

BELGIQUE - BELGIË

P.P. - P.B.

1099 BRU X

BC 1528

30 ans d'alpha

Quelles évolutions ? Quels acquis ?
Quels enjeux pour l'alphabétisation
en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

JOURNAL DE L'ALPHA N°190

SEPTEMBRE-OCTOBRE 2013

Périodique bimestriel - Ne paraît pas en juillet-août - Bureau de dépôt : Bruxelles X - N°d'agrégation : P201024

Éditeur : LIRE ET ECRIRE Communauté française - Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles

30 ans d'alpha

Quelles évolutions ? Quels acquis ?
Quels enjeux pour l'alphabétisation
en Fédération Wallonie-Bruxelles ?



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

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

- attirer l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur la persistance de l'analphabétisme, sur l'urgence d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions ;
- promouvoir le droit effectif à une alphabétisation de qualité pour tout adulte qui le souhaite ;
- développer l'alphabétisation dans une perspective d'émancipation, de participation et de changement social vers plus d'égalité.

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

RÉDACTION

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

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION

Sylvie-Anne GOFFINET

COMITÉ DE RÉDACTION

Nadia BARAGIOLA - Catherine BASTYNS
Claire CORNIQUET - Frédérique LEMAÎTRE
Cécilia LOCMANT - Véronique MARISSAL
Christian PIRLET - Catherine STERCQ
Huguette VLAEMINCK

ÉDITRICE RESPONSABLE

Sylvie PINCHART

ILLUSTRATION COUVERTURE

Collectif Alpha (à partir d'une photo de 1984)

MISE EN PAGE

PIEZO

ABONNEMENTS

Belgique : 40 € - Étranger : 50 €
À verser à Lire et Ecrire a.s.b.l. - Compte n°001-1626640-26
IBAN : BE59 0011-6266-4026 - BIC : GEBABEBB

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

Dépôt légal : D/2013/10901/09 – ISBN : 978-2-930654-18-8

Édito

Alphabétisations pour le 21 ^e siècle	7
---	---

Sylvie PINCHART et Catherine STERCQ

Lire et Ecrire Communauté française

L'alphabétisation, un droit devenu essentiel	12
--	----

Paul BÉLANGER – UQAM (Université du Québec à Montréal)

Le Comité de pilotage Alpha, chantier en cours... ..	29
--	----

France LEBON et Michèle MINNE – Service général de la Jeunesse
et de l'Éducation permanente de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Les politiques d'alphabétisation en Région de Bruxelles-Capitale
et en Région wallonne

Une lecture d'après la théorie des conventions.....	41
---	----

David LALOY – GIRSEF

Évaluation des politiques d'alphabétisation : dans 'le meilleur des mondes' ?.....	55
--	----

Anne GODENIR – Lire et Ecrire Wallonie

Quelle évolution de l'offre d'alphabétisation ?.....	68
--	----

Catherine BASTYNS et Catherine STERCQ

Lire et Ecrire Communauté française

Hommage aux pionniers.....	79
----------------------------	----

Catherine BASTYNS, Sylvie-Anne GOFFINET et Catherine STERCQ

Lire et Ecrire Communauté française

Les opérateurs d'alpha, quels profils ?.....	90
--	----

Catherine BASTYNS – Lire et Ecrire Communauté française

Le temps et le moment.....	103
----------------------------	-----

Horaires hebdomadaires et formations suivies le jour ou en soirée

Catherine BASTYNS – Lire et Ecrire Communauté française

Scolarité des apprenants et types de formations suivies	112
Catherine BASTYNS – Lire et Ecrire Communauté française	
Statut socioprofessionnel des apprenants selon la source de leurs revenus	122
Catherine BASTYNS – Lire et Ecrire Communauté française	
L'alpha, c'est pas seulement pour les étrangers ?	136
Catherine BASTYNS – Lire et Ecrire Communauté française	
Apprenantes et apprenants : questions de genre, ou quel genre de question ?.....	142
Catherine BASTYNS – Lire et Ecrire Communauté française	
L'alpha, c'est aussi pour les jeunes ?	149
Catherine BASTYNS – Lire et Ecrire Communauté française	

En ligne (www.lire-et-ecrire.be/ja189) :

Continuité et changements dans le profil du personnel de l'alpha
Catherine BASTYNS – Lire et Ecrire Communauté française

PROCHAIN NUMÉRO

Citoyenneté et démocratie
Piliers de l'alphabétisation

Édito

Alphabétisations pour le 21^e siècle

Ce 8 septembre, c'est la 31^e année consécutive que Lire et Ecrire marque la Journée internationale de l'alphabétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles.

*par Sylvie PINCHART
et Catherine STERCQ*

Avant 1983, il était en effet couramment admis, en Belgique comme dans les autres pays industrialisés, que l'enseignement obligatoire permettait à tous d'acquérir les savoirs de base ¹.

Ce numéro du *Journal de l'alpha* rend hommage aux associations pionnières dont l'action a permis le développement du secteur de l'alphabétisation tel que nous le connaissons aujourd'hui.

Il analyse également, sur base des études quantitatives réalisées par Lire et Ecrire auprès des opérateurs de 1988 ² à 2010, l'évolution de ce secteur, construit à partir de multiples initiatives citoyennes. Cette évolution, soutenue par trente années de revendications portées par Lire et Ecrire, a été importante.

Ainsi l'alphabétisation des adultes, considérée au niveau international comme un droit humain à promouvoir et défendre activement, est devenue depuis 2001 une priorité des autorités belges francophones.

1. Voir : STERCQ Catherine, Les chiffres de l'alpha : compteur bloqué ? (édito), in Journal de l'alpha, n°185, septembre 2012, p. 7.

2. Pour les données générales, nous sommes remontés à 1988, mais l'enquête s'étant étoffée au fil du temps, nous avons été contraints de débiter l'analyse de nombreuses données en 1990 ou 1994, voire plus récemment.

Le fait le plus marquant est l'importante évolution de l'offre d'alphabétisation – de quelque 500 apprenants participant aux actions développées par une vingtaine d'associations en 1983 à plus de 16.000 apprenants prenant part aujourd'hui aux actions menées par plus de 160 opérateurs. En 2005, les autorités publiques se dotaient d'un outil de pilotage permanent et interministériel des politiques d'alphabétisation. Un article présente les réalisations et les projets du Comité de pilotage Alpha. Les résultats d'une de ses initiatives, une recherche sur les politiques d'alphabétisation en Région de Bruxelles-Capitale et en Région wallonne dans le but de produire une vision d'ensemble des politiques d'alphabétisation et d'évaluer la cohérence et la complémentarité, sont également présentés et discutés dans ce numéro.

Si nous pouvons nous réjouir de ces avancées, du chemin reste cependant à parcourir pour relever le défi du droit à l'alphabétisation pour tous.

En Fédération Wallonie-Bruxelles

Notre objectif de 1983 – *Que toute personne qui le souhaite puisse trouver, près de chez elle, une offre d'alphabétisation de qualité* – n'est pas atteint. De nombreuses personnes ne peuvent toujours pas participer aux actions d'alphabétisation :

- parce que l'offre est insuffisante et n'est pas toujours adaptée à leurs besoins ;
- parce qu'elles sont trop vieilles, trop jeunes, trop éloignées du marché de l'emploi, trop exclues ;
- parce que la distance qu'elles devraient parcourir pour rejoindre un lieu de formation est trop grande, parce que les moyens de déplacement sont inexistantes ou peu adaptés ;
- parce que les possibilités de garde pour les enfants en bas âge sont insuffisantes ;

- parce que les conditions socioéconomiques se dégradent et les logiques de survie prennent de plus en plus le pas sur les dynamiques d'apprentissage et d'émancipation.

Le secteur de l'alphabétisation est influencé par une multiplicité de politiques publiques. Si les principaux acteurs ont effectivement des espaces de concertation, force est de constater que la conférence interministérielle sur l'alphabétisation ne s'est plus réunie depuis cinq ans et qu'il faudrait maintenant pouvoir passer d'une politique de cohabitation à une politique coordonnée autour de priorités communes dans la réalisation du droit à l'alphabétisation.

Avec d'autres associations, nous sommes, à Lire et Ecrire, particulièrement vigilants sur les impacts des politiques de l'État social actif³, tant au niveau de la segmentation du public et du contrôle des apprenants que des rôles parfois contradictoires assignés aux associations.

Un autre point de vigilance touche plus particulièrement les relations entre les pouvoirs publics et les associations. La complexification administrative empêchant d'affecter plus de moyens à l'action de première ligne, le manque de reconnaissance de l'expertise pédagogique développée par le secteur pour éviter la reproduction de l'échec scolaire et la propension à confondre les espaces de contrôle social avec ceux de l'apprentissage sont des préoccupations importantes.

Au niveau international

Par ailleurs, alors que dans le monde 775 millions d'adultes – dont deux tiers sont des femmes – ne savent ni lire, ni écrire, ni compter⁴, alors que sur les 40 pays où le taux d'alphabétisme des adultes était

3. Voir : *L'État social actif*, *Journal de l'alpha*, n°189, mai-juin 2013.

4. Données 2010 (voir : *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous*, 2012, p. 104, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218015f.pdf>).

inférieur à 90% en 1998-2001, seuls 3 devraient, selon l'UNESCO, pouvoir atteindre l'objectif 4 de l'Éducation pour tous (EPT)⁵, soit la réduction de 50% de leur taux d'analphabétisme, notre gouvernement décide de faire des économies sur l'aide au développement, ce qui aura un impact direct sur la scolarisation et l'alphabetisation. L'UNESCO tire donc la sonnette d'alarme : « *Les [pays] donateurs ne devraient pas utiliser l'austérité économique comme prétexte pour éviter de tenir les promesses qu'ils ont faites aux enfants les plus pauvres du monde. Les donateurs européens se sont engagés à allouer 0,7% de leur revenu national brut (RNB) à l'aide, mais la plupart d'entre eux n'ont pas atteint cet objectif. Certains d'entre eux sont très loin du compte ou font même machine arrière.* »⁶ Déjà en 2006, le rapport de suivi de l'EPT, centré sur l'alphabetisation définie comme un enjeu vital de l'éducation pour tous, disait que l'aide à l'éducation de base était inadéquate, qu'elle ne représentait que 2,6% de l'aide publique au développement et que, dans ce total, la part de l'aide à l'alphabetisation des adultes était minime⁷. Ce rapport invitait la communauté internationale à intensifier ses efforts et à doubler l'aide à l'éducation de base⁸. Or, aujourd'hui, c'est juste l'inverse qui se produit.

5. C'est lors du Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Dakar, en avril 2000, qu'un cadre d'action 'L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs' a été défini. Ce document engageait les États à réaliser les objectifs (dont deux concernaient plus particulièrement l'alphabetisation) « d'une éducation de base de qualité pour tous d'ici à l'an 2015 ».

6. UNESCO, *L'Éducation pour tous est abordable d'ici à 2015 et au-delà, Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous, Document d'orientation n°6*, mars 2013, p. 3 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002199/219998F.pdf>).

7. UNESCO, *Rapport mondial de suivi de l'EPT*, 2006, p. 266 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145595F.pdf>).

8. *Ibid.*, p. 267.

Alphabétisations pour le 21^e siècle

Le thème de la Journée internationale de l'alphabétisation de cette année est *Alphabétisations pour le 21^e siècle*. L'article qui introduit ce *Journal de l'alpha* analyse l'ampleur et la complexité actuelles de la demande d'alphabétisation et des réponses à y apporter. Il rappelle que « *sans l'exercice du droit à l'éducation pour tous, défi qui est au cœur du travail des organismes d'alphabétisation, il est difficile aux citoyennes et citoyens d'aujourd'hui d'exercer tous leurs autres droits* ». Pour cela, il faut cesser de coller à la formation de base une image humiliante, comme si l'analphabétisme était une pathologie à soigner, une déficience identitaire à traiter, car cela constitue un frein essentiel à l'expression de la demande. Pour permettre aux personnes de retrouver confiance en elles et d'agir de manière autonome dans les contextes de vie qui se transforment suite à « *l'émergence d'environnements de plus en plus lettrés, informatisés et complexes* », il faut leur permettre de se regrouper, il faut mettre en œuvre des politiques d'alphabétisation leur permettant de participer à « *la libération de leur capacité d'action* », et exiger que « *le cadre de vie et de travail soit doté de l'espace nécessaire et procure les ressources indispensables* ». Soit la nécessité de rendre l'information écrite « *non seulement disponible mais accessible autant physiquement que dans sa forme* », ce qui signifie qu'elle ne peut être produite « *dans un langage à ce point alambiqué qu'elle empêche de pratiquer les nouvelles compétences* ». Ce sont là les conditions « *pour que puissent advenir des sociétés ou communautés démocratiquement lettrées* » et c'est là aujourd'hui « *un enjeu social majeur partout dans le monde* ».

La mobilisation est dès lors plus que jamais nécessaire. Ainsi que de réfléchir à la question : quelles alphabétisations voulons-nous pour le 21^e siècle et selon quels modèles d'action ?

Sylvie PINCHART, directrice, et Catherine STERCQ, conseillère
Lire et Ecrire Communauté française

L'alphabétisation, un droit devenu essentiel

Apprendre à lire et à écrire, c'est apprendre à lire sa réalité et à écrire son histoire. C'est une pratique active par laquelle un individu s'approprié des savoirs observés ou transmis, se sensibilise à des réalités moins familières, sort de son identité imposée, se construit comme personne ¹. L'exigence de maîtrise des nouvelles technologies de la communication tend à dissimuler cette dimension non moins réelle de la poursuite de la construction de son identité et de son autonomie.

par Paul
BÉLANGER

Il importe de saisir l'ampleur et la complexité de la demande éducative dans nos sociétés lettrées. Sans l'exercice du droit à l'éducation pour tous, défi qui est au cœur du travail des organismes d'alphabétisation, il est difficile aux citoyennes et citoyens d'aujourd'hui d'exercer tous leurs autres droits. Il est cependant tout aussi important que ces organismes explorent la dimension intime de la démarche d'alphabétisation qui réveille chez les apprenants toutes les angoisses et les quelques oasis de plaisir de leur parcours éducatif passé. Il s'agit là d'un autre défi à relever, tout aussi important que le premier, pour que puissent advenir des sociétés ou communautés démocratiquement lettrées.

1. CROSSAN B., FIELD J., GALLACHER J., MERRILL B., *Understanding Participation in Learning for Non-traditional Adult Learners : Learning Careers and the Construction of Learning Identities*, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 24, 2003, n°1, pp. 55-67.

L'ampleur et la complexité de la demande d'alphabétisation dans les sociétés d'aujourd'hui

La demande d'alphabétisation des individus ou des communautés est souvent définie en fonction de déficits individuels eu égard à des compétences externes standards. On réduit alors ces publics à ce qu'ils n'ont pas, ne sont pas et ne font pas. Qualifiés d'analphabètes, ils voient leur identité réduite à ce qu'on dit qui leur manque, bien que leurs performances soient devenues inadéquates en raison non d'une déficience personnelle mais de changements survenus dans leur milieu quotidien de vie ou de travail. Dans une telle perspective négative, tout le monde sur terre serait voué à être qualifié d'analphabète à un moment ou l'autre de sa vie !

On oublie que ces femmes et ces hommes, dans leur société de culture orale aussi bien que dans leur entreprise traditionnelle et leurs réseaux locaux, participent, communiquent et débattent. Ce qui a changé, c'est la technique de communication et non les individus. L'opérateur de l'industrie de pâte à papier, qui avait appris à juger de la qualité de la pâte à son odeur et à sa densité palpable et qui doit maintenant faire ces vérifications à partir d'un terminal numérique, n'est pas moins compétent sur le fond ; plus encore, en cas de panne du système, il devient un expert recherché ! L'agricultrice, qui, après explications orales de l'agronome, opérait de façon autonome tant pour la distribution des engrais et des herbicides que pour éviter ou vérifier la contamination, n'est pas moins expérimentée et capable d'intelligence pratique depuis que, par restrictions budgétaires, la vulgarisation agricole passe surtout par la communication écrite !

La demande de compétences de base est transversale. Si l'implantation d'un contrôle et de normes de qualité, la gestion de production assistée par ordinateur et la complexification des postes de travail font passer les milieux de travail de la culture orale à la culture écrite, il n'en est pas autrement dans les autres domaines de l'activité humaine.

Dans le monde d'aujourd'hui, on doit être en mesure de suivre les indications sur les étiquettes et les notices des produits ou dans les manuels d'utilisation d'instruments, de déchiffrer les informations laissées par le médecin à la fin de visites de plus en plus écourtées, de se retrouver à partir d'un plan publié par les transports publics, de participer de façon informée aux élections et ne pas simplement appuyer son pouce sur une photo, ainsi que de participer aux formations organisées ou de le faire informellement en communication et échange avec les membres de sa communauté.

Ce que ces femmes et ces hommes demandent, c'est de continuer d'opérer en tenant compte de l'émergence d'environnements de plus en plus lettrés, informatisés et complexes. Ils veulent poursuivre leur développement professionnel et personnel en tenant compte du changement de contexte, et cela dans une perspective d'éducation tout au long de la vie.

Cette demande touche tous les secteurs de la vie : l'économie formelle et informelle, la santé, l'environnement, bref la qualité de la vie dans l'ensemble des environnements quotidiens. Elle est aussi transgénérationnelle, car le passage à une société à haute intensité de communication écrite implique toutes les générations, depuis la petite enfance jusqu'aux générations parentales et grand-parentales. Non seulement crée-t-elle une nouvelle demande dès la prime jeunesse, puis au cours de la formation scolaire initiale et tout au long de la vie, mais elle exige aussi une synergie et une dynamique d'interapprentissage entre les différentes classes d'âge. Certains pourraient dire que le problème va se régler de lui-même, grâce à la montée de la scolarisation des nouvelles générations. Or, on ne peut attendre trente ans, soit la période nécessaire au renouvellement de la qualification générale de la population adulte, en misant sur la seule voie de la scolarisation des jeunes. C'est aussi à l'intérieur de la génération adulte qu'il faut agir.



Photo : Collectif Alpha (1984)

Prendre en compte cette complexité de la demande

Les définitions pathologiques de cette demande sociale ont pour effet de stigmatiser les publics visés, de renvoyer la responsabilité aux individus, de bloquer l'expression de la demande et des aspirations éducatives, sociales et culturelles. Les mouvements associatifs d'alphabétisation comme Lire et Écrire travaillent dans une tout autre perspective. Ils sont à l'écoute des demandes concrètes des hommes et des femmes opérant dans des contextes nouveaux et entendant y renforcer leur participation active. Ces mouvements d'alphabétisation refusent de partir de zéro. Ils reconnaissent les biographies antérieures des participants, tant leurs acquis expérientiels que les injustices subies et la résistance ainsi développée. Ils créent des espaces de dialogue permettant à ces personnes de sortir de leur isolement. Elles sont alors en mesure de faire des liens entre leur situation personnelle et la réalité vécue par les autres participants, ce qui leur permet de transformer non seulement leur vision de la réalité, mais éventuellement et collectivement la réalité elle-même.

