P.U.F.
- Bourgeois, Etienne et Sabine Denghien, Benoit Lemaire, 2016. *Se former, se transformer en alpha. Dynamique d'engagement, effets de formation, freins et ressources*, Lire et Ecrire Luxembourg.
- Comings, John P., 2007. « Persistence: Helping Adult Education Students Reach Their Goals », dans *Review of Adult Learning and Literacy*, Vol. 7, Ch. 2.
- Comings, John P., 2008. « Student Persistence in Adult Literacy and Numeracy Programs », dans S. Reder and J. Bynner (eds.), *Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills: Findings from Longitudinal Research*, London: Routledge.
- Comings, John P. et Chij K. Shrestha, Christine Smith, 1992. « A Secondary Analysis of a Nepalese National Literacy Program », dans *Comparative Education Review* 36, no. 2 (May, 1992), pp.: 212-226.
- Comings, John P., et Andrea Parrella, Lisa Soricone, 1999. *Persistence among adult basic education students in pre-GED classes*, Cambridge: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. <http://gseweb.harvard.edu/~ncsall/research/report12.pdf>
- Comings, John P., et Andrea Parrella, Lisa Soricone, 2000. « Helping Adults Persist: Four Supports. NC-SALL's Adult Persistence Study suggests that managing positive and negative forces, self-efficacy, setting goals, and making measurable progress help learners stay in programs », dans *Focus on Basics*, Volume 4, Issue A, March 2000.
- Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes, 2015. *Etat des lieux de l'alphabétisation Fédération Wallonie-Bruxelles septième exercice, données 2011-2012-2013*, Bruxelles.
- Corniquet, Claire, 2015. *Quelles représentations ont les apprenants et stagiaires en alphabétisation de leur parcours de formation vers l'emploi ? Enjeux et défis pour le secteur de la formation ISP-Alpha*, Bruxelles : Lire et Ecrire Bruxelles.
- Cuban, Sondra, 2003, « So lucky to be like that: two case studies of women learners persisting in a Hawai'i literacy program », dans *Adult Basic Education*, 03, pp.: 19-43.
- Dobler, Kathrin, 2007. *Les absences dans un dispositif de formation destiné à des publics en situation socioprofessionnelle précaire*, Lausanne : Association du Relais.
- Donaldson, Joe F. et Steve Graham, 1999. « A model of college outcomes for adults », dans *Adult Education Quarterly*, Vol. 50, No. 1, November 1999, pp.: 24-40.
- Drolet, Alain, 2013. *Quand les absences aux cours des élèves nous interpellent. Comprendre et intervenir*, Université de Québec de Chicoutimi.