Concrètement, on tient compte des parcours singuliers où telle compétence est déjà maîtrisée, où telle autre compétence déjà apprise n'a pu être pratiquée depuis des années et où une autre compétence n'est pas ressentie comme requise pour le moment². La lecture, la rédaction et le calcul font évidemment partie de la liste des compétences et savoirs à mobiliser, mais s'y ajoutent la capacité d'utiliser de manière autonome des documents de référence, la familiarisation avec l'informatique, la capacité de solutionner des problèmes, le travail en équipe, la communication orale, la création culturelle et l'autoformation.

2. OUELLET C., BÉLANGER P., *Atelier 2006 sur les Compétences essentielles. Bilan et perspectives Montréal, Rapport final, Ottawa : Développement des ressources humaines Canada, 2006.*

Une telle vision holistique et universelle permet de mieux saisir le caractère sociétal de la demande qui exige des réponses non seulement des agents éducatifs, mais aussi des différents agents responsables de la culture, des loisirs, de la santé, de l'environnement, de l'immigration et du développement économique. Elle souligne en conséquence la responsabilité collective de cet enjeu.

Mais il y a plus, beaucoup plus. À travers ces apprentissages, ces hommes et ces femmes sortent de leur routine quotidienne et voyagent. « *Lumière, porte sur l'inconnu, fenêtre sur l'extérieur* », autant d'images et métaphores provenant de participants ³. Dans leur *Manifeste*, des apprenants européens en formation de base le confirment : « *Plus nous apprenons, plus nous voulons apprendre. Plus nous écrivons, plus nous voulons écrire. Plus nous lisons, plus nous voulons lire. Les mots sont devenus nos amis.* » ⁴ Ils veulent se former pour s'informer, pour nommer les non-dits et mieux se faire entendre, pour savoir comment fonctionnent la société, les administrations, la santé, l'éducation, la politique et l'économie.

Pouvoir nourrir sa curiosité de façon autonome et pouvoir agir par soi-même dans ces nouveaux contextes de vie ne relève pas du besoin de se départir d'un handicap personnel, mais de l'aspiration à continuer de se construire dans un milieu en mutation. Ce n'est pas un hasard si un des thèmes récurrents sur les effets ressentis que révèlent les études d'évaluation des expériences de formation de base est celui

3. TORRES R.M., *From literacy to lifelong learning : Trends, issues, and challenges in youth and adult education in Latin America and the Caribbean, Regional Synthesis Report*, Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation tout au long de la vie, 2009 ; GIÈRE U., *Die Welten der Wörter. Plakate zur Alphabetisierung. Eine internationale Ausstellung*, Hambourg : Institut de l'UNESCO, 1992.

4. *Manifesto : La voix des apprenants en alphabétisation en Europe*, 2012 (www.eur-alpha.eu). Un article sur ce manifeste paraîtra dans le prochain numéro du *Journal de l'alpha*.

de l'autonomisation et du développement d'un sens accru ou retrouvé de sa dignité⁵. Les travaux de ces chercheurs « *montrent que les adultes inscrits dans un parcours de développement des compétences de base augmentent leur estime de soi, acquièrent une plus grande confiance en eux, sont plus débrouillards, ont une meilleure prise en charge de leur quotidien et développent de nouveaux réseaux d'amis et de connaissances. Une fois engagés dans la formation, ces adultes se montrent ouverts et adoptent une attitude favorable à la lecture et à l'écriture* »⁶. On réveille la soif d'apprendre et on donne aux individus les moyens de l'assouvir par eux-mêmes tout au long de leur vie.

Pour une communauté, apprendre à lire, c'est apprendre les mots pour dire sa condition et en débattre, c'est apprendre les mots pour manifester ouvertement ce que chacun ressent en silence, c'est apprendre pour agir dans un nouveau contexte. « *L'alphabétisation, écrivait Paulo Freire, suppose non pas une accumulation, dans la mémoire, de phrases, de mots et de syllabes, détachés de la vie (...), mais une attitude de création et de récréation. Elle suppose une auto-formation susceptible d'entraîner l'homme à intervenir sur son environnement.* »⁷ Le formateur part du vécu de chacun en le synthétisant par des 'mots-générateurs' qui en nommant la réalité la dévoile.

5. SOLAR C., SOLAR-PELLETIER L., SOLAR-PELLETIER M., *Douze ans de recherche en alphabétisation des adultes en français au Canada : 1994-2005*, Montréal : Centre de Documentation sur l'Éducation des Adultes et la Condition Féminine, 2006 (en ligne : <http://reconf.cdeacf.ca/actualites.php?nouvelle=20>) ; BEDER H., *The Outcomes and Impacts of Adult Literacy Education in the United States*, Cambridge : National Center for Study of Adult Learning and Literacy, Harvard Graduate School of Education, 1999 (en ligne : <http://ncsall.net/fileadmin/resources/research/report6.pdf>) ; WIKELUNG K., REDER S., HART-LANSBERG S., *Expanding Theories of Adult Literacy Participation. A Literature Review*, Philadelphia : National Center on Adult Literacy, University of Pennsylvania, 1992.

6. SOLAR C. et al., 2006, op. cit.

7. FREIRE P., *L'éducation, pratique de liberté*, Paris : Cerf, 1971.

Ces mots-clés, en référence au vocabulaire des apprenants, reflètent leurs situations vécues et déclenchent discussion et réflexion d'où peuvent émerger une conscience critique et un rejet actif de l'oppression⁸. Cette pédagogie prend en considération le savoir des populations. Elle rejette la 'culture du silence'. Le but ici n'est pas de transmettre sans plus la culture institutionnalisée et ses codes de communication, mais de faciliter des apprentissages significatifs permettant aux personnes de dire et de transformer leur milieu. Elle mise sur les ressorts internes des citoyens, sur « *leur capacité de comprendre les interconnexions entre leur situation personnelle, les réalités locales et les réalités mondiales* »⁹.

Une condition essentielle : prendre en compte la dimension sociale mais aussi intime des apprentissages

Tant que cette demande sociale ne pourra être exprimée dans sa normalité mais aussi dans ses multiples singularités, les réponses pertinentes demeureront toujours limitées, faute de moyens mais aussi faute d'espace et d'un nouveau discours sur cet enjeu, pouvant faciliter l'expression difficile de ces aspirations et de ces frustrations.

Il y a d'abord évidemment l'image publique de cette demande. Là où la demande d'alphabétisation est présentée comme une pathologie à guérir ou à corriger, les hommes et les femmes susceptibles de s'y inscrire se voient affublés d'une image négative. On leur construit ou attribue une identité déficiente¹⁰. C'est par sens de la dignité que tel travailleur, bien que conscient de la pertinence de renforcer telle

8. FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, Paris : Maspero, Petite collection, 1980.

9. UNESCO, 1997, *op. cit.*

10. GALLACHER J., FIELD J., MERRILL B., CROSSAN B., *Learning Careers and the Social Space : Exploring Fragile Identities of Adult Returners in the New Further Education*, *International Journal of Lifelong Education*, n°21(6), 2002, pp. 493–509.

compétence, va jouer d'ingéniosité pour dissimuler ses difficultés de communication écrite ou de calcul et ainsi éviter cette menace de dévalorisation. C'est quand les individus se regroupent et exigent des formations directement pertinentes pour eux qu'ils réussissent à rejeter et renverser l'image humiliante de l'analphabétisme.

Arriver à déchiffrer une source documentaire pour répondre à une question, ne pas croire automatiquement tout ce qui est imprimé, nourrir sa curiosité par une diversité de lectures, maîtriser l'ordinateur et les logiciels qui n'arrêtent pas de changer, s'insérer activement dans les *Twitter*, blogs et *Facebook* sont des nouvelles choses à expérimenter qui ne cesseront de survenir tout au long de nos vies et qui varieront selon la trajectoire de chacun.

Plus encore, il n'y a pas que la capacité technique d'écrire ou de parler, il y a aussi les facteurs culturels et affectifs qui bloquent la communication et qui doivent aussi être écoutés dans l'expression de la demande. On le voit chez les travailleuses et travailleurs migrants dont les difficultés de communication en milieu de travail multiculturel et multilingue sont souvent considérées comme le fait d'un manque de compétences linguistiques qui peuvent être corrigées par des cours de langue, sans prise en compte des difficultés liées aux rapports interethniques ou intergenres en milieu de travail. Les besoins individuels ne peuvent être isolés du contexte spécifique psychosocial des personnes visées ¹¹.

La question n'est pas de rejeter la dimension fonctionnelle de la demande de formation de base et de nier le besoin de renforcement des compétences techniques. Il s'agit plutôt de voir comment cette demande va être reconnue ou non par les milieux visés et négociée par eux afin, ce faisant,

11. GRÜNHAGE-MONETTI M., HOLLAND C., SZABLEWSKI-ÇAVUS P., *Training for the Integration of Migrant and Ethnic Workers into the Labour Market and the Local Community*, Bonn : German Institute for Adult Education, 2009.

de répondre à leur quête d'autonomie et « *ouvrir la voie à une participation accrue à la vie sociale, culturelle, politique et économique* »¹².

Au-delà du curriculum formel, le curriculum caché : autrement dit, au-delà de l'enjeu social, l'enjeu personnel

Les conceptions et les pratiques de formation de base varient. Brian Street nous a appris depuis longtemps qu'il n'y a **pas une mais de nombreuses** façons de faire (« *not one literacy, but many literacies* »¹³). La variété des pratiques à travers les cultures, les visions idéologiques, les contextes et les demandes sociétales changent la perception et les attentes concrètes des publics visés, modifient la signification que les publics rejoints donnent à ces pratiques. Les conditions socioculturelles, le climat plus immédiat des apprentissages et les pratiques pédagogiques, au-delà du curriculum formel et de l'instruction technique, octroient une signification subliminale à l'évènement éducatif. Ils véhiculent un curriculum caché. Le type d'interaction entre l'animateur et les participants, et d'abord l'image de la formation de base véhiculée lors du recrutement et dans les outils pédagogiques « *affects the nature of the literacy being learned and the ideas about literacy held by the participants, especially the new learners and their position in relations of power* »¹⁴.

Ainsi, la question n'est pas de savoir si l'alphabétisation conduit à la démocratie. Une telle question posée dans l'abstrait sans distinction des différentes pratiques de formation n'a pas de sens. La maîtrise généralisée des compétences de base constitue une condition nécessaire

12. UNESCO, *Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes, Rapport final, Hambourg, 19-29 juillet 1997, Paris : UNESCO, 1997, p. 24.*

13. STREET B., *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge : Cambridge University Publication, 1984.

14. STREET B., *What's 'new' in New Literacy Studies ?*, *Current Issues in Comparative Education*, n°5(2), 2003, pp. 1-14.

à la vie démocratique, mais ce ne sont pas toutes les alphabétisations qui conduisent à la démocratie. Des historiens rapportent des cas où le pouvoir a utilisé l'alphabétisation comme base de discrimination, pour écarter des milieux populaires ou encore pour sélectionner les contenus, sinon pour endoctriner¹⁵. Par exemple, suite à l'exil de Paulo Freire hors du Brésil des colonels, ceux-ci n'ont pas interrompu la formation de base, mais ils en ont conçu une vision étroitement fonctionnelle à des fins de pacification et de soumission : le Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização)¹⁶.

L'avancée dans la maîtrise par un individu des compétences essentielles est une expérience à la fois cognitive et affective. L'individu ne peut devenir libre d'agir dans l'univers lettré et de plus en plus marqué par la technoscience sans en venir à maîtriser le vocabulaire de plus en plus précis utilisé dans son milieu de travail ou de vie communautaire, sans se familiariser avec les outils récents de communication qui réfèrent à des nomenclatures, sans devenir capable d'utiliser en contexte réel les méthodes apprises de calcul. Mais cette construction technique engage aussi émotivement la personne et son groupe : positivement lors d'expériences réussies qui redonnent la confiance en soi, mais négativement aussi à l'occasion de difficultés vécues sans appui pour surmonter les déceptions qui, par l'envoi répété de signaux négatifs, peuvent conduire à l'inhibition de l'acte d'apprendre. On ne peut séparer l'appropriation des savoirs codés et le développement de la résilience personnelle pour transformer les erreurs inévitables en sources d'apprentissage expérimental, plutôt

15. RESNICK D.P., *Literacy in Historical Perspective*, Washington DC : Library of Congress, 1983 ; GRAFF H.J., *The Legacies of Literacy. Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*, Bloomington : Indiana University Press, 1986.

16. GADOTTI M., *Para chegar lá juntos e em tempo : Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos*, Anais da Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1998.

qu'en sources de découragement. Maîtriser les compétences de base et pouvoir les mobiliser dans l'action quotidienne ne va pas de soi ; cela implique de la part du sujet une motivation intrinsèque basée sur une perception personnelle du besoin, de sa valeur d'usage, mais cela signifie aussi un développement cumulatif et intégré des connaissances et expertises requises.

Faire bouger les instances nationales et supranationales

Nous insisterons ici sur deux facteurs essentiels qui relèvent de l'action publique : favoriser l'accès à un environnement lettré et développer les politiques de formation de base. Ce sont des facteurs-clés parce qu'ils peuvent être rapidement corrigés... s'il y a une volonté collective et institutionnelle de le faire !

Favoriser l'accès à un environnement lettré

On ne peut maîtriser davantage sa capacité de lecture si, de retour dans la vraie vie, la communication écrite à laquelle on est confronté est produite dans un langage à ce point alambiqué qu'elle empêche de pratiquer les nouvelles compétences. Plus important encore, en procédant ainsi, on envoie subrepticement à la personne le message erroné qu'elle ne sait pas vraiment lire. Le développement efficace d'un milieu fonctionnant de plus en plus sur la base de la communication écrite ne repose pas uniquement sur le renforcement des compétences littéraires de la population, mais aussi sur la production d'une communication publique accessible de la part des médias, anciens et nouveaux, des milieux culturels, des agences gouvernementales, des services médicaux, etc. Bien sûr, expliquer clairement un problème complexe requiert plus de maîtrise du contenu et plus de capacité de communication. Mais un message compréhensible ne signifie pas un message simpliste, bien au contraire. On ne peut oublier qu'une communication inutilement sophistiquée a une fonction silencieuse de distinction sociale. Cette utilisation de la culture cultivée pour exclure

est précisément pernicieuse parce qu'elle renvoie aux individus le message mal fondé, donc arbitraire mais combien efficace, qu'ils sont de l'autre côté du savoir, de celui des ignorants. Permettre à une citoyenne ou à un citoyen de maîtriser la lecture, pour ensuite ne lui transmettre que de l'information écrite indument compliquée, crée une frustration destructrice. On l'assaille dans son intimité, on brise sa confiance en sa capacité d'apprendre et, dans sa communauté, on bloque l'effet d'entraînement de cette expérience pourtant réussie d'apprentissage. Et cela commence lors même de la formation, dans le choix du matériel d'apprentissage, dans l'utilisation de matériaux pédagogiques dits authentiques, c'est-à-dire tirés du milieu de vie ou de travail. C'est en ayant la possibilité, au cours de la formation, d'envisager déjà des applications concrètes dans leur contexte concret de vie et de travail que les participants pourront plus facilement transférer ces compétences dans l'action.

Le poids de l'environnement lettré est tel qu'il fait maintenant partie de plusieurs politiques d'alphabétisation, de manière à créer un milieu où, dans ce passage de l'oral à l'écrit et à l'écrit électronique, chacun peut s'informer, communiquer, participer, réagir, et donc continuer à développer son plein potentiel. L'environnement lettré, comme le souligne Agneta Lind, est un milieu de vie quotidienne où, d'une part, la lecture est devenue utile sinon nécessaire, mais où, d'autre part, l'information écrite est non seulement disponible mais accessible autant physiquement que dans sa forme¹⁷. On obtient ainsi une communauté locale de pratique ou un atelier de travail où le renforcement des compétences de lecture et d'écriture est à ce point intégré dans la vie et le travail quotidiens qu'il continue de se produire informellement¹⁸.

17. LIND A., *Literacy for all : Making a difference*, Paris : UNESCO, 2008 (en ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001597/159785e.pdf>).

18. BARTON D., HAMILTON M., *Local Literacies : Reading and Writing on One Community*, London : Routledge, 1998.

Développer les politiques de formation de base

On l'a vu, l'image souvent pathologique qu'on colle à la formation de base et la représentation parfois rébarbative de l'école expliquent la difficulté des publics adultes d'exprimer leurs demandes et donc de décider de s'inscrire à une formation organisée ¹⁹. Trop d'individus visés ont été socialisés à porter eux-mêmes le blâme de leur parcours scolaire interrompu et à devenir aveugles de la distribution inégale du capital culturel et du capital social. Ils risquent ainsi, leur vie durant, de souffrir en silence cette disgrâce intériorisée et cette affliction infligée injustement. Aussi, en l'absence de diffusion d'images positives et d'exemples de réussite, en l'absence de supports individualisés pour lever tous les obstacles notés plus haut, la réponse concrète à la demande objective continuera à demeurer marginale.

Certes plusieurs États sont passés à l'action et l'UNESCO, par différents programmes dont le programme *Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir (LIFE)* ²⁰, cherche à développer une prise de conscience de cet enjeu. La situation demeure néanmoins critique en Asie du Sud-Ouest, dans les pays arabes à faible revenu et surtout en Afrique subsaharienne ²¹. Dans les régions industrialisées, les choses commencent à changer, mais trop lentement. En dépit des enquêtes mondiales menées par l'OCDE et Statistique Canada en 2002 et 2005 démontrant quantitativement la demande ²², celle-ci ne

19. BÉLANGER P., VOYER B., WAGNER S., *L'aide à l'expression de la demande en formation de base*, Montréal : UQAM-CIRDEP, 2004.

20. Sur LIFE, voir notamment : UNESCO, *Rapport mondial d'évaluation à mi-parcours de LIFE 2006-2011. Envisager l'avenir avec LIFE*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002153/215337f.pdf>

21. UNESCO, *Rapport mondial 2011 de suivi sur l'EPT*, Paris : UNESCO, 2011, <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001917/191794f.pdf>

22. MURRAY T.S., CLERMONT Y., BINKLEY M., *Mesurer la littératie et les compétences des adultes : Des nouveaux cadres d'évaluation*, Ottawa : Statistique Canada, 2005.

devient opérante dans les milieux de travail que si, suite à une modification des techniques ou modes de production, un évènement insusité révèle le besoin ou si une intervention spéciale est menée pour en permettre l'expression malgré les obstacles évoqués précédemment du côté tant des employeurs que des individus.

On observe encore trop souvent la réticence de beaucoup d'États à y voir une nécessité, soit parce que la demande provenant des différents secteurs d'activité humaine tombe toujours entre deux chaises ministérielles ou que les responsables de l'éducation n'arrivent pas à faire synergie avec les autres ministères pour reconnaître cette priorité et obtenir leur coopération. Même les Nations Unies en 2000 n'ont pas osé inclure l'alphabétisation des adultes dans ses huit *Objectifs du millénaire pour le développement*. Du côté de l'UNESCO, des six objectifs de l'*Éducation pour tous (EPT)* établis par les États membres lors du sommet de Dakar en 2000, ce sont précisément les objectifs 3 et 4 portant sur les adultes et les jeunes hors école qui ont reçu le moins d'attention de la part des États et de la coopération internationale²³. En 2011, dans le monde, il y avait encore 800 millions de personnes qui n'avaient toujours pas de possibilité, même minimale, d'acquérir ces compétences élémentaires et près des deux tiers étaient des femmes²⁴. Cette réticence institutionnelle non seulement limite les ressources requises, mais freine l'expression de la demande au sein de la population. Devenue silencieuse et blottie dans le privé, la demande ne pèse plus politiquement et socialement ; on ne voit pas le besoin ; le statuquo peut alors être maintenu en toute légitimité !

23. Sur l'EPT, voir notamment : UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT. 2012 : Jeunes et compétences : L'éducation au travail*, 1^{re} partie : *Suivi des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218015f.pdf>

24. UNESCO, 2011, *op. cit.*, partie 1, chapitre 1.

Une nouvelle vision des politiques de formation de base s'impose donc :

- une vision qui reconnaît l'intimité de ces apprentissages devenus impératifs dans la société d'aujourd'hui, et cela partout dans le monde ;
- une vision intersectorielle qui engage tous les acteurs et d'abord les écoute ;
- une vision biographique qui y voit l'amorce ou la relance d'un développement continu tout au long de la vie ;
- une vision élargie qui implique des interventions non seulement étroitement éducatives, mais aussi en amont pour informer et faciliter l'expression des demandes, et en aval pour créer un environnement facilitateur et incitatif ;
- une vision démocratique prônant une éducation qui a du sens pour le sujet et son milieu, qui soutient activement l'égalité des chances d'apprendre réellement.

Conclusion

Arriver à pouvoir lire et comprendre par soi-même les informations écrites qui nous entourent et, pour ce faire, désapprendre les peurs et les traumatismes laissés par les épisodes éducatifs antérieurs nécessite de pouvoir préalablement exprimer une demande qui reste certes une démarche difficile à réaliser mais qui s'avère d'une importance majeure tant pour les individus que pour la société. Vivant dans des sociétés de plus en plus lettrées et réflexives, beaucoup de femmes et d'hommes constatent qu'ils ne peuvent améliorer leurs conditions de vie et de travail sans accroître leur maîtrise de ces compétences devenues essentielles. La société, l'économie, la qualité de vie, la démocratie l'exigent. La montée de ces demandes s'inscrit également dans l'émergence des aspirations collectives à une plus grande autonomie du citoyen et à de nouvelles possibilités d'action collective.

Toutefois, alors que la demande éducative ne cesse d'être objectivement démontrée, les réponses demeurent encore limitées. Elle est absente des *Objectifs du millénaire pour le développement* des Nations Unies et, même si les objectifs de l'*Éducation pour tous* l'incluent, elle demeure la priorité la plus négligée. Beaucoup d'adultes au Nord comme au Sud n'ont pas la possibilité de participer à cette libération de leur capacité d'action. Dans trop de sociétés et de milieux de travail, une vision déficitaire et pathologique freine l'expression de la demande. De plus, la réponse à cette nécessité sociale et à ces aspirations exige que le cadre de vie et de travail soit doté de l'espace nécessaire et procure les ressources indispensables. Elle requiert des conditions qui, en trop de régions, ne sont pas encore en place.

« Plus que jamais, la reconnaissance du droit d'apprendre constitue un enjeu majeur pour l'humanité. Le droit d'apprendre, c'est le droit de lire et d'écrire, le droit de questionner et de réfléchir, le droit à l'imagination et à la création, le droit de lire son milieu et d'écrire l'histoire, le droit d'accéder aux ressources éducatives, le droit de développer ses compétences individuelles et collectives. »²⁵ Sans l'exercice concret et autonome de ce droit, l'exercice des autres droits demeure coincé. Il y a alphabétisation et alphabétisation. C'est là aujourd'hui un enjeu social majeur partout dans le monde.

Paul BÉLANGER

UQAM (Université du Québec à Montréal)

25. UNESCO, *Quatrième conférence internationale sur l'éducation des adultes, Rapport final*, Paris, 19-25 mars 1985, Paris : UNESCO, 1985, p. 73
(en ligne : http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/7788.pdf).

Le Comité de pilotage Alpha, chantier en cours...

Au cœur de la réflexion autour des perspectives à esquisser pour le 21^e siècle dans l'esprit de la Déclaration de Hambourg¹, l'alphabétisation des adultes est une priorité des autorités belges francophones depuis 2001. La cinquième Conférence internationale sur l'Éducation des Adultes de l'UNESCO en 1997 a impulsé une concertation intersectorielle intrafrancophone et a permis un développement continu de l'alphabétisation. Aujourd'hui nous sommes à un tournant. Retour sur les étapes qui ont jalonné ce long processus de maturation et de coconstruction impliquant différents pouvoirs publics, des représentants de cabinets ministériels et des représentants du monde associatif.

Si l'alphabétisation et la maîtrise des compétences de base sont actuellement au centre des préoccupations des autorités européennes dans une dynamique de société de la connaissance sur fond de crise économique, l'émergence de cette question n'est pas neuve en Wallonie et à Bruxelles. Dès la fin des années soixante, des initiatives pionnières et militantes ont spontanément émergé, notamment dans le contexte

*par France LEBON
et Michèle MINNE*

1. Dans la déclaration de Hambourg, qui clôturait la 5^e Conférence internationale de l'UNESCO sur l'éducation des adultes, les participants ont insisté sur l'importance pour les autorités publiques d'accorder une attention particulière à la question de l'alphabétisation des adultes, droit fondamental de la personne humaine. Ils leur recommandaient de s'engager « à faire en sorte que tous aient la possibilité d'acquérir une éducation de base et d'entretenir cet acquis ». Voir : Journal de l'alpha, n°175, septembre 2010, pp. 17-19.

syndical, et se sont étoffées au fur et à mesure que les problèmes d'emploi se sont aggravés et que les rangs des chômeurs ont grossi suite au choc pétrolier de 1976. Dans un premier temps, dès les années septante, cet investissement citoyen a été reconnu et soutenu dans le cadre de l'Éducation permanente. Au fil des décennies et des réformes institutionnelles, de nouvelles politiques ont vu le jour et se sont préoccupées des personnes en difficulté face à l'écrit. La persistance de la crise a conduit un nombre croissant de personnes vers des pôles de formation alors que certaines d'entre elles ne disposaient pas d'un niveau de connaissance équivalent au CEB (certificat d'études de base) ou d'une maîtrise indispensable de la langue pour poursuivre une reconversion professionnelle. À côté du public des demandeurs d'emploi, d'autres besoins sont apparus chez des personnes migrantes mais aussi parmi un public belge en rupture sociale ou en recherche de réaffiliation sociale.



Photo : Collectif Alpha (1984)

En Belgique francophone, l'alphabétisation est transversale et intégrée. Elle relève de différentes compétences exercées par trois entités à l'intérieur desquelles différents dispositifs peuvent être concernés : la Wallonie, la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale et la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les formations en alphabétisation se sont multipliées visant à la fois des publics francophones et non francophones. Les différentes crises de l'emploi et l'accueil des populations immigrées ont intensifié l'offre de formation pour les apprenants, mais ont aussi amené le développement d'activités en parallèle comme l'orientation, l'accompagnement psychosocial des participants, la formation des formateurs... Les opérateurs se sont tournés vers différentes sources de financement pour diversifier leur champ d'action, multiplier leurs pratiques et augmenter l'impact de celles-ci, mais aussi dans une volonté de toucher de multiples publics et de poursuivre une réflexion pédagogique dynamique.

Namur : premiers pas vers une instance de coordination

À Namur, en juin 2009, dans le prolongement de la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes organisée par l'UNESCO à Hambourg en juillet 1997², une rencontre internationale mobilise différents acteurs francophones de l'alphabétisation issus du Canada (Québec), de la Belgique (Fédération Wallonie-Bruxelles), de la France et de la Suisse romande : apprenants, formateurs, gestionnaires, décideurs, chercheurs, représentants d'Administrations... L'objectif est de réfléchir ensemble à la question de l'alphabétisation et de mieux connaître cette réalité et ses enjeux dans des sociétés développées.

Cette rencontre internationale donne l'occasion à ses différents partenaires d'établir un État des lieux de l'alphabétisation dans leur pays ou région respectifs et de le baser sur un questionnement identique.

2. En collaboration avec l'Institut de l'UNESCO pour l'Éducation.

Ce premier État des lieux se conclut sur quatre défis pour la partie francophone de notre pays ³ :

- Un premier défi vise à « *développer dans les différents secteurs une offre de formation multiple qui corresponde aux besoins et publics multiples. Ce qui importe surtout est que l'offre de formation atteigne un volume suffisant et soit accessible pour tous les adultes qui veulent se former, et cela quel que soit leur niveau de départ et celui qu'ils souhaitent atteindre, correspondant au projet de leur choix.* »
- Un deuxième défi a pour objet la qualité pédagogique des projets et la professionnalisation du secteur. L'enjeu est de « *développer la formation des formateurs, et également que le réseau d'alphabétisation, qui est peu formalisé et ne subit pas de contrainte extérieure à cet égard, se forge progressivement des critères de qualité.* »
- Un troisième défi est beaucoup plus général puisqu'il « *concerne la priorité qui est accordée dans notre société à la participation de tous. Si la société n'a pas pour projet la participation de tous, l'alphabétisation ne peut rien, que former des gens qui seront renvoyés à leur désespérance.* »
- Selon le quatrième et dernier défi qui se situe en amont de l'illettrisme des adultes, « *il faut arrêter la production scolaire d'illettrés. C'est aussi un enjeu que d'associer les acteurs de l'alphabétisation des adultes à la recherche de pistes dans ce domaine.* »

En Belgique francophone, un constat s'impose sur la manière dont l'alphabétisation s'est développée et le partenariat réalisé dans ce domaine entre les pouvoirs publics et la société civile, préfigurant un modèle de fonctionnement original qui peut s'avérer fécond à plus d'un titre. Cette rencontre internationale est donc le point de départ,

3. Ministère de la Communauté française et Lire et Ecrire, *État des lieux. Communauté française de Belgique. Alphabétisation - Francophonies - Pays industrialisés*, Bruxelles, 1999, pp. 77-78.

en Fédération Wallonie-Bruxelles, d'un comité de concertation informel réunissant différents secteurs administratifs et des représentants de Lire et Ecrire qui poursuivent les discussions amorcées à Namur. Ce processus de dialogue débouche sur la conclusion d'un Accord de coopération relatif à la coordination des politiques d'alphabétisation.

Naissance du Comité de pilotage sur l'alphabétisation des adultes

Le travail de sensibilisation du monde politique aboutit à l'inscription de l'alphabétisation comme priorité politique de différents Gouvernements dès 2001, considérant cette matière comme une préoccupation majeure pour toute politique éducative et culturelle et comme la base de l'exercice de la citoyenneté.

En parallèle, la volonté et la nécessité de développer une politique intégrée conduisent, en Fédération Wallonie-Bruxelles, à la création d'une cellule alphabétisation au sein du service de l'Éducation permanente dès 2002 et au projet de créer un Comité de pilotage permanent chargé de faire des propositions dans le cadre d'une politique intégrée en matière d'alphabétisation. D'emblée, sa composition prévoit d'associer Lire et Ecrire et différentes Administrations.

Le 2 février 2005, un Accord de coopération relatif au développement de politiques concertées en matière d'alphabétisation des adultes est conclu entre la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale et la Wallonie. Ce texte signé par les principaux ministres en charge de secteurs impliqués dans l'alphabétisation se réfère explicitement à la Déclaration de Hambourg et à la décision de l'Assemblée générale des Nations Unies, lors de sa 56^e session, de proclamer une décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation se terminant fin 2012. Il institue une Conférence interministérielle et un Comité de pilotage.

L'objectif principal de cet Accord de coopération ⁴ est double :

- développer une forme plus large de dialogue entre institutions pour permettre la mobilité entre les différents cadres d'apprentissage et une meilleure exploitation des politiques menées en la matière, dans le respect des compétences des parties contractantes ;
- améliorer la qualité des données et de l'information sur l'alphabétisation.

Le Comité de pilotage est un espace de coordination et de concertation. Il est composé de représentants de Cabinets ministériels, d'Administrations et de Lire et Ecrire, principal opérateur d'alphabétisation en Wallonie et à Bruxelles qui joue le rôle d'ensemblier. Les secteurs représentés sont l'Enseignement de Promotion sociale, l'Éducation permanente, la Formation professionnelle, l'Action sociale en Wallonie et la Cohésion sociale à Bruxelles. Des experts de l'Observatoire des Politiques culturelles (OPC), de l'Institut wallon de l'Évaluation, de la Prospective et de la Statistique (IWEPS) et de la Commission consultative Formation-Emploi-Enseignement (CCFEE).

La cellule alphabétisation se voit confier l'animation et la coordination des travaux du Comité de pilotage ainsi que la réalisation d'un État des lieux annuel.

4. Le texte de cet Accord de coopération est publié in extenso dans : Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes, État des lieux de l'alphabétisation. Fédération Wallonie-Bruxelles. Cinquième exercice. Bilan. Données 2004-2009, Bruxelles, 2011, pp. 113-117.

D'un État des lieux à l'autre

À ce jour, six États des lieux ont été édités par le Comité de pilotage ⁵. La caractéristique de ces ouvrages est d'être une production collective et concertée qui bénéficie de l'expertise de ses membres mais aussi de l'éclairage d'experts externes. Depuis le premier recensement, le Comité de pilotage Alpha procède 'de manière artisanale', récolte les données auprès des différentes administrations et bénéficie de l'enquête de Lire et Ecrire auprès du secteur associatif.

Les enjeux de l'État des lieux sont multiples :

- connaître de manière plus fine la situation en matière d'offre de formation existante et de besoins ainsi que les budgets pour aider les autorités à la gestion et à la décision ;
- avoir une vue panoramique du secteur de l'alphabétisation des adultes, qu'il soit formel ou non formel ;
- attirer l'attention des autorités sur certains points et améliorer la connaissance des questions en relation avec les publics visés ou les difficultés rencontrées par les opérateurs ;
- dégager des pistes de réflexion en vue de mieux coordonner les actions d'alphabétisation et d'adapter les dispositifs pour une meilleure adéquation de l'offre à la demande ;
- refléter les travaux du Comité de pilotage notamment à travers le compte rendu de rencontres thématiques sur des sujets aussi divers que les TIC, l'alphabétisation en milieu carcéral, l'illettrisme chez les jeunes, la formation des publics primoarrivants, réfugiés et demandeurs d'asile, la formation des formateurs et du personnel des organismes d'alphabétisation... ;

5. Ces publications peuvent être obtenues auprès du secrétariat du Comité de pilotage, boulevard Léopold II 44 à 1080 Bruxelles, 02 413 20 46, michele.minne@cfwb.be, ou sont consultables en ligne sur le site www.alpha-fle.be

- répondre aux demandes, notamment des autorités, des politiques et des institutions internationales : questions parlementaires, enquêtes UNESCO, OCDE... ;
- transmettre des recommandations sur base des informations recueillies à la Conférence interministérielle en vue notamment de coordonner davantage les politiques menées en cette matière par différents secteurs ;
- disposer d'un outil de monitoring permettant d'identifier les problèmes à résoudre en matière de nombre de places disponibles.

Depuis l'édition du premier État des lieux en 2005, l'intervention de la plupart des secteurs qui font partie du Comité de pilotage se conforte et se stabilise pour soutenir les organismes d'alphabétisation et leur action. Tels sont, par exemple, les cas de l'Enseignement de Promotion sociale et de l'Éducation permanente qui maintiennent leur cap en Fédération Wallonie-Bruxelles, ou du secteur de la Formation professionnelle de la COCOF.

Certaines Administrations se sont concertées pour coordonner leur intervention. En Wallonie, une seule convention pluriannuelle avec Lire et Ecrire reprend les missions de trois conventions autrefois gérées par des secteurs différents.

Les évolutions observées au niveau des politiques d'alphabétisation mettent en évidence des initiatives nouvelles et l'implication accrue des secteurs tels que l'Action sociale et la Cohésion sociale qui constituent des avancées pour répondre de manière adaptée aux besoins de populations rencontrant des conditions de vie précaires et ayant des difficultés au niveau des apprentissages de base. Un élément fondamental et commun des dispositifs régionaux de Cohésion sociale est l'importance accordée au partenariat et au réseau associatif afin de renforcer les complémentarités des actions des pouvoirs publics et celles des acteurs de terrain, rendant possible une politique locale intégrée d'offre de services. Il faut relever aussi le projet de

l'Enseignement à distance et l'action des bibliothèques de plus en plus attentives à l'accueil de publics éloignés de la lecture.

Les chantiers du Comité de pilotage

En 2013, après presque dix ans de fonctionnement, le Comité de pilotage a engrangé nombre d'avancées qui apparaissent peut-être modestes à première vue mais sont fondamentales pour poursuivre cette démarche prospective à visée 'ensemblière'. Son objet est non seulement de fournir une série de photographies du paysage de l'alphabétisation, mais aussi de faire en sorte que l'offre rencontre au mieux les réalités des participants, qu'on les appelle stagiaires, apprenants ou élèves.