- Dumay, Xavier et Vincent Dupriez, 2004. « Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? », dans *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, N°36, Décembre 2004.
- Englert, Marion et Robert Plasman, 2011. « Le chômage à Bruxelles : Quelles spécificités par rapport au chômage urbain en Europe ? », dans *Working paper*, n°11-14.RS, Research Series, Bruxelles : ULB- Dulbea.
- Esteveny, Hugues, 2015. « Rendre compte de son comportement quand on est chômeur ou usager de CPAS. Assujettir au lieu d'émanciper », dans *Le Journal de l'Alpha*, n° 198, Bruxelles.
- Galván Castaño, Iria et Magali Joseph, Claire Corniquet et Els De Clercq, 2014. *Face à l'emploi : Regards de personnes analphabètes sur leur travail*, Lire et Ecrire Bruxelles.
- Granie, Marie-Axelle, 2013. « Genre et rapport au risque : de la compréhension au levier pour l'action », dans *Questions Vives, Recherches en éducation*, Vol.9 n°19, 2013.
- Joseph, Magali, 2008. *L'école pour nous c'est... Familles défavorisées et écoles, représentations et pistes d'action*, Bruxelles : Lire et Ecrire Bruxelles.
- Kerka, Sandra, 2005. « Learner Persistence in Adult Basic Education », dans *California Adult Education Research Digest*, N° 2, janvier 2005.
- Lavoie, Natalie et Jean-Yves Levesque, Shanoussa Aubin-Horth, Lucille Roy et Sylvie Roy, 2004. *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*, Université du Québec à Rimouski : Les Éditions Appropriatio.
- Lavoie, Natalie et Jean-Yves Levesque, Dominic Lapointe, 2007. « Mieux comprendre les obstacles qui entravent le retour en formation des adultes peu scolarisés », dans *Savoirs*, 2007/1, pp. : 63-78.
- Leclercq, Véronique, 2006. « L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation », dans *Savoirs*, 2006/2 (n° 11), p.: 94.
- Lesgold, Alan M. et Melissa Welch-Ross (eds.), 2012. *Improving Adult Literacy Instruction: Options for Practice and Research*, Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13242>.
- Levesque, Jean-Yves et Natalie Lavoie, Shanoussa Aubin-Horth, 2008. *Persévérance des adultes en alphabétisation*, Les Éditions Appropriation, Université du Québec à Rimouski.
- Lire et Ecrire Bruxelles, 2016. *La rentrée Alpha et FLE en Région bruxelloise 2016-2017 «Infos pratiques et découvertes »*, Bruxelles.
- Lire et Ecrire Bruxelles, 2017. *Rapport d'activités de Lire et Ecrire Bruxelles 2016*, Bruxelles. <http://www.lire-et-ecrire.be/Rapport-d-activites-Lire-et-Ecrire-Bruxelles-CReDAF-2016>
- Lire et Ecrire Bruxelles, 2017b. *Baromètre de l'alpha 2016 de Lire et Ecrire Bruxelles*, Bruxelles. <http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/2016->
- Loutan, Anaïs, 2009. *Les absents ont-ils toujours tort ? Absentéisme dans des dispositifs genevois de cours de français pour personnes migrantes : explications sur les causes, recherche de solutions et pistes de réflexion*, Université Genève.
- Office of Technology Assessment (U.S. Congress), 1993. *Adult literacy and new technologies: tools for a lifetime*, Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- Plasman, R. et M. Rusinek, C. Soudan, 2003. "Abandon des formations professionnelles. Quelles en sont les causes ?", dans: Guyot J-L, C. Mainguet, C. B. Van Haeperen (eds.), *La Formation Professionnelle Continue. L'individu au Coeur des Dispositifs, (Economie, Société, Région)*, Bruxelles : De Boeck., pp.331-350.
- Porter, Kristin E. et Sondra Cuban, John P. Comings, Valerie Chase, 2005. *"One Day I Will Make It" A Study of Adult Student Persistence in Library Literacy Programs*, MDRC et The Wallace Foundation.
- Quigley, B. Allan, 1998. « The First Three Weeks: A Critical Time for Motivation », dans *Focus on Basics*, volume 2, Issue A, March 1998.
- Quigley, B. Allan, et Uhlend, R. L., 2000. « Retaining adult learners in the first three critical weeks: A quasi-experimental model for use in ABE programs », dans *Adult Basic Education*, 10(2), pp.: 55-68.
- Renouprez, Ludovic et Geneviève Weber, Marguerite Martin, Françoise de Viron, 2013. *L'absentéisme en formation pour adulte est-il influencé par le dispositif de cours ? Le cas d'un master universitaire*, Louvain-la-Neuve : Les Cahiers de recherche du Girsef, n°91.
- Roy, Sylvie, 1993. « Résultats de la recherche sur les départs et les abandons », dans *Bulletin Alpha-Liaison*, vol. XIII, n°2, janvier 1993.

- Sayad, Abdelmalek, 2014. « Illettrisme et pensée d'école », dans *L'école et les enfants de l'immigration. Essais critique*, Paris : Seuil, pp. 203-226.
- Schafft, Kai, et Esther Prins, Marcela Movit, 2008. « Poverty, residential mobility and persistence across urban and rural family literacy programs in Pennsylvania », dans *Research Brie*, Goodling Institute for Research in Family Literacy, February 2008.
- Seiler, Lauren H. et Peter C. Nwakeze, 1993. « Attrition in adult education: causes and recommendations », dans *Literacy Harvest*, winter 1993, Vol. 2, N°1, pp.: 26-30.
- Vonthron, Anne-Marie et Christine Lagabriele, Dominique Pouchard, 2007. « Le maintien en formation professionnelle qualifiante : effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux », dans *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36/3. URL : <http://osp.revues.org/1481> ; DOI : 10.4000/osp.1481

# 10. ANNEXES

## 10.1 GUIDE D'ENTRETIEN DES APPRENANTS

### 10.1.1 PRÉSENTATION

- Depuis quand suivez-vous un cours d'alpha ? Et chez Lire et Ecrire ?
- Combien de jours venez-vous aux cours par semaine ? Quel est votre horaire ?
- Où êtes-vous né ? Et grandi ?
- Avez-vous été à l'école ? Où ?
- Êtes-vous marié ?
- Avez-vous des enfants ?
- Travaillez-vous ? Cherchez-vous du travail ?