Si les États des lieux ont requis un gros investissement de la part de tous les membres du Comité de pilotage, nombre de réunions ont concouru à rapprocher les positions, à trouver des points communs et à harmoniser des concepts approuvés par tous. Les discussions ont également abouti à un consensus sur différentes questions :

- la détermination du champ de l'alphabétisation en Belgique francophone via une nomenclature commune, adoptée en 2007, qui distingue l'alphabétisation de l'alpha FLE et englobe aussi en aval la formation de base et le FLE de base, distinction de plus en plus connue et diffusée auprès des opérateurs de terrain ;
- l'élaboration de typologies de publics qui distinguent publics francophones et allophones, pour autant qu'ils ne disposent pas du CEB ou ne maîtrisent pas des compétences équivalentes au certificat obtenu en fin d'études primaires ;
- la finalisation d'une typologie d'actions en alphabétisation classées selon sept axes : actions de coordination, actions de sensibilisation, actions de détection, actions de formation alpha/alpha FLE, actions de soutien individuel et/ou collectif, actions de formation de formateurs et d'intervenants, actions d'évaluation, de recherche et de documentation ;

- la mise au point de définitions et de références communes partagées par les différents secteurs, notamment à travers l'élaboration d'un formulaire électronique commun – à titre d'exemple, pour le Comité de pilotage, les organismes d'alphabétisation sont les organismes qui mènent au moins une formation en alphabétisation et/ou une activité liée à l'alphabétisation ;
- l'identification d'objectifs partagés par les différents pouvoirs subsidiaires : l'émancipation individuelle et collective, la citoyenneté, l'égalité des chances, la participation des publics.

Nombre de chantiers sont en cours :

- une enquête sur le niveau de compétences des adultes permettrait d'affiner les connaissances sur la nécessité de mieux adapter l'offre à la demande ;
- suite à la publication d'une étude du GIRSEF ⁶, commandée dans le cadre des travaux du Comité de pilotage, un travail de réflexion est entamé pour définir et affiner les critères d'évaluation des dispositifs et des politiques afin de disposer d'un référentiel commun.

La nécessité de procéder à une large collecte transversale, harmonisée et centralisée de données auprès de l'ensemble des acteurs de l'alphabétisation est par ailleurs apparue comme incontournable, et ce d'autant que l'enquête de Lire et Ecrire pour récolter ce type de données auprès des associations du réseau d'alphabétisation a pris fin avec l'édition portant sur les données de 2010. C'est pourquoi un **formulaire électronique** a été mis au point afin de disposer de données harmonisées pour tous les secteurs concernés, en ce compris l'Enseignement de Promotion sociale. Ces informations seront récoltées sur une même base et des critères identiques pour tous les organismes menant une ou plusieurs actions de formation en alphabétisation.

6. Voir article suivant.

Le questionnaire porte sur :

- les organismes concernés ;
- les secteurs de reconnaissance, d'agrément, de subventionnement et de financement des organismes ;
- les activités des organismes ;
- les actions de formation en alphabétisation et en formation de base ;
- les participants aux formations en alphabétisation (publics francophone ou non) : élèves, apprenants, stagiaires ;
- le personnel des organismes concernés par l'alphabétisation.

Pour disposer d'informations de plus en plus pointues, la mise en production du formulaire de récolte des informations et la finalisation d'une base de données constituent une étape indispensable pour donner une assise solide à un État des lieux le plus exhaustif et le plus fiable possible. Cette récolte commune répond en outre à une volonté de simplification administrative, et permettra de renvoyer aux opérateurs concernés une série d'informations relatives à leur profil et de 'contextualiser' leur action en lien avec leur Région, leur bassin de vie...

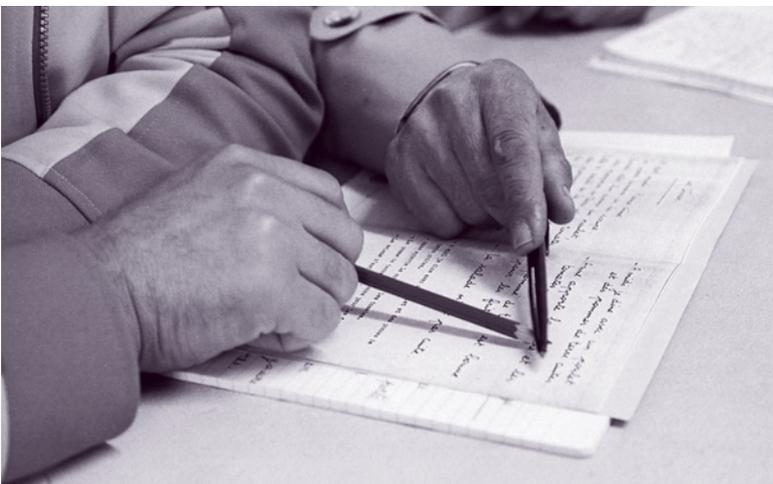


Photo : Collectif Alpha (1984)

En guise de conclusion

Une décennie de travail dans le cadre du Comité de pilotage, en tant que présidente et secrétaire, nous a amenées à connaître un espace exemplaire de coopération où nous avons participé à la mise en commun de compétences complémentaires sur un enjeu partagé. Convivialité et compétences, coopération entre Administrations et Cabinets ministériels, coopération avec le monde associatif ont montré la volonté et la capacité de collaboration et permis à chaque acteur de porter l'impact de l'action dans son propre secteur.

Les travaux du Comité de pilotage et les rencontres avec le terrain nous ont également permis de prendre la mesure du dynamisme d'un secteur et de la qualité du travail des formateurs et animateurs pour répondre à la palette de difficultés de publics fragilisés. Des projets créatifs et des pédagogies novatrices démontrent le souci des organismes d'alphabétisation de se positionner en respectant leurs participants, en les reconnaissant comme citoyens à part entière et en leur restituant leurs capacités d'expression et d'action.

Nous terminons par une petite touche personnelle relative à l'investissement que demande l'animation du Comité de pilotage. Il exige de notre part d'être en situation d'apprenantes, mais procure autant de satisfactions professionnelles que relationnelles à bâtir un projet commun dans le registre de la transversalité.

France LEBON et Michèle MINNE

Service général de la Jeunesse et de l'Éducation permanente
de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Les politiques d'alphabétisation en Région de Bruxelles-Capitale et en Région wallonne

Une lecture d'après la théorie des conventions

L'objectif de cet article est d'exposer les principaux résultats de l'évaluation des politiques d'alphabétisation en Région de Bruxelles-Capitale et en Région wallonne menée en 2012 par deux sociologues, membres du Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF) ¹. Cette évaluation s'inscrit dans la continuité des travaux menés par le Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes depuis sa constitution en 2005.

Un des objectifs de cette recherche était de produire une vision d'ensemble des politiques d'alphabétisation afin d'en évaluer la cohérence et la complémentarité. Cet objectif doit

*par David
LALOY*

1. FUSULIER B, LALOY D., Évaluation de la politique d'alphabétisation en Région de Bruxelles-Capitale et en Région wallonne, Rapport final, GIRSEF, août 2012 (en ligne : www.opc.cfwb.be/fileadmin/sites/opc/upload/opc_super_editor/opc_editor/documents/pdf/Rapport_Alpha_Final_22_Octobre_2012.pdf). Cette recherche a été financée conjointement par la Région wallonne, la Commission communautaire française (COCOF), l'Enseignement de Promotion sociale de la Fédération Wallonie-Bruxelles et l'Observatoire des Politiques culturelles (OPC).

se comprendre en regard du contexte de forte hétérogénéité du secteur de l'alphabétisation (multiplicité des dispositifs, des secteurs d'activités, des administrations compétentes, des actions, des publics...). Si cette diversité est considérée comme une richesse dans la mesure où elle est adaptée à la nature même de la problématique de l'alphabétisation, elle pose des difficultés, notamment en termes de coordination des politiques, d'adéquation aux réalités de la mise en œuvre de l'action d'alphabétisation et de couverture des besoins.

Afin de favoriser une meilleure coordination, le Comité de pilotage sur l'alphabétisation des adultes a réalisé, depuis sa constitution, un travail d'inventaire et d'analyse d'une ampleur considérable, notamment dans le cadre des États des lieux annuels de l'alphabétisation ². Il nous était demandé, à partir du travail déjà réalisé, de faire 'un pas plus loin'. Ayant rapidement constaté l'extrême complexité de la cartographie des dispositifs règlementaires régissant de près ou de loin la question de l'alphabétisation, il nous était nécessaire, et par ailleurs caractéristique de notre démarche de recherche, d'appréhender la réalité à l'aide d'un modèle théorique adéquat : la théorie des conventions, et plus particulièrement à partir d'un ouvrage de Luc Boltanski et Laurent Thévenot intitulé *De la justification* ³.

2. Voir par exemple le dernier de ces États des lieux : Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes, *État des lieux de l'alphabétisation. Cinquième exercice. Bilan. Données 2004-2009*, Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Direction générale de la Culture, Service général de la Jeunesse et de l'Éducation permanente, Direction de l'Éducation permanente, 2011 (en ligne : <http://publications.alphabetisation.be/images/documents/etatdeslieux/edl04-09.pdf>).

3. BOLTANSKI L., THÉVENOT L., *De la justification. Les économies de la grandeur*, Gallimard, Paris, 1991.

La théorie des conventions : un outil pour appréhender la complexité des politiques d'alphabétisation

L'objectif de cette théorie est de comprendre les ressorts des conventions établies entre les individus. Plus précisément, elle cherche à comprendre comment, dans une situation d'incertitude, les individus décident du comportement à adopter ou de la décision à prendre. Pour comprendre ce processus, Boltanski et Thévenot vont partir de la manière dont les acteurs justifient les comportements qu'ils adoptent ou les actions qu'ils mènent. À travers l'analyse de ces justifications, ils ont dégagé des 'principes supérieurs' qui sont mobilisés pour justifier la convention établie et qui se rattachent à une conception du bien commun. Ils ont ensuite modélisé sept 'mondes' différents en référence à ces principes supérieurs : le principe de l'égalité dans le monde civique, le principe de la concurrence dans le monde marchand, le principe de l'efficacité dans le monde industriel, le principe du devoir dans le monde domestique, le principe du renom dans le monde de l'opinion, le principe de la singularité créatrice dans le monde de l'inspiration et le principe du réseau dans le monde connexionniste.

L'intérêt de cette approche est de considérer que, pour une même situation, plusieurs décisions ou comportements peuvent être légitimes dans la mesure où ils peuvent être justifiés par différents principes supérieurs. Cela veut dire qu'on peut se retrouver avec une cohabitation de deux ou plusieurs principes supérieurs dans une prise de décision ou une action. Cela pose inévitablement la question de la manière dont ces principes vont cohabiter dans la mesure où, selon Boltanski et Thévenot, ils ne sont pas toujours compatibles et peuvent donner lieu à des tensions risquant de freiner l'établissement d'une convention. On peut globalement se retrouver soit dans une situation de compromis, avec une association plus ou moins solide de principes différents, soit dans une situation de critique ou de controverse, avec une évaluation négative à partir d'un principe, d'une situation

marquée par un autre principe. L'affrontement de plusieurs principes supérieurs et le type de cohabitation qui en découle se cristallisent à travers ce que Boltanski et Thévenot appellent une 'épreuve de réalité'. Celle-ci constitue une situation critique qui nécessite une prise de décision afin de résorber les tensions entre principes supérieurs et assurer la poursuite de l'action en cours.

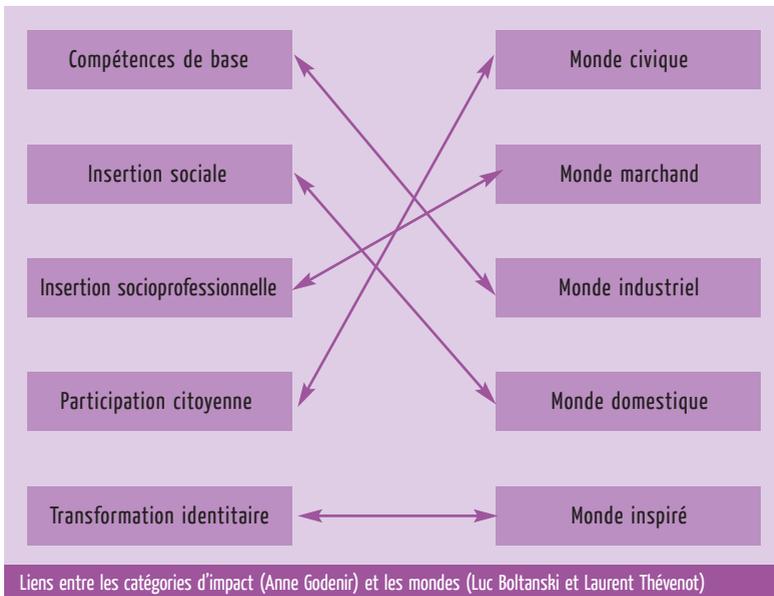
À partir de notre analyse des 'justifications' qui sous-tendent la mise en place de dispositifs règlementaires ou de pratiques d'alphabétisation, nous avons relevé **quatre mondes** structurant l'action publique dans le domaine de l'alphabétisation :

- le monde civique : l'alphabétisation pour accéder à l'égalité et à la participation citoyenne ;
- le monde marchand : l'alphabétisation pour accéder au marché du travail et se faire une place dans la concurrence ;
- le monde industriel : l'alphabétisation pour accéder à la maîtrise des connaissances et des compétences nécessaires pour fonctionner efficacement en société ;
- le monde domestique : l'alphabétisation pour s'intégrer et se sentir appartenir à la société.

En reprenant les catégories d'impact de l'alphabétisation issues de l'étude d'Anne Godenir ⁴, le lien entre ces catégories et les mondes apparaît assez évident. L'acquisition des compétences de base relève du monde industriel, l'insertion sociale correspond aux finalités du monde domestique, l'insertion socioprofessionnelle se rapproche des

4. GODENIR A. (coord.), *Évaluation de l'impact des actions d'alphabétisation sur la vie des personnes. Résultats d'une enquête menée par Lire et Ecrire auprès des personnes en formation entre mars et juin 2010, décembre 2010* (en ligne : http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/10_impacts_alpha.pdf). Pour une présentation de cette étude, voir : GODENIR A., *Bien plus que lire et écrire : l'impact de l'alphabétisation sur la vie des personnes*, *Journal de l'alpha*, n°180, septembre-octobre 2011, pp. 31-49.

finalités du monde marchand et ce qui relève de la participation citoyenne est lié aux finalités du monde civique. Cependant, les éléments qui concernent la transformation identitaire, le sentiment d'avancer dans la vie et de retrouver de la confiance en soi, impacts qui s'avèrent centraux dans l'action d'alphabétisation, ne correspondent à aucun des mondes transparaissant dans les textes officiels. Il est donc nécessaire de mobiliser un cinquième monde pour prendre en compte cette catégorie d'impacts qui ne correspond apparemment pas à un objectif politique officiel, alors qu'il est omniprésent dans l'action de terrain. Nous proposons de mobiliser le monde de l'inspiration (ou monde inspiré), autre monde provenant de la typologie de Boltanski et Thévenot, dont le principe supérieur est la capacité à exprimer sa propre créativité, sa personnalité et son authenticité.



Méthodologie de l'étude

Dans le cadre de notre étude, nous avons donc développé une méthodologie reposant sur le principe de l'aller et retour entre deux démarches :

- Une analyse descriptive et compréhensive des différents dispositifs réglementaires (analyse des textes législatifs) afin de construire la configuration des politiques d'alphabétisation à partir de leurs principes, de leurs aspects déclaratifs. Chaque dispositif a été 'scanné' à l'aide d'une grille d'analyse permettant de rassembler les informations nécessaires à la construction de la configuration institutionnelle d'ensemble. Le modèle qui en ressort doit donc être considéré comme le résultat d'une construction théorique qui ne reflète pas nécessairement la réalité de l'action en tant que telle. Nous avons également réalisé une analyse des sites internet d'opérateurs (une cinquantaine) afin de nous doter d'une cartographie des actions menées sur le terrain.
- La mise à l'épreuve de ce modèle dans le cadre de groupes de discussion constitués de certains acteurs de l'alphabétisation à trois niveaux : le niveau institutionnel (représentant-e-s du monde politique), le niveau organisationnel (représentant-e-s du monde administratif) et le niveau opérationnel (représentant-e-s du monde des opérateurs). À partir des réactions des uns et des autres, nous avons pu mettre en lumière les 'épreuves de réalité' qui reconfigurent la cartographie institutionnelle et les tensions entre cette dernière et la réalité du terrain.

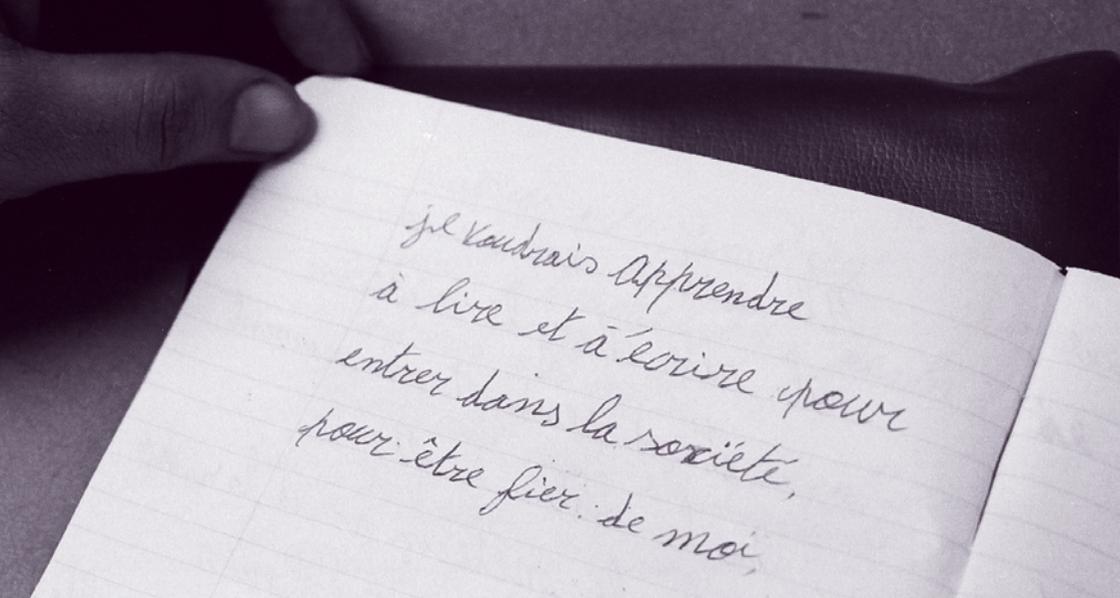


Principaux résultats de l'évaluation

Au niveau institutionnel : le compromis entre principes supérieurs

L'analyse de la configuration institutionnelle fait apparaître un modèle 'composite', pour parler comme Boltanski et Thévenot, dans la mesure où différents principes supérieurs semblent cohabiter pour justifier l'action :

- le secteur de la promotion sociale, tout en articulant plusieurs mondes, se situe à proximité de la logique industrielle ;
- le secteur de l'éducation permanente mobilise davantage des principes civiques ;
- le secteur de l'insertion socioprofessionnelle semble favoriser une vision marchande de l'alphabétisation, tout en accordant, dans les textes, une importance aux trois autres logiques (civique, industrielle et domestique) ;



je voudrais apprendre
à lire et à écrire pour
entrer dans la société,
pour être fier de moi.

Photo : Collectif Alpha (1984)

- les secteurs de l'action sociale et de la cohésion sociale semblent tous deux se rapprocher des principes civique et domestique, tout en s'ouvrant, à travers certains objectifs, au monde marchand et industriel.

L'articulation entre les différentes logiques semble, au niveau déclaratif, se réaliser selon le mode du compromis. Celui-ci semble assuré par l'existence de ce qu'on a appelé un 'chapeau civique' qui fonctionne comme référence commune dans la mesure où de nombreux objectifs officiels relevant du monde civique, tels que l'émancipation individuelle et collective, la citoyenneté, l'égalité des chances..., sous-tendent une majorité des dispositifs réglementaires que nous avons analysés. Cela favorise un effet d'agrégation permettant de rassembler une multiplicité d'acteurs ayant des intérêts différents. Au-delà de ce chapeau civique, c'est aussi la gestion par la juxtaposition des politiques qui permet d'atténuer les tensions de fond existant entre les divers principes supérieurs qui cohabitent. Or, cette vision d'une gestion segmentée et sectorisée de l'alphabétisation est de moins en moins plébiscitée car, selon les participants aux groupes de discussion, elle empêche de penser l'alphabétisation dans sa globalité. Une meilleure coordination des politiques impliquerait dès lors une mise en discussion plus intensive des différents principes supérieurs qui président à l'action d'alphabétisation.

Au niveau organisationnel : la structure de subventionnement de l'alphabétisation comme 'épreuve de réalité'

Le relatif consensus théorique entre les principes supérieurs tel qu'il apparaît dans les textes officiels peut être fragilisé une fois qu'il s'agit de trancher et de prendre une décision afin d'organiser l'action ('épreuve de réalité'), ce qui est le cas lorsqu'on décide quelles actions vont bénéficier d'un financement.

Une première analyse de la structure de subventionnement révèle qu'il y a une hiérarchisation des budgets affectés à l'alphabétisation en fonction des secteurs d'où ils proviennent. Or, comme on l'a précisé au point précédent, chaque secteur renvoie à des représentations spécifiques de l'alphabétisation, à des publics et à des modes d'action distincts. Si la configuration institutionnelle de l'alphabétisation donne à voir un univers composite relativement équilibré entre les quatre principes supérieurs mis en lumière, la structure de subventionnement reconfigure ce modèle en donnant plus ou moins d'importance à chacun de ces principes.

D'après les données, malheureusement parcellaires auxquelles nous avons eu accès pour réaliser notre étude (États des lieux de l'alphabétisation, travaux récents du Comité de pilotage et informations récoltées lors des réunions des groupes de discussion et du comité d'accompagnement de la recherche), il apparaît que la situation est bien différente en Région wallonne et en Région de Bruxelles-Capitale. En Région wallonne, l'évolution des financements alpha par le secteur de l'insertion socioprofessionnelle montre qu'une part plus importante des budgets est orientée vers la question de l'emploi et une part moindre vers l'action sociale. Cette évolution peut être comprise en lien avec le contexte de crise actuel qui pousse à focaliser l'attention sur les victimes des pertes d'emploi massives⁵. En Région

5. VRANCKEN D., *Le crépuscule du social*, Labor, Bruxelles, 2002.

de Bruxelles-Capitale, par contre, on constate, au regard de la structure de subventionnement, un financement plus important via la cohésion sociale et l'éducation permanente. Cette différence entre Bruxelles et la Wallonie peut être comprise, selon certains participants aux groupes de discussion, du fait de l'impact plus important du phénomène migratoire à Bruxelles. Enfin, en ce qui concerne la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'évolution des financements est plus forte du côté de la promotion sociale que du côté de l'éducation permanente.

Ces considérations générales sur la structure de subventionnement attestent de la reconfiguration du modèle institutionnel. Reste à savoir si celle-ci donne lieu à un modèle adapté à la réalité de terrain. Telle est la question qui a été soumise aux groupes de discussion. Il en ressort que, si le principe civique constitue le modèle dominant au niveau des textes officiels, ce serait le principe marchand qui prédominerait et exercerait ses contraintes sur les actions de terrain. La structure de subventionnement, en reconfigurant la cartographie des principes supérieurs, influence inévitablement les orientations des opérateurs, leurs actions ainsi que les publics visés par ces actions. Du coup, la mise en avant de principes supérieurs relevant du monde marchand pousserait les opérateurs à donner la priorité à la performance et à l'objectif de mise à l'emploi, tout en occultant d'autres objectifs importants de l'alphabétisation et en accordant une moindre attention aux publics trop éloignés de l'emploi. Il apparaît donc que l'épreuve de réalité du financement des actions cristallise un mode de cohabitation critique des principes supérieurs, particulièrement entre le monde civique et le monde marchand. Cette structure, qui s'appuie notamment sur la définition de différents types de publics, participerait également à construire une vision fragmentée de l'apprenant en alpha qui serait en décalage avec la volonté de le prendre en considération dans sa totalité.

Au niveau opérationnel : la couverture des différentes dimensions de l'action d'alphabétisation mise en question

L'analyse des sites internet des opérateurs ainsi que des propos tenus dans le cadre des groupes de discussion et des entretiens exploratoires nous a permis de dégager les dimensions importantes de l'action d'alphabétisation qui sont censées être couvertes par les dispositifs réglementaires et le niveau institutionnel. Ces dimensions sont au nombre de quatre :

- la couverture des modes d'action ;
- la couverture des publics ;
- la couverture géographique ;
- la couverture temporelle.

La couverture des modes d'action

Les actions d'alphabétisation ne se limitent pas à la formation proprement dite. En dehors des actions de formation, il y a des actions de coordination, de sensibilisation, de détection, de soutien individuel et/ou collectif, de formation de formateurs et d'intervenants, d'évaluation, de recherche et documentation (axes repérés dans les États des lieux de l'alphabétisation). Selon les propos tenus par certains participants aux groupes de discussion, ces autres catégories ne sont pas toujours reconnues et suffisamment financées, alors qu'elles peuvent prendre une place considérable dans l'action proprement dite. C'est par exemple le cas du soutien individuel et/ou collectif qui est un travail indispensable pour favoriser l'entrée et le maintien des personnes en formation.

La couverture des publics

L'amélioration de l'impact des politiques d'alphabétisation implique, selon les participants aux groupes de discussion, une meilleure connaissance des divers publics et un accès équilibré de ceux-ci aux dispositifs de formation. Or, l'analyse de la structure de subventionnement

nous a montré que la hiérarchie des financements générerait une orientation vers certains publics, notamment les demandeurs d'emploi, et la faible couverture d'autres types de publics. Au-delà du déséquilibre dans la reconnaissance des différentes catégories de publics, il y a également le problème de ceux qu'on ne parvient pas à toucher. C'est par exemple le cas des travailleurs qui ont des problèmes d'alphabétisation, des jeunes ou des personnes qui habitent en zone rurale.

La couverture géographique

L'action d'alphabétisation s'ancre résolument au niveau local dans la mesure où chaque territoire est spécifique et où les modes d'action sont souvent pensés en regard de ces particularités locales. L'évaluation de la couverture géographique implique donc l'évaluation des situations et besoins réels au niveau local. Il semble, à ce propos, qu'il subsiste des besoins non encore détectés sur certains territoires, directement liés aux publics non déjà touchés par les actions d'alphabétisation.

La couverture temporelle

Par couverture temporelle, on entend la durée nécessaire à l'atteinte des objectifs de l'action. Comme on le sait, il peut exister un décalage entre la temporalité des politiques, qui s'inscrivent souvent dans une logique à court terme, et la temporalité de l'action sociale dont les effets ne s'exercent que sur le long terme. Le secteur de l'alphabétisation ne fait pas exception à cet égard. Selon les participants aux groupes de discussion, les normes temporelles imposées par les politiques heurtent le processus d'accompagnement qui s'avère pourtant indispensable pour favoriser le maintien des apprenants dans un dispositif de formation, et réduit par conséquent l'impact de la formation sur leur évolution. De manière générale, les règles temporelles qui se retrouvent dans certains dispositifs réglementaires, telles que la fixation d'une durée maximum de formation ou d'un nombre minimum d'heures de formation par semaine, entrent en contradiction

avec le souci de prendre en compte la situation et les besoins spécifiques des apprenants.

Soulignons que ces quatre types de couverture sont interconnectés. Il s'agit, pour chaque décision à prendre, de considérer ensemble les différents types de couverture. Ce qu'on propose d'appeler le '*Rubik's Cube* de l'alpha' pourrait être un outil offrant une vision rapide et une anticipation des implications de la mise en place d'un nouveau dispositif.

Conclusion

Favoriser une meilleure coordination des politiques et des actions d'alphabétisation, afin d'atténuer l'affrontement entre principes supérieurs et d'assurer une meilleure articulation des différentes dimensions à couvrir, participe, selon nous, d'un autre principe supérieur mis en lumière par Boltanski et Thévenot : la mise en réseau, principe supérieur du monde 'connexionniste'. C'est en développant au maximum des projets, en mettant en lien, en favorisant le partenariat, en focalisant sur la relation et la diffusion de l'information que le principe supérieur du monde connexionniste sera respecté. C'est 'l'art de la conciliation des contraires'⁶ qui est valorisé dans ce monde. Ce principe implique donc de pouvoir jongler avec des principes supérieurs relevant de mondes distincts.

Le monde connexionniste semble particulièrement pertinent pour analyser ce qui se joue dans le secteur de l'alphabétisation. Comme dans la plupart des domaines de l'action sociale, le secteur de l'alphabétisation est appelé à fonctionner de plus en plus selon un modèle de réseau. L'interconnaissance et le développement de projets mettant en réseau divers acteurs de l'alphabétisation y sont de plus en plus valorisés. De

6. BOLTANSKI L., CHIAPELLO L., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris, 1999, p. 166.

nombreuses initiatives vont dans ce sens : pensons par exemple à la constitution d'un formulaire électronique développé par le Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation à destination des opérateurs alpha qui permettra de constituer une base de données rassemblant les informations pour l'ensemble du secteur et d'avoir une vision claire de l'offre en alphabétisation ⁷. De même, l'idée du développement de dispositifs territoriaux, tel que le projet des bassins de vie ⁸, permettant de garantir à la fois prévention, détection et remédiation, d'analyser le rapport entre l'offre et la demande au niveau local et de favoriser l'interaction entre opérateurs, a retenu l'attention des acteurs de l'alphabétisation. La coconstruction d'un référentiel d'évaluation commun, fonctionnant comme une carte d'orientation à partir de laquelle chaque opérateur pourrait se situer et trouver les indicateurs pertinents qui le concernent, aurait également toute sa pertinence. Le commun dénominateur de ces initiatives, dont certaines sont encore au stade de projet, est la mise en valeur du principe supérieur du monde connexionniste : la mise en réseau nécessitant le développement d'une ou plusieurs instance(s) médiatrice(s) ou de coordination.

David LALOY
GIRSEF

7. Voir l'article de France LEBON et Michèle MINNE, pp. 38-39.

8. L'avant-projet d'Accord de coopération relatif à la mise en œuvre des Bassins de vie Enseignement-Formation-Emploi, approuvé le 7 février 2013 par les gouvernements de la Région wallonne, de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de la Région de Bruxelles-Capitale et la COCOF, définit un bassin de vie comme une zone géographique pertinente en matière de politique croisée relative à l'enseignement qualifiant, la formation professionnelle et l'emploi. Neuf bassins de vie devraient ainsi être créés (Wallonie picarde, Hainaut centre, Charleroi, Brabant wallon, Namur, Luxembourg, Huy-Liège, Verviers et Bruxelles).

Évaluation des politiques d'alphabétisation : dans 'le meilleur des mondes' ?

La théorie des conventions, et plus précisément le modèle des économies de la grandeur, utilisé par l'équipe du GIRSEF dans son évaluation des politiques d'alphabétisation (voir article précédent), présente un intérêt évident. Cependant la focalisation sur l'articulation entre les politiques d'alphabétisation telles qu'elles existent aujourd'hui réduit inévitablement le champ d'analyse...

L'étude du GIRSEF, intitulée *Évaluation de la politique d'alphabétisation en Région de Bruxelles-Capitale et en Région wallonne*, est une commande du Comité de pilo-

*par Anne
GODENIR*

tage de la Conférence interministérielle pour l'alphabétisation, dans le but de produire une vision d'ensemble des politiques d'alphabétisation et d'en évaluer la cohérence et la complémentarité. Cette étude est intéressante au moins à deux niveaux :

- Elle apporte enfin un cadre global pour la lecture des politiques d'alphabétisation, en les articulant entre elles et en les positionnant via ce qui les rapproche (leurs points communs) et ce qui les divise (ce en quoi elles sont en tension).
- Par l'analyse de ces tensions, elle aide à comprendre que les difficultés vécues par les travailleurs du secteur pour intégrer les différentes politiques dans leur pratique quotidienne s'ancrent au niveau des valeurs et que les tensions sont insolubles (dans le

sens où il n'y a pas et il n'y aura jamais de solution, les valeurs s'opposant les unes aux autres). Ce sont des systèmes de valeurs différents qu'il n'est pas possible de hiérarchiser entre eux.

Ce choix de cibler l'analyse sur les politiques d'alphabétisation en cours a néanmoins pour conséquence d'offrir un regard quelque peu réducteur sur la question :

- L'analyse ne prend pas en compte des politiques connexes telles que l'accompagnement individualisé et le suivi actif des chômeurs ¹ ou l'accueil des personnes d'origine étrangère ², ou encore les politiques de l'emploi et d'immigration, qui influencent directement la réalisation des politiques d'alphabétisation.
- Elle n'examine pas les liens entre les politiques d'alphabétisation et les politiques éducatives qui sont aussi impliquées dans la production de ce phénomène socialement construit qu'est l'illettrisme.

En quelque sorte, l'analyse propose une photo zoomée sur les politiques actuelles d'alphabétisation (ce qui était demandé dans le cahier des charges défini par le Comité de pilotage), alors qu'une photo grand angle aurait permis de prendre en considération différentes composantes en interaction avec ces politiques.

Enfin, le modèle de référence établit des échelles de grandeurs. Or les personnes en formation ont souvent un parcours jalonné d'échecs scolaires, généralement sanctionnés par des systèmes d'évaluation stigmatisants. Nombreuses sont celles qui vivent avec un sentiment d'incapacité. Il suffit sans doute de se le rappeler pour convenir que, dans le champ de l'alphabétisation, il s'agit d'être prudent au moment d'utiliser des échelles.

1. Voir : *L'État social actif. Où conduit l'activation et quels enjeux pour l'alpha ?*, Journal de l'alpha, n°189, mai-juin 2013.

2. Un prochain numéro du Journal de l'alpha abordera cette problématique.

Les apports du modèle : un cadre global pour appréhender les politiques d'alphabétisation

Les quatre mondes identifiés ³ par le GIRSEF – et repris du modèle théorique des économies de la grandeur de Boltanski et Thévenot ⁴ – comme décrivant le mieux les politiques d'alphabétisation relèvent d'une construction typologique et ne se rencontrent donc pas tels quels sur le terrain. En réalité, ils sont en interaction constante. On peut seulement dire qu'une politique donnée s'inscrit davantage dans un monde parce que les objectifs qu'elle se fixe et les moyens qu'elle déploie (y compris les critères d'évaluation) relèvent davantage de la valeur et des référents portés par le monde en question.

Les **politiques d'insertion socioprofessionnelle** qui ont pour finalité la mise à l'emploi et, par conséquent, la diminution du taux de chômage (aspect notamment perçu à travers les critères d'évaluation des organismes d'insertion socioprofessionnelle) et pour moyen l'augmentation de la qualification des personnes (via le financement de ces mêmes organismes) sont placées principalement au niveau du monde marchand, bien qu'elles soient également très connectées au monde industriel.

Les **politiques d'action sociale dans leur volet 'accueil des personnes d'origine étrangère'** relèvent davantage du monde domestique parce qu'elles visent à faciliter l'intégration des personnes, dans une perspective d'acculturation. Dans leurs finalités, elles s'opposent alors aux **politiques d'éducation permanente** qui visent au contraire à

3. Voir article précédent, p. 44. Un cinquième monde est introduit en fin d'analyse pour rendre compte des impacts plus personnels de l'alphabétisation. Il s'agit du monde inspiré ou de l'inspiration qui a pour principe supérieur la créativité, l'imagination.

4. BOLTANSKI L., THEVENOT, L., *De la justification. Les économies de la grandeur*, Gallimard, Paris, 1991.

l'émancipation des personnes et des groupes, à la prise de conscience des carcans mentaux, à la libération de toute forme d'aliénation dans une perspective citoyenne (monde civique) ⁵. La tendance à rapprocher ces deux politiques, dans la mesure où ni l'une ni l'autre n'a de finalités économiques immédiates, est donc contrée par le fait qu'elles reposent sur des valeurs opposées : le respect des traditions et des hiérarchies, l'importance de la communauté, d'un côté ; la participation citoyenne, l'importance de la société, de l'autre. Ceci dit, on peut voir dans ces jeux d'opposition entre le respect des traditions et l'émancipation par rapport à ces mêmes traditions un facteur d'équilibre.

Où placer les **politiques de cohésion sociale** ? Elles visent le bien-être en Wallonie, le vivre ensemble à Bruxelles, donc à priori elles n'ont pas de finalités macroéconomiques à proprement parler (à l'instar des politiques qui visent à réduire le taux de chômage). Encore que la façon de penser l'économie peut être un vecteur de cohésion sociale ⁶. Quant aux moyens déployés par les politiques de cohésion sociale, ils incluent, selon les Régions, l'insertion socioprofessionnelle, la santé, le logement, les relations entre générations. On pourrait donc dire que ces politiques qui visent à promouvoir le bien-être par le développement du lien social relèvent de plusieurs mondes, auxquels il faut sans doute ajouter le monde du projet.

Les **politiques culturelles** incluent la lecture publique qui voit dans les bibliothèques des lieux d'éducation permanente et les encourage à développer des partenariats avec les opérateurs d'alphabétisation.

5. Dans le cadre de l'alphabétisation, une forme d'aliénation vient du lien qui est établi entre le niveau de compétence linguistique et la valeur de la personne. Si tu ne sais pas lire et écrire, tu es nul. L'aliénation commence quand les personnes elles-mêmes intègrent cette équation comme une vérité.

6. Le remplacement dans l'État du Bhoutan du 'produit intérieur brut' par le 'bien-être intérieur brut' donne à réfléchir sur la place de l'économie : but en soi ou moyen pour autre chose ?