### 10.1.2 NÉGOCIATION DE LA DEMANDE ÉDUCATIVE

- Comment avez-vous trouvé le cours d'alpha ?
- Comment avez-vous entendu parler de Lire et Ecrire ?
- Comment s'est passé l'accueil au moment de l'inscription ?
- Connaissiez-vous le programme/le projet des cours à l'avance ?
- Suivez-vous le cours que vous vouliez ? Auriez-vous préféré un autre type de cours ? Ou un cours dans un autre horaire ?
- Suivez-vous plusieurs cours en même temps ?
- Avez-vous déjà suivi un cours ailleurs ? Préférez-vous ce cours ? Pourquoi ?
- Ce cours, l'avez-vous suivi jusqu'à la fin ?

### 10.1.3 MOTIVATION ET PARTICIPATION EN COURS DE FORMATION

- Pourquoi suivez-vous un cours d'alpha ? Qu'attendez-vous du cours d'alpha ?
- Le cours d'alpha est tel que vous l'avez imaginé ?
- Y a-t-il une bonne ambiance au cours ?
- Comment ça se passe avec vos camarades ? Avez-vous des amis dans le cours ?
- Vous vousentraidez ?
- Comment ça se passe avec le formateur ?
- Est-ce que le cours vous aide à résoudre des problèmes de la vie de tous les jours ?
- Avez-vous la sensation d'apprendre ?
- Comment votre famille (conjointe, parents et enfants) a-t-elle réagi à votre décision de poursuivre vos études ?
- Habitez-vous dans la commune ?

- Comment venez-vous ? Combien de temps mettez-vous pour y venir ? Comment faites-vous pour y venir en cas de grève ?
- Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans le cours ?
- Qu'est-ce que vous aimez le moins dans le cours ?
- Quelles sont les choses que vous voudriez changer ?
- Comment amélioreriez-vous le cours d'alpha ?

#### 10.1.4 ABSENTÉISME ET ABANDON

- Avez-vous des difficultés pour venir souvent au cours ? Pourquoi ?
- Y a-t-il certaines périodes de l'année où vous avez plus de problèmes pour venir ?
- Comment s'est passée la dernière fois que vous n'êtes pas venu (raison d'absence, a-t-il averti ? Comment ?)
- Les autres participants du cours sont-ils réguliers ? Si non, est-ce que cela vous dérange ?
- Pensez-vous qu'il est nécessaire d'avertir le formateur ? Et d'amener un justificatif ?
- Quand vous avez manqué le cours, ça vous arrive de ne pas avertir ?
- Qu'est-ce qui vous aiderait à participer plus souvent ?
- Avez-vous déjà pensé à un moment ou à un autre à quitter votre cours ? Pourquoi ?
- Quelles sortes d'obstacles ou de difficultés avez-vous rencontrés durant votre formation ?
- Dans l'avenir, pensez-vous continuer à suivre des cours de français et de lecture et d'écriture ? Dans la même association ? Avec le même formateur ?
- Propositions

## 10.2 GUIDE D'ENTRETIEN DES FORMATEURS

### 10.2.1 RAPPORT AU TRAVAIL

- Quel âge avez-vous ?
- Où êtes-vous né ? Grandi ?
- Quelle est votre formation ?
- Depuis combien de temps travaillez-vous comme formateur ? Depuis quand chez Lire et Ecrire ?
- Combien de cours d'alpha donnez-vous ? Sur combien de niveaux ?
- Combien de temps dure un cours (semaines et heures par semaine) ?
- Avez-vous des préférences de cours ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qu'il vous plaît dans le métier de formateur ?
- Qu'est-ce que vous n'aimez pas ?
- Pouvez-vous choisir ou modifier l'ordre de vos tâches/ vos méthodes de travail/ votre vitesse de travail ?
- Le travail est le même pour les personnes qui travaillent depuis longtemps ou il y a des différences ?