Photo : Collectif Alpha (1984)

Le rapport d'évaluation situe ces politiques dans le monde civique (au même titre que les projets Alpha-Culture, aujourd'hui supprimés pour des questions de restrictions budgétaires).

Voilà les valeurs avec lesquelles les travailleurs du secteur de l'alphabétisation doivent composer quotidiennement : les valeurs de solidarité et de concurrence, les valeurs d'adaptation et d'émancipation, les valeurs d'émancipation et d'efficacité sont irréductibles les unes aux autres. Elles se tiennent dans un jeu d'équilibre constant. Ce jeu est-il pour autant bien équilibré ? Le rapport d'évaluation intègre dans l'analyse la question des volumes de financements, qui génèrent d'évidents déséquilibres dans les poids accordés aux différents mondes. Cependant, il omet de considérer des éléments de contexte qui accentuent les déséquilibres : principalement le 'marché' de l'emploi et le 'marché' de l'éducation.

Les limites de l'analyse

Les liens avec le contexte socioéconomique

La mise à l'emploi, pour reprendre cette première finalité liée aux politiques d'insertion socioprofessionnelle, dépend évidemment directement des politiques de l'emploi. Aujourd'hui, nous sommes dans un monde tellement teinté de libéralisme qu'on ne le voit même plus. Le 'marché du travail' s'inscrit dans le monde marchand. Chaque personne est en concurrence avec d'autres, dans un système où le manque d'emplois est évident⁷. Les politiques d'insertion socioprofessionnelle prennent donc davantage la tonalité 'marchande' que la tonalité 'industrielle' par un effet de contexte. Cela peut se traduire par un découragement souvent observé lorsque la finalité de la formation est réduite à l'emploi : « À quoi bon puisqu'il n'y a pas de travail ! ».

Les liens avec les politiques connexes

Les politiques d'accompagnement et de suivi des chômeurs qui ont pour finalité la mise à l'emploi et pour moyen le contrôle des personnes sont une autre illustration de l'impact du contexte. La mise en œuvre de ces politiques, dans un contexte où l'emploi fait défaut, tend à donner la priorité au rassemblement de preuves de recherche d'emploi plutôt qu'à la recherche effective d'un travail. On peut donc penser qu'on se trouve ici face aux valeurs du monde domestique (le devoir plutôt que le droit, le mérite, la subordination, voire la sujétion), mais aussi du monde industriel (dans sa rationalité un peu aveugle, dans sa foi dans le contrôle, avec une exigence d'efficacité et

7. « À Bruxelles, il y a 106.505 chômeurs pour 27.000 offres d'emploi et seulement 2.747 offres d'emploi susceptibles de correspondre au profil de 70.743 demandeurs d'emploi peu qualifiés. » (JOSEPH M., *Impact des politiques d'activation sur le secteur de l'alphabétisation*, in *Journal de l'alpha*, n°189, mai-juin 2013, pp. 116-117).

un recours croissant à des indicateurs). D'où la difficile cohabitation de ces deux politiques (l'insertion socioprofessionnelle et l'accompagnement individualisé) et l'émergence de questions un peu désabusées : « L'alphabétisation doit-elle servir à écrire des CV ? ».

Les politiques d'immigration sont un autre élément à prendre en considération. Le recentrage progressif sur le droit du sang en Flandre, la confusion croissante entre l'apprentissage de la langue et le désir d'intégration, la pression liée au contrôle des chômeurs, tous ces éléments font le lit d'une alphabétisation qui s'inscrit dans le monde domestique, où les valeurs de référence sont le mérite, le respect des traditions, la famille, la patrie... Les politiques d'accueil des personnes d'origine étrangère, qui ont pour finalité l'intégration et pour moyen le suivi et l'accompagnement des personnes, s'inscrivent-elles dans le même monde ? Oui si la formation est conçue comme obligatoire dans une seule perspective d'acculturation et se termine par une évaluation de la maîtrise de la langue conçue comme la garantie des efforts d'intégration. Il n'y a alors pas de tension entre les politiques d'immigration et d'accueil des personnes d'origine étrangère, mais bien une tension entre, d'une part, ces deux politiques et, d'autre part, la politique d'éducation permanente. Par contre, quand la formation est conçue sur une base volontaire, dans une perspective interculturelle et citoyenne, et qu'elle n'est pas sanctionnée par un test linguistique, on se situe davantage dans le monde civique. C'est dans le rapport entre les droits et les devoirs, ou plus précisément dans le poids que l'on donne aux droits et aux devoirs, qu'on peut faire la différence entre les politiques d'éducation permanente et les politiques d'intégration sociale. De plus, au-delà de la volonté du législateur, les politiques d'accueil des personnes d'origine étrangère peuvent également prendre davantage la tonalité 'domestique' que la tonalité 'civique' par un effet de contexte lorsque, notamment via les médias, le point de vue des partisans de l'assimilation/acculturation est davantage mis en avant.

Les liens avec les politiques d'éducation

Autre élément clé du paysage de l'illettrisme et de l'alphabétisation qui n'est pas repris dans l'analyse : les politiques d'éducation. C'est oublier que la première étape du processus d'alphabétisation, c'est tantôt l'école et tantôt l'absence d'école. Les conceptions de l'alphabétisation jouent ici à plein ⁸. Pour certains, c'est l'aspect compensatoire qui est mis en avant : l'alphabétisation reprend là où l'école a échoué. On est dans l'optique de l'école de la seconde chance, de la 'remise à niveau'. Pour d'autres, le lien entre l'alphabétisation et l'école n'est pas un objet de préoccupation : pragmatiques et gestionnaires, ils voient dans l'alphabétisation un outil utile pour la vie socioéconomique. Pour d'autres encore, dont Lire et Ecrire, c'est l'aspect compréhensif ⁹ qui doit être privilégié, dans le sens où il s'agit d'appréhender la totalité de la question, incluant le rôle de l'école dans la production de l'illettrisme. Dans le cadre de l'évaluation des politiques d'alphabétisation, commanditée auprès du GIRSEF par le Comité de pilotage Alpha, l'absence de référence aux politiques éducatives laisse penser qu'on se trouve dans la seconde conception, plus gestionnaire. De façon générale, la Conférence interministérielle pour l'alphabétisation des adultes, de par son objet, ne prend pas en considération les politiques éducatives (ni leurs conséquences sur l'illettrisme). Il nous semble cependant que, dans le cadre d'une évaluation des politiques d'alphabétisation, ces dernières sont incontournables.

8. La description des trois conceptions de l'alphabétisation s'appuie sur les travaux de Véronique Leclercq : conception déficitaire, conception managériale, conception compréhensive. Voir : *Formation de base des adultes, quelles conceptions de la maîtrise de l'écrit et de son développement*, in *Revue LIDIL*, Université de Grenoble, 2003, pp. 145-158 (article en ligne : www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/litteratie.pdf).

9. Pour ce dernier terme, on retiendra la définition en cours dans le domaine de la logique : compréhensif = qui embrasse dans sa signification un nombre important d'éléments.

Abordons malgré tout la question du rôle de l'école dans la production de l'illettrisme.

Les études montrent que notre système scolaire, élitiste au départ, a aujourd'hui toutes les caractéristiques du marché. Ce 'marché éducatif' suit largement les principes du monde marchand : concurrence entre écoles, concurrence entre profs, concurrence entre élèves. L'école est aux prises avec la logique marchande. Et cette logique contribue à rendre le système inéquitable. Les inégalités se manifestent dans les mécanismes de relégation des élèves vers des filières qui apparaissent, du point de vue du 'marché de l'emploi', comme de vraies impasses. Et la sélection opère sur des critères socioéconomiques. Très jeunes, des élèves de milieux pauvres sont massivement orientés vers l'enseignement spécialisé¹⁰, pour des raisons qui semblent davantage liées aux caractéristiques socioéconomiques qu'aux problèmes d'apprentissage. Les politiques éducatives ont bien tenté d'agir pour réduire les inégalités : décret 'école de la réussite', décret sur les devoirs, décret 'inscriptions', etc. Rien n'y fait : la concurrence reste féroce. D'autres se sont intéressés à la question de la liberté de choisir son école, mais la proposition s'oppose au principe du libre choix des parents garanti par la constitution¹¹. Il faut donc chercher ailleurs et sans doute du côté économique. Il nous semble en tout cas que ces questions devraient aussi être prises en compte dans l'évaluation des politiques d'alphabétisation.

10. On rappellera à ce propos l'enquête d'ATD Quart Monde qui a mis en évidence que les enfants de milieux pauvres sont 10 fois plus nombreux dans l'enseignement spécial que les autres (VISÉE-LEPORCQ D., *Grande pauvreté et droits de l'enfant. Les enfants pauvres et leurs familles, des droits fondamentaux en friche...* 11. Le droit à l'éducation : l'orientation massive d'enfants précarisés en enseignement spécialisé, www.atd-quartmonde.be/IMG/pdf/An11_Dteduc_ES_v2vuDV081229.pdf).

11. Dans le but initial de permettre aux parents d'opter pour une école correspondant à leurs convictions philosophiques.

Une analyse qui prend appui sur des échelles

Dernier point de cet article : la question des échelles. Le modèle de Boltanski et Thévenot définit pour chaque monde sa valeur de référence (ou principe directeur), les caractéristiques valorisées ou dévalorisées, les sujets qui ont ces caractéristiques – et sont ‘grands’ dans le monde en question – ou qui ne les ont pas – et sont par conséquent ‘petits’ –, d’où le nom d’économies de la grandeur. On retrouve ici la symbolique des échelles (le grand/le petit) qui amène inévitablement à la question de la position qu’on peut avoir dans la société, les uns par rapport aux autres.

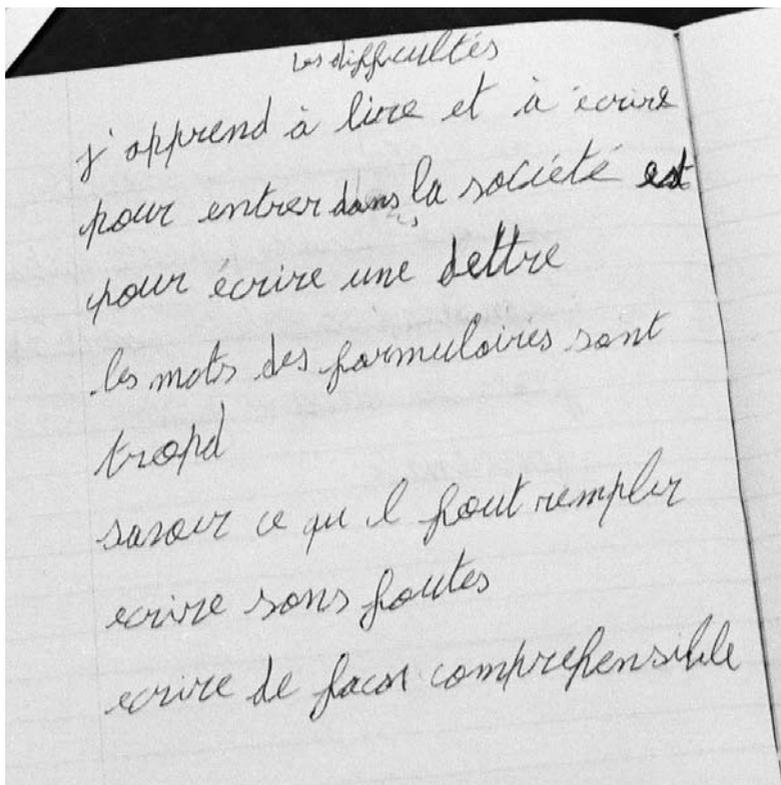


Photo : Collectif Alpha (1984)

Dans le modèle de Boltanski et Thévenot, on pourrait dire que « tout va bien dans le meilleur des mondes ». Chacun a ses valeurs et les défend, dans un jeu d'équilibre constant. La dérive arrive quand les valeurs et référents sont assignés aux personnes ou à des groupes de personnes. Le risque est là, même s'il s'agit d'archétypes et que personne dans la réalité ne peut être réduit à un archétype, de considérer les personnes en situation d'illettrisme comme 'petites' dans tous les mondes ¹².

D'une part, nous ne savons pas comment les personnes se pensent elles-mêmes. Nous ne connaissons pas leur échelle de valeurs. Certaines se pensent gagnantes dans certains domaines, d'autres se disent méritantes, d'autres encore se positionnent en tant que citoyens ou encore élèvent des enfants en bons pères de famille. Faut-il placer toutes ces personnes dans la position de 'petit', au motif que leur non-maîtrise de la langue écrite les empêche d'aspirer à la place de 'grand' dans quatre mondes de référence ¹³ ? N'est-ce pas introduire de ce fait une discrimination ? Et quelle place donne-t-on, dans cette analyse, aux personnes en situation d'illettrisme qui ne sont pas dans un processus d'alphabétisation ? Accepte-t-on qu'elles soient définitivement 'petites' ou peut-on considérer qu'il y a encore une place dans notre société pour des personnes qui ne savent pas lire et écrire ?

12. C'est ce que fait le rapport du GIRSEF pages 21 à 23, sans doute un peu trop rapidement à notre avis. Il est à noter que cette partie de l'analyse n'est pas reprise dans l'article de David Laloy publiée dans ce numéro. Le lecteur intéressé pourra la lire dans le rapport en ligne : www.opc.cfwb.be/fileadmin/sites/opc/upload/opc_super_editor/opc_editor/documents/pdf/Rapport_Alpha_Final_22_Octobre_2012.pdf

13. Le petit, dans le monde civique, c'est celui qui est discriminé, victime d'inégalité. Dans le monde domestique, c'est celui qui n'est pas intégré. Dans le monde industriel, c'est celui qui n'est pas compétent. Et, dans le monde marchand, c'est celui qui perd. Toutes les personnes en situation d'illettrisme ne sont pas nécessairement victimes, non intégrées, incompetentes ou encore perdantes.

D'autre part, nous savons que l'éducation et la culture (au sens général) travaillent à façonner l'estime de soi et pas toujours dans l'intérêt des personnes. À l'école, on réussit ou on échoue, on est un as ou un nul. Quoi qu'il en soit, les perdants ont toujours tort. Il arrive que les personnes qui entament une démarche d'alphabétisation après des années d'échec scolaire et professionnel, se disent 'dans le fond du panier', 'au bas de l'échelle', 'nulles', 'trop fainéantes', etc. On finit par confondre les échelles d'évaluation des compétences auxquelles recourt le système scolaire avec des échelles qui évalueraient la valeur des personnes. Cette évaluation négative de soi, liée au couperet scolaire (on est bon ou mauvais), est parfois confirmée par l'expérience de vie. Comme dit plus haut (*voir note 5 p. 58*), l'aliénation vient quand la personne a intériorisé cette évaluation négative comme une vérité et que cela a contaminé tout son être. Il n'y a dès lors plus rien à faire. Comment sortir de cette aliénation, sinon en amenant les personnes à reconstruire leur propre système de valeurs ? Le modèle de Boltanski et Thévenot peut sans doute y aider, à condition que les personnes choisissent elles-mêmes leur système de valeurs et ne se voient pas assignées la place du petit dans chacun des mondes.

Conclusion

L'utilisation du modèle de Boltanski et Thévenot pour évaluer les politiques d'alphabétisation amène une clarification certaine des tensions existant entre ces différentes politiques. Cependant, l'analyse mériterait d'aller plus loin en intégrant les politiques connexes (emploi et accompagnement/contrôle des chômeurs, immigration et accueil des personnes d'origine étrangère) qui sont en interaction avec les politiques d'alphabétisation et en modifient la tonalité. En intégrant également dans l'analyse les politiques éducatives et le contexte du marché scolaire et, plus généralement, du marché de

l'éducation et de la formation, qui génère de l'inégalité et de l'exclusion, et qui est responsable de la production et de la persistance de l'illettrisme chez les personnes scolarisées.

Dans son intervention lors de la journée d'étude sur l'État social actif organisée par Lire et Ecrire le 17 avril 2013, Pierre Reman affirmait que selon une vision progressiste de la notion d'État social actif, l'enseignement et la formation tout au long de la vie font partie des missions de l'État et ne devraient pas être confiés aux lois du marché. Il est clair que l'État finance ces missions – elles restent largement dans le domaine public –, mais qu'il les finance selon les principes du marché (subvention au nombre d'heures ou d'élèves, insistance sur les résultats, concurrence entre les opérateurs ou les écoles). N'est-il pas temps de sortir l'éducation et la formation de la logique marchande ? L'évaluation des politiques d'alphabetisation, au sens large, devrait aussi considérer cette question.

Anne GODENIR
Lire et Ecrire Wallonie

Quelle évolution de l'offre d'alphabétisation ?

.....

Lorsque Lire et Ecrire a lancé, le 8 septembre 1983, la première journée de sensibilisation et de revendications pour l'alphabétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles, quelque 500 apprenants participaient aux actions d'alphabétisation développées par une vingtaine d'associations pionnières en la matière. Aujourd'hui, plus de 16.000 apprenants participent aux actions développées par plus de 160 opérateurs. C'est cette évolution majeure que cet article analyse.

.....

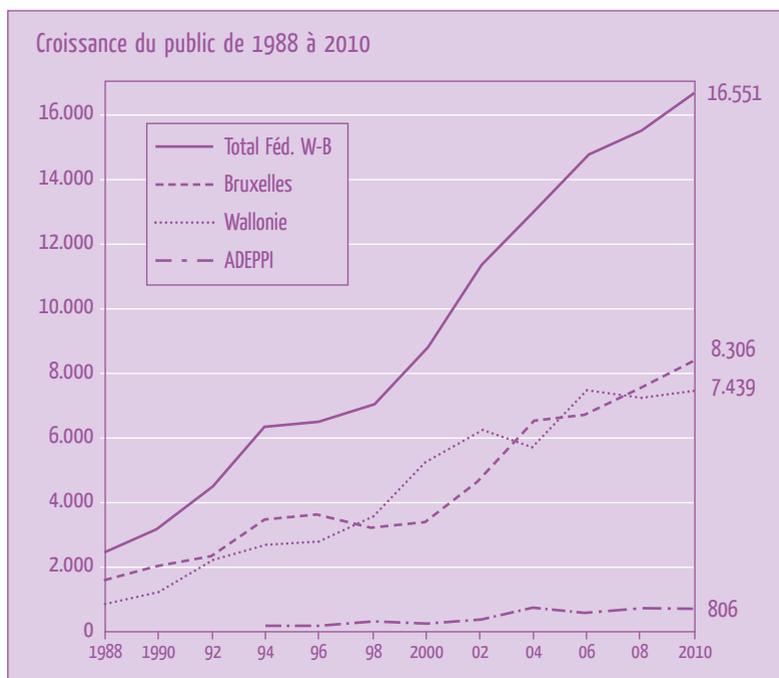
*par Catherine BASTYNS
et Catherine STERCQ*

**De 1988 à 2010 :
un nombre d'apprenants multiplié par 7**

L'enquête 2010 de Lire et Ecrire dénombrait 16.551 apprenants ayant suivi des formations auprès d'opérateurs du secteur de l'alpha : 8.306 à Bruxelles (50%), 7.439 en Wallonie (45%), et 806 apprenants (5%) formés par l'ADEPPI ¹. Vingt ans plus tôt, en 1990, on en dénombrait cinq fois moins (3.183). Les statistiques relatives aux caractéristiques des apprenants examinées ailleurs dans ce numéro du *Journal de l'alpha* portent généralement sur vingt ans, de 1990 à 2010, mais en ce qui concerne notamment la croissance du nombre d'apprenants

1. Avant 1994, les apprenants de l'ADEPPI (Atelier d'éducation permanente pour personnes incarcérées) étaient inclus dans les statistiques des deux Régions, c'est pourquoi la courbe de croissance de cet organisme débute seulement cette année-là.

et d'intervenants, nous disposons de données précises permettant de remonter deux ans plus tôt. Une toute première enquête, réalisée en 1988, dénombrait en effet 2.403 apprenants, répartis à raison de 64% à Bruxelles (1.529) et 36% en Wallonie (874). En sorte qu'on peut dire que, de 1988 à 2010, le secteur de l'alphabétisation a connu un développement tel que le nombre d'apprenants s'est multiplié par 7, une croissance qu'illustre le graphique ci-dessous.



Les courbes de croissance du nombre d'apprenants dans les deux Régions montrent un développement fort parallèle, sauf durant la période de 1998 à 2002 où la Wallonie a pris les devants, rattrapée dès 2003 par Bruxelles.

Cette évolution traduit l'incidence des campagnes de sensibilisation menées par Lire et Ecrire, et l'incidence des politiques – majoritairement régionales ² – qui financent l'alphabetisation.

De 1983 à 1985, Lire et Ecrire mène en effet d'importantes campagnes de sensibilisation ³ qui ont notamment pour effet de recruter de nombreux formateurs bénévoles, de développer des initiatives en milieu rural, de mobiliser quelques moyens précaires ⁴. De 1986 à 1988, la mobilisation porte sur le renouvellement et la pérennité du subventionnement. Pétitions et manifestations publiques aboutissent à une première stabilisation des moyens. En 1990, l'année internationale de l'alphabetisation marque le début d'une reconnaissance plus officielle et d'une plus grande légitimité, mais ses effets s'essouffent vite. En Wallonie, le public s'accroît fortement dès 1998 grâce au financement des actions d'alpha dans le cadre de l'insertion socioprofessionnelle. À Bruxelles, c'est le Plan bruxellois pour l'alphabetisation ⁵ qui permet la forte augmentation de l'offre de 2002 à 2004. En 2010, 29% des apprenants bruxellois sont financés dans le cadre de ce plan.

Durant les dernières années représentées sur le graphique (2006-2010), on observe une stabilisation du nombre d'apprenants en Wallonie, alors que ce nombre continue de progresser à Bruxelles. Soulignons cependant qu'en Wallonie les apprenants suivent généralement un horaire plus important : ainsi, en 2010, 55% des apprenants

2. Au niveau régional, les politiques principales sont la mise à disposition de personnel ACS (agent contractuel subventionné) / APE (aides à la promotion de l'emploi), les décrets OISP, les politiques de cohésion sociale et d'action sociale. Au niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, le décret Éducation permanente.

3. Voir : 1983-2002. Lire et Ecrire, 20 ans d'histoire, Journal de l'alpha, n°136, septembre 2003, pp. 2-7.

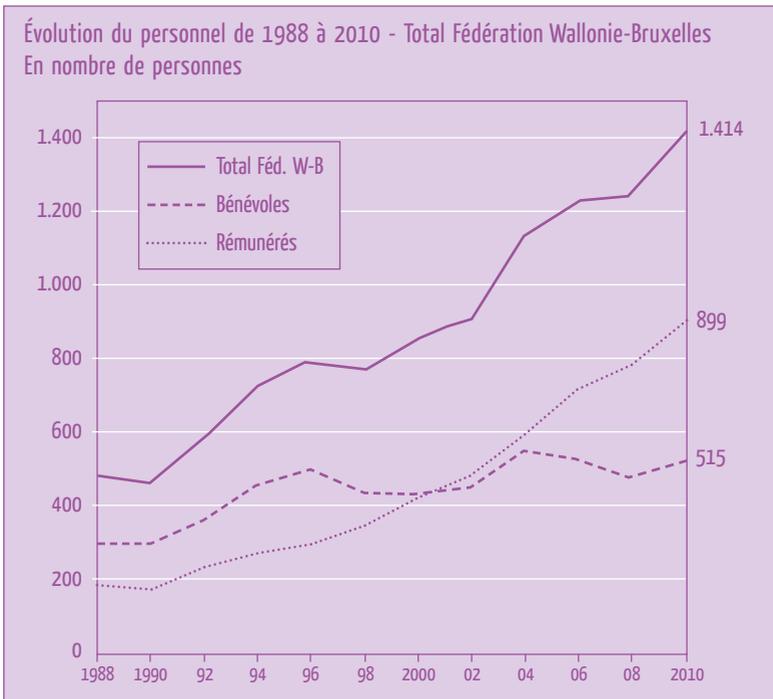
4. Notamment des contrats issus des programmes de résorption du chômage, comme les CST (cadre spécial temporaire), TCT (troisième circuit de travail)..., remplacés par les actuels ACS et APE.

5. Voir : 1983-2002. Lire et Ecrire, 20 ans d'histoire, op. cit., pp. 30-31.

suivent 9h de cours et plus par semaine, alors qu'à Bruxelles c'était le cas pour 42% des apprenants.

De 1988 à 2010 : un nombre d'intervenants multiplié par 3

L'évolution du nombre d'apprenants est à mettre en lien avec l'évolution du nombre d'intervenants, fortement marquée par l'évolution des moyens. En 1988, l'enquête de Lire et Ecrire dénombrait 462 personnes travaillant en alpha. Vingt ans plus tard, ce chiffre avait triplé.



Derrière cette croissance globale se profilent d'autres changements qui reflètent l'évolution du secteur. Le plus frappant est l'amenuisement de la proportion de travailleurs bénévoles (aussi appelés 'volontaires')

par rapport aux rémunérés. Les bénévoles représentaient 36% de l'ensemble du personnel en 2010 (29% à Bruxelles, 44% en Wallonie), alors qu'ils en constituaient plus de 60% jusqu'au milieu des années 90, et cela dans les deux Régions.

Les données bénévoles/rémunérés évoquées jusqu'ici concernent le nombre de personnes. Pour estimer la contribution respective de ces deux catégories de travailleurs, ces données doivent être affinées en tenant compte du **temps de travail** effectivement presté. En 2010, le temps de travail presté par les 899 rémunérés correspondait à un total de 654 équivalents temps plein (ETP) ; celui presté par les 515 bénévoles à un total de 69,5 ETP, soit 10% du temps de travail total presté dans le secteur non formel (9% à Bruxelles et 11,5% en Wallonie). Ces proportions sont quasi identiques à celles des trois années précédentes.

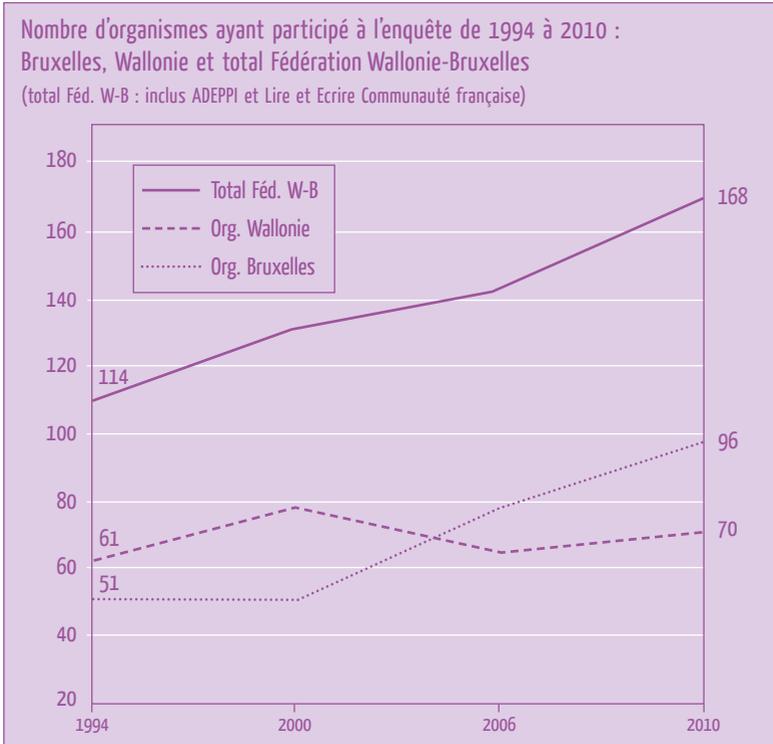
Croissance du secteur et croissance des organismes

En ce qui concerne les opérateurs d'alphabétisation, nous ne disposons des données précises que depuis 1994. Avant cette date, l'enquête de Lire et Ecrire était centrée sur l'évolution du nombre d'apprenants et de formateurs et les données étaient globalisées par Régions.

De 1994 à 2010, le nombre d'opérateurs d'alpha est passé de 114 à 168⁶, soit une augmentation de 50% (le nombre initial s'étant multiplié par 1,5), alors que le nombre d'apprenants est lui passé de 6.300 à 16.551, soit une augmentation de 160% (autrement dit, le nombre initial s'est multiplié par 2,6).

6. Le nombre d'opérateurs repris ici est le nombre 'net', c'est-à-dire en ne comptant qu'une seule fois les partenaires conventionnés avec Lire et Ecrire mais qui organisent également des formations d'alpha en dehors de cette convention (cela concerne principalement les partenaires du Plan bruxellois pour l'alpha mais également deux des partenaires de Lire et Ecrire Namur).

On peut déduire de cette comparaison que la croissance du public n'est pas seulement liée à l'intervention d'un plus grand nombre d'opérateurs dans le champ de l'alpha mais qu'elle résulte aussi de l'augmentation du nombre moyen d'apprenants accueillis par opérateur.

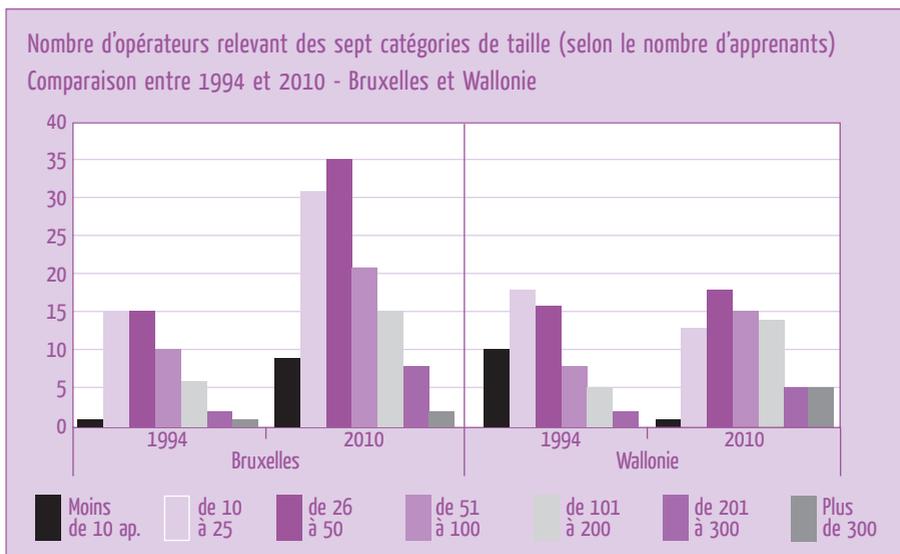


En Wallonie, où le nombre d'organismes a crû d'à peine 15% sur la période tandis que leur public croissait de 176%, l'augmentation de la taille des organismes (quant au public accueilli) est un facteur déterminant de la croissance du secteur.

À Bruxelles, le Plan bruxellois pour l'alphabétisation mis en œuvre par Lire et Ecrire peu après le début des années 2000 est pour une

grande part dans la forte croissance du nombre d'opérateurs et dans celle du nombre d'apprenants, en sorte que la taille moyenne des organismes a peu varié.

Le graphique suivant illustre l'évolution de la taille des organismes dans les deux Régions. Pour la mettre en évidence, nous les avons répartis en sept catégories, allant des très petits opérateurs d'alpha (moins de 10 apprenants) aux plus gros (plus de 300 apprenants) ; la taille des catégories intermédiaires est précisée dans la légende du graphique.



À Bruxelles, la répartition des organismes selon le volume de public accueilli est restée relativement stable sur la période. Les principales variations se situent au niveau des opérateurs de très petite taille (en 1994, on n'en comptait qu'un seul, ils étaient 9 en 2010), et d'autre part de ceux accueillant de 200 à 300 apprenants (2 organismes en 94, 8 en 2010). Cette double évolution – augmentation des très petites

unités d'une part, de 'gros' opérateurs d'autre part – est clairement liée au développement du Plan bruxellois pour l'alphabétisation (PBA). En effet, ce Plan s'appuie à la fois sur des offres de formation importantes, réalisées par les 6 'locales' de Lire et Ecrire réparties sur le territoire de la Région (4 des 6 locales comptent de 200 à 300 apprenants), et sur des offres de petite taille réalisées dans le cadre de conventions avec différents organismes auprès desquels Lire et Ecrire détache des formateurs. Ainsi, sur les 9 opérateurs accueillant moins de 10 apprenants en 2010, 8 sont des partenaires de Lire et Ecrire pour le PBA. De 1994 à 2010, le nombre moyen d'apprenants par opérateur à Bruxelles est resté extrêmement stable (de 68 à 69 apprenants), même si comme on vient de le voir cette moyenne recouvre de grandes disparités.

En Wallonie, où comme on l'a vu, le nombre d'opérateurs d'alpha a très peu augmenté (passant de 61 à 70 sur la période), leur taille a par contre beaucoup évolué. En 1994, 10 opérateurs d'alpha comptaient moins d'une dizaine d'apprenants, mais en 2010, il n'y en avait plus qu'un seul dans ce cas. La proportion d'opérateurs dans les catégories juste supérieures (de 10 à 25 et de 26 à 50 apprenants) a diminué elle aussi, tandis que la proportion d'opérateurs dans les quatre catégories de plus grande taille a systématiquement augmenté, si bien qu'en 2010, plus de la moitié des opérateurs wallons (55%) comptaient au minimum 51 apprenants. De 1994 à 2010, le nombre moyen d'apprenants par opérateur en Wallonie est ainsi passé de 46 à 105.

Pour l'ensemble des opérateurs d'alpha en Fédération Wallonie-Bruxelles (en ce compris l'ADEPPI qui organise des formations en prison dans les deux Régions⁷), ce nombre moyen est passé de 57 à 86.

7. Précisons que le public de l'ADEPPI est à lui seul passé de 225 à 806 apprenants au cours de la période.

De la croissance au rythme de croisière

Ce survol sur une quinzaine d'années montre que la tendance générale des opérateurs, confrontés à une demande croissante, a été d'accueillir un plus grand nombre d'apprenants.

Fin des années 90 - début des années 2000, le secteur de l'alpha a été confronté à un afflux massif de candidats-apprenants, lié notamment à l'arrivée de nouveaux migrants en provenance de pays d'Europe de l'Est. Les accueils ont été littéralement submergés par les candidats, dont une partie ne correspondait en réalité pas au public-cible de l'alphabétisation car il s'agissait de personnes sachant lire et écrire dans leur langue maternelle ou dans leur langue de scolarité⁸. Face à cet afflux, Lire et Ecrire a organisé une mobilisation du secteur selon deux axes : interpeler les pouvoirs publics d'une part pour augmenter l'offre de FLE adaptée aux spécificités des publics scolarisés, d'autre part pour dégager des moyens supplémentaires permettant d'accueillir le public-cible de l'alphabétisation. Sous l'angle 'médiatique', cette mobilisation s'est accompagnée de l'envoi de milliers de **cartes postales** adressées aux ministres concernés par les candidats-apprenants

	JE M'APPELLE	
	ON EST LE	
	JE ME SUIS PRESENTE AU CENTRE	
	A (VILLE)	
	JE VEUX APPRENDRE A	<input type="checkbox"/> PARLER FRANCAIS
		<input type="checkbox"/> LIRE EN FRANCAIS
		<input type="checkbox"/> ECRIRE EN FRANCAIS
	J'AI ETE A L'ECOLE	<input type="checkbox"/> MOINS DE 6 ANS
		<input type="checkbox"/> PLUS DE 6 ANS
		<input type="checkbox"/> PLUS DE 12 ANS
	JE NE TROUVE PAS DE PLACE NI ICI NI AILLEURS	

8. Voir : *Scolarité des apprenants et types de formations suivies*, pp. 112-121.

et les organismes qui n'avaient pu les inscrire. À Bruxelles, elle a abouti à la mise en place du Plan bruxellois pour l'alphabétisation.

Depuis cette action, l'enquête a toujours comporté une question visant à estimer le volume de candidats qui avaient dû être 'refusés' faute de place (c'est-à-dire réorientés, mis en liste d'attente, etc.).

En 2010, on recensait encore 4.787 refus ⁹ (soit 1.600 de plus qu'en 2009). À ce chiffre, il faudrait encore ajouter les plus de 2.000 candidats ne correspondant pas au public-cible des organismes, généralement parce qu'ils disposent d'un niveau de scolarité trop élevé – des candidats qu'il est effectivement plus adéquat de réorienter ailleurs, pour autant que cette possibilité existe.

Le nombre de candidats n'ayant pu être inscrits est plus élevé à Bruxelles (3.698), mais les opérateurs wallons en renseignent aussi plus d'un millier (1.089), dont 37% dans la seule région de Liège. Seuls 18 répondants (3 à Bruxelles, 15 en Wallonie) déclarent n'avoir dû refuser personne. En Wallonie, où l'offre de formation ISP ¹⁰ est beaucoup plus importante qu'à Bruxelles, les organismes mentionnent plus souvent qu'ils ont dû refuser des candidats car ils ne remplissaient pas les conditions administratives pour entrer dans ce type de formation.

La raison la plus souvent évoquée est toutefois 'groupes complets' (dans 40% des cas), tandis que des réponses telles que 'manque de

9. Ce chiffre doit être considéré avec prudence, car d'un côté le nombre de 'refus' est sous-évalué (tous les organismes ne les enregistrent pas), mais dans le même temps, le nombre de demandes d'inscription est probablement surévalué dans la mesure où les mêmes personnes peuvent frapper à plusieurs portes lorsque leur demande n'est pas rencontrée.