## 10.2.2 PÉDAGOGIE

- Comment décririez-vous les motivations des apprenants à poursuivre leur formation ?
- Est-ce possible de tenir compte des aspirations ou des motivations personnelles des apprenants tout au long de leur formation ? Si oui, comment ?
- Comment le rapport entre les apprenants et vous a-t-il évolué tout au long du cours depuis septembre ?
- Comment le rapport entre les apprenants a-t-il évolué tout au long du cours ayant débuté en septembre ?
- Est-ce que les groupes d'apprenants avec lesquels vous travaillez sont des groupes stables, c'est-à-dire toujours composés des mêmes élèves ?
- Les participants peuvent-ils participer à plusieurs activités/cours en même temps ?
- Quelles sont selon vous les conditions pour l'apprentissage et l'épanouissement des apprenants ?

## 10.2.3 ABSENTÉISME

- Rencontrez-vous des problèmes d'absentéisme ? De quelle façon se pose ce problème ? Comment l'analysez-vous ?
- Pourquoi certaines personnes ne viennent pas ou qu'une fois ?
- Pourquoi certaines personnes ne viennent que quelques fois ?
- Pourquoi certaines personnes viennent de manière « irrégulière » ?
- Que faites-vous quand un apprenant est souvent absent ?
- Y a-t-il des règles que les apprenants doivent respecter en cas d'absence (avertir le formateur, renvoi du cours après X absences non excusées, avertissement,...) ? Pensez-vous qu'elles sont pertinentes ? nécessaires ?
- Pensez-vous que ce problème se pose plus à certaines périodes de l'année ?
- Certains cours sont-ils plus touchés par l'absentéisme ? Pourquoi ?
- Voyez-vous une différence entre ceux qui viennent sous contrainte et ceux qui viennent de manière volontaire ?
- Quels sont d'après vous les principaux obstacles à la participation régulière des apprenants ?
- Pensez-vous que le Règlement d'ordre intérieur est utile pour résoudre ce phénomène ?
- Pensez-vous que la procédure d'inscription peut avoir une influence sur la question de l'absentéisme ? Si oui, de quelle façon ?
- Observez-vous un lien entre degré de maîtrise du français et taux de participation ?
- Observez-vous un lien entre la dynamique de groupe et le taux de fréquentation ?
- Quelles solutions proposez-vous pour y remédier ?
- Que faudrait-il modifier dans votre institution pour améliorer le taux de participation ?
- Pouvez-vous nous parler de personnes qui ont toujours bien fréquenté les cours ? Pourquoi ça a marché ?

## 10.3 GUIDE D'ANIMATION DU GROUPE DE DISCUSSION AVEC LES FORMATEURS

- Rencontrez-vous de l'absentéisme chez les apprenants ? De quelle façon se pose ce phénomène ? Comment l'analysez-vous ?
- Quels sont les causes de l'absentéisme, selon vous ?
- Est-ce que cela est gênant ? Pour qui l'absentéisme est-il gênant ? Pour quoi est-il gênant ?
- Que faites-vous quand un apprenant est souvent « absent » ?
- Est-ce que certains cours sont plus touchés par l'absentéisme ? Si oui, lesquels ? Pourquoi ?
  - Observez-vous un lien entre période de l'année et taux de participation ?
  - Observez-vous un lien entre degré de maîtrise du français et taux de participation ?
  - Observez-vous un lien entre la dynamique de groupe et le taux de fréquentation ?
- Qu'est-ce qu'on pourrait mettre en place pour réduire l'absentéisme ?



## Lire et Ecrire Bruxelles

Crystal Palace

14 bte 9 rue de la Borne

1080 Bruxelles

[www.lire-et-ecrire.be/bruxelles](http://www.lire-et-ecrire.be/bruxelles)

02 412 56 10

[info.bruxelles@lire-et-ecrire.be](mailto:info.bruxelles@lire-et-ecrire.be)

Editeur responsable : Anne Coppieters, 14 bte 9 rue de la Borne - 1080 Bruxelles



Avec le soutien de la Région de Bruxelles-Capitale, de la Commission communautaire française, d'Actiris, de Bruxelles-Formation, du Fonds social européen, du Fonds Asile, Migration et Intégration et de la Fédération Wallonie-Bruxelles