*10. Formations en insertion socioprofessionnelle pour lesquelles les participants bénéficient d'un contrat de formation dans le cadre de conventions avec le Forem (en Wallonie) ou avec Bruxelles Formation. Voir : **Les apprenants en contrat de formation (ISP)**, pp. 129-133.*

formateurs, de locaux, de moyens pour créer de nouveaux groupes' ne réunissent qu'un quart des réponses et émanent souvent d'opérateurs plus récents ou de plus petite taille.

Parmi les motifs qui ont empêché l'entrée en formation, on relèvera encore, dans un registre différent mais tout aussi crucial, les difficultés d'accès (horaire incompatible, mais surtout insuffisance des transports publics vers le lieu de formation) et l'absence de garderie d'enfants.

L'ensemble de ces données met en évidence que le secteur devrait se développer encore, par l'augmentation de sa capacité et par l'amélioration des services (tant internes qu'externes), pour permettre à chacun d'accéder aux formations. Si certains organismes estiment avoir atteint un point d'équilibre quant à leur taille et ne souhaitent pas accueillir plus d'apprenants, d'autres continuent au contraire à rencontrer d'importantes difficultés pour réunir les conditions financières et matérielles nécessaires à leur développement.

Vers de nouvelles mobilisations ?

L'étude s'arrête en 2010, au moment où la 'vitesse de croisière' semble se ralentir au point qu'un risque de naufrage est à craindre. D'une part les moyens stagnent ou se réduisent, d'autre part les nouvelles politiques qui se mettent en place (accueil des primoarrivants en Wallonie et à Bruxelles, nouveau décret OISP et nouveau Plan de cohésion sociale des villes et communes en Wallonie) auront des effets sur le secteur dont nous ne pouvons aujourd'hui mesurer l'importance.

Catherine BASTYNS et Catherine STERCQ

Lire et Ecrire Communauté française

Hommage aux pionniers

L'acte de naissance de Lire et Ecrire remonte au 8 septembre 1983, première journée internationale de l'alphabétisation organisée en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'histoire de la formation des adultes commence, elle, bien avant : dès la fin du 19^e siècle dans le cadre de l'éducation populaire développée par les mouvements ouvriers, au début du 20^e siècle dans le cadre de l'Enseignement de Promotion sociale, puis de l'armée. Mais l'histoire fondatrice de l'alphabétisation telle que nous la connaissons aujourd'hui commence dans les années 1960...

Nous souhaitons ici rendre hommage à ces groupes pionniers toujours impliqués et apporter ainsi des éléments de compréhension des contextes dans lesquels l'alphabétisation s'est développée. Si certains organismes ont été oubliés, qu'ils reçoivent toutes nos excuses, cet oubli n'est nullement intentionnel !

*par Catherine BASTYNS,
Sylvie-Anne GOFFINET
et Catherine STERCQ*

En 1954, le **CIRÉ** (Centre d'Initiation pour Réfugiés et Etrangers, aujourd'hui Coordination et Initiatives pour Réfugiés et Étrangers), organisation pluraliste, avait pour mission principale de permettre aux réfugiés et aux étrangers de s'initier à la vie économique, sociale et culturelle du pays d'accueil afin de faciliter leur intégration en Belgique. La méconnaissance de la langue étant vue comme un obstacle majeur à l'intégration, le CIRÉ se voyait également confier la tâche de développer des cours de français 'spécialisés pour les immigrants'. Dans ce cadre, il a, dans les années 1970, servi d'intermédiaire entre les pouvoirs publics et les associations, finançant les formations, assurant l'inspection et la coordination des actions d'alphabétisation.

Années 50 et 60

La Belgique fait appel massivement à une main-d'œuvre immigrée Luttes pour l'indépendance des peuples – Mouvements de libération

En 1947, suite à l'appel lancé par le gouvernement à la main-d'œuvre étrangère, des travailleurs italiens arrivent par contingents entiers sur le territoire belge et principalement en Wallonie. Dans ce contexte, les Ligues Ouvrières Féminines Chrétiennes (association créée en 1921 qui deviendra **Vie Féminine** en 1969), sont particulièrement attentives à l'accueil des familles immigrées et organisent des cours d'alphabétisation à destination des femmes italiennes et espagnoles. Ces cours sont accompagnés d'autres initiatives (entraide, activités cuisine, etc.). Dans les années soixante, avec l'arrivée de l'immigration marocaine en Belgique, Vie Féminine s'organise pour mieux prendre en compte les réalités de vie des femmes issues de l'immigration. C'est ainsi que l'Action immigrée sera créée fin des années 60. L'alphabétisation, articulée avec les objectifs d'éducation permanente, en sera un axe important.

Accueil et Promotion des Immigrés (API) se forme en 1966 en vue d'accueillir les travailleurs turcs et marocains arrivant pour travailler dans les charbonnages de la région de Charleroi depuis la fin de l'immigration italienne suite à la catastrophe minière du Bois du Cazier. L'objectif initial était double : accueillir et aider les immigrés à résoudre leurs problèmes administratifs et sociaux, et favoriser leur intégration par l'organisation de cours de français. Ces missions étaient au départ assurées par des bénévoles. L'association se constitue en asbl en 1971.

Alors qu'auparavant on avait de préférence recours à l'immigration de jeunes hommes célibataires pour les besoins des charbonnages, de la métallurgie et des travaux publics, un tournant est pris dans les années 60. Désormais les regroupements familiaux seront encouragés, amenant en Belgique une population relativement importante en nombre et diversifiée en âge et en genre. Au milieu des années 60, des Services

Provinciaux d'Immigration et d'Accueil (SPIA) sont créés avec le soutien du ministère de l'Emploi et du Travail. Le **SPIA de Liège** est ainsi fondé en 1964 et très rapidement il organise des cours de français pour immigrés. En 1973, il publie une méthode d'apprentissage du français et organise un colloque sur l'enseignement de la langue française aux immigrés qui traite de la question de l'accueil des enfants migrants dans l'enseignement et des premières expériences de classes d'accueil, ainsi que de la question de l'enseignement de la langue française aux adultes. Le Conseil de l'Europe appelait alors les États à lutter contre les discriminations, notamment en milieu scolaire, et à tenir spécialement compte des besoins des travailleurs migrants.

Le **Collectif Alpha**, à l'origine Collectif d'alphabétisation, est né du 'groupe d'alpha de Saint-Gilles', initiative de militants politiques marocains, qui a débuté ses premiers cours en 1967 dans le cadre de l'université syndicale de la FGTB. La première *Plateforme de travail* du Collectif, rédigée en 1974, inspire toujours son action : « *Les objectifs de l'alphabétisation sont politiques. Il s'agit de comprendre le monde extérieur, de maîtriser les mécanismes sociaux, économiques et politiques, pour se libérer de l'exploitation, de la domination et de la répression, s'organiser et développer des formes de lutte pour transformer les rapports sociaux économiques et politiques afin d'établir les bases d'une société nouvelle.* » Depuis l'origine, le Collectif développe son action en lien avec différents groupes militants dont le Regroupement Démocratique Marocain et entretient des contacts avec le Collectif Alpha de Paris. Il développe réflexions et outils pédagogiques basés sur les apports de Paulo Freire avec d'autres groupes d'alpha de Bruxelles (dont le CATI), soutient la création d'un groupe qui organise des cours d'alpha dans les foyers de travailleurs immigrés du Brabant Wallon, crée en 1977 un centre de documentation, introduit en 1978 – via le

CIRÉ – un premier projet CST ¹ permettant le financement d'emplois pour les formateurs, voit avec étonnement des Belges commencer à fréquenter les cours initialement destinés aux migrants...

Le Centre d'Alphabétisation pour Travailleurs Immigrés, en abrégé **CATI**, est né en 1969 suite à une amitié entre un Belge de souche et une famille marocaine dans le but de faciliter les rapports entre les immigrés et l'administration (courrier, etc.). À l'origine association de fait, nommée AAS ou Amicale d'Alphabétisation Schaerbeekoise, l'association deviendra une asbl en 1972 et prendra son nom actuel en 1981. Dans les premières années, son public est essentiellement marocain mais il va ensuite se diversifier. De même, exclusivement masculin à l'origine, le public deviendra progressivement mixte. Autre caractéristique de l'association : elle fonctionne depuis ses débuts exclusivement avec des bénévoles.

Années 70

Crise économique – Arrêt de l'immigration – Chômage Découverte de la persistance de l'analphabétisme parmi la population belge

En 1971, un collectif rassemblant des groupes d'action et de réflexion centrés sur « *les problèmes concrets de l'existence dans un désir de solidarité mondiale* » organise une rencontre internationale à Heusden aux Pays-Bas d'où naîtra un réseau d'associations belges francophones qui prendra le nom de **Culture et Développement**. Ce réseau s'orientera vers l'animation de groupes de base en s'appuyant sur la pédagogie de Paulo Freire. À Bruxelles, le **GAFFI** (Groupe d'Animation et de Formation pour Femmes Immigrées), membre du réseau,

1. Cadre Spécial Temporaire : emploi octroyé dans le cadre du Programme de résorption du chômage mis en œuvre après la première crise pétrolière. Ce statut a été créé en 1977. Il est l'ancêtre des actuels APE (Aides à la Promotion de l'Emploi) en Wallonie et ACS (Agent Contractuel Subventionné) à Bruxelles.

implanté depuis **1978** dans le quartier Nord au cœur des flux migratoires, propose des animations et des formations pour les femmes, ainsi qu'un accueil extrascolaire pour les enfants, dans une perspective d'émancipation sociale, économique et culturelle.

Les **Ateliers du Soleil** sont issus d'Info-Türk, un collectif d'information et de documentation porté par des réfugiés politiques, qui s'est créé en **1974** lorsque l'arrêt de l'immigration marque le début d'une période d'exclusions. L'association s'engage alors aux côtés d'autres initiatives interculturelles pour lutter contre le racisme et la xénophobie et défendre les droits des citoyens d'origine étrangère. Les premiers ateliers créatifs, un cours d'alphabétisation, l'école des devoirs et la permanence sociale débutent en 1982.

L'**Association culturelle turque** est apparue en **1975** avec l'appui de délégués syndicaux à Verviers, là où les premières familles turques étaient venues des villes avoisinantes, notamment de Liège, pour s'installer à la fin des années 60 et au début des années 70 dans l'espoir de trouver du travail dans le secteur textile. L'association regroupait alors des travailleurs et leurs familles originaires des diverses régions de la Turquie qui se retrouvaient pour organiser une vie socioculturelle et solidaire. En **1983**, un groupe de syndicalistes et de militants de gauche réoriente l'action de l'association vers l'intégration dans le pays d'accueil. C'est alors que naît l'asbl **Turk-Danis** (Centre turc d'information) avec la création de plusieurs sections à Bruxelles et en Wallonie qui se voient confier le rôle d'interface entre les différentes cultures et s'investissent dans l'éducation, l'information et la formation, notamment par le biais de cours de français langue étrangère. Les sections de Turk-Danis, se sont par la suite réorganisées formant le réseau des SIMA (Service d'Intégration et d'Insertion - Mission Action).

Alpha Mons-Borinage, qui s'appelait d'abord École Alpha, est née en **1976** à Quaregnon (Borinage). Suite à des contacts avec des groupes d'alpha créés à Paris dans la mouvance de mai 68 et à la présence dans le Borinage de réfugiés chiliens qui avaient connu de près la pédagogie de Paulo Freire, l'association oriente dans un premier temps son action vers la création d'une méthode d'apprentissage du français pour immigrés dans une optique conscientisante. Des écoles de devoirs naissent peu après avec la même orientation. Des résultats sont observés : des adultes immigrés progressent dans la maîtrise du français et dans leurs capacités d'expression, participent à des actions de défense de leurs droits, développent une certaine conscience collective... mais, dans le même temps, l'association fait le constat qu'elle ne touche que quelque 80 personnes par an, dans une région qui compte alors 47.000 immigrés. Ce qui l'amènera à se questionner sur le décalage entre un projet amené de l'extérieur et la réalité du public-cible. Le projet évoluera ensuite vers une démarche plus globale basée sur l'expression culturelle, l'action sociale, les microprojets économiques, la participation à des actions en réseaux. Cette diversification des activités, ainsi que l'ouverture de nouvelles implantations, permettra à l'association d'atteindre de nouveaux publics.

Le Piment est né en **1977** dans un contexte de crise économique faisant suite au premier choc pétrolier, mais aussi dans la foulée de mai 68 qui a vu éclore une série de projets communautaires. C'est à la croisée de ces deux contextes qu'un groupe de chômeurs désireux de créer leur emploi a lancé un projet dans un quartier défavorisé de Bruxelles. Il s'agissait d'offrir aux personnes l'opportunité de se rencontrer, de découvrir différentes cultures, de valoriser les talents de chacun et surtout de pouvoir développer des projets collectifs. Suite à une analyse des besoins, l'association a développé des activités telles que l'apprentissage du français oral, les cours d'alphabétisation et de formation de base, ainsi que des activités visant l'acquisition d'une vision critique de nos modèles économiques,

sociaux et culturels. Plusieurs autres actions vont très vite s'ajouter à ce socle de départ : ateliers techniques, animations sportives et culturelles, actions de rénovation urbaine...

Dans le même contexte de crise économique des années 70 apparaissent les questions de la reconversion des chômeurs et par conséquent de la 'remise à niveau des connaissances' de tous ceux qui, tout en n'étant pas analphabètes, étaient néanmoins peu scolarisés. Se trouvant parmi les premiers travailleurs licenciés, leurs savoirs, dits 'de base', étaient insuffisants pour réussir une requalification professionnelle sans accompagnement. C'est pour répondre aux besoins de formation de ces travailleurs que la **FUNOC** (Formation pour l'Université Ouverte de Charleroi), portée par les mouvements syndicaux et ouvriers (FGTB et MOC), et par des universités, développe depuis **1977** un important dispositif de formation s'adressant aux jeunes et adultes peu qualifiés et peu scolarisés de la région de Charleroi. Son ambition était de créer, à l'échelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles, un pôle de recherche et de formation centré sur le développement de méthodes et de contenus appropriés à ce public, structure devant s'articuler aux autres filières de formation pour adultes, comme la Promotion sociale ou la formation professionnelle.

Canal Emploi à Liège, **DEFIS** (Développement, Emploi, Formation et Insertion Sociale) à Bruxelles et **RTA** (Radio Télévision Animation²) à Namur, associations également portées par les mouvements ouvriers, se créent à la même époque et sur les mêmes bases que la **FUNOC**. Travaillant en réseau, elles vont progressivement constater que pour rencontrer les besoins de leurs publics, y compris le public belge, elles doivent souvent reprendre les apprentissages à un niveau élémentaire. Avec la crise, une nouvelle demande apparaît en effet : celle de

2. *Aujourd'hui : Réalisation Téléformation Animation.*

travailleurs qui, alors qu'ils trouvaient sans problème du travail en période de plein emploi, sont dorénavant exclus du marché du travail en raison de leurs grandes difficultés en lecture-écriture.

C'est aussi en 1977 (le 17 novembre à Paris) que le mouvement international **ATD Quart Monde** (fondé en 1957) lance un appel à la solidarité : « *Dans dix ans, plus un seul illettré dans nos cités ; une école, un métier pour tous ; que celui qui sait apprenne à celui qui ne sait pas.* » En utilisant le terme 'illettrés', ATD voulait dénoncer le fait que des personnes autochtones normalement scolarisées ne savaient pas lire et que c'était une des manifestations de l'exclusion de toute une frange de la population, une population qui vivait dans la misère. Des comités Lire et Ecrire sont ensuite créés pour montrer que l'illettrisme n'est pas une fatalité et que les plus pauvres peuvent passer de la honte et de la souffrance d'être illettrés à la fierté d'apprendre. C'est ainsi que la branche belge du mouvement met sur pied dès 1978 une pratique d'alphabétisation, d'abord à Bruxelles, puis à Liège. Une 'pédagogie de la réciprocité' basée sur le dialogue, fort proche de celle de Paulo Freire, y est privilégiée. En 1982 paraît un livre qui témoigne de ces premières tentatives d'alphabétisation : *Les illettrés et nous en Wallonie et à Bruxelles*. Et en 1983, un second : *Maintenant lire n'est plus un problème pour moi – De l'illettrisme au métier : le défi du quart-monde*. Par ailleurs, au lendemain du rassemblement du 17 novembre 1977, la présidente du mouvement international sollicite un entretien avec les responsables de la Direction de l'Éducation de la Commission européenne pour réfléchir avec eux sur ce qu'ils peuvent entreprendre contre l'illettrisme. À partir de là, la question fera son chemin au sein des instances européennes... et, le 4 juin 1984, le Conseil des Ministres de l'Éducation adopte des conclusions sur la lutte contre l'analphabétisme. Ce sera le point de départ de la reconnaissance par l'ensemble des États-membres de l'existence de l'illettrisme.

Années 80

Le champ s'élargit

Depuis 1979, l'asbl **Aide et Reclassement** s'est assigné le triple objectif d'apporter une aide aux détenus, à leurs familles et aux victimes d'infractions. En 1982, devant la carence de prise en charge de la question de l'analphabétisme des détenus par les pouvoirs publics, l'association décide de s'engager dans l'organisation de cours en prison pour répondre aux demandes fréquentes de personnes suivies par son équipe sociale. Celle-ci constate en effet, chez certains détenus, des difficultés en compréhension et expression orale, en lecture, écriture et calcul. Les cours débiteront à la prison de Huy, s'étendront ensuite à la prison de Marneffe, et plus tard à celle d'Andenne.

L'histoire de l'**ADEPPI** (Atelier d'Éducation Permanente Pour Personnes Incarcérées) commence en 1980 quand une travailleuse d'Infor Justice et trois stagiaires mettent sur pied un projet d'éducation permanente en milieu carcéral. La prison était alors un désert culturel et plus aucun cours n'y était donné. En 1981, les statuts de l'asbl paraissent. Des travailleurs CST sont engagés, des cours de français (tous niveaux dont l'alphabetisation) et d'anglais se donnent à Saint-Gilles, Forest, Nivelles, Namur et Marneffe. Ensuite, quand en 1983 l'association se stabilise et que les emplois temporaires deviennent permanents, l'association étend ses activités à la prison de Mons. C'est le début d'une longue aventure durant laquelle, malgré les nombreux obstacles liés au milieu carcéral, différents projets d'alphabetisation et de remise à niveau verront le jour dans différentes prisons et se maintiendront au fil des ans...

Les premiers ateliers d'apprentissage de langue française en province de Luxembourg ont commencé en 1981 à Marche-en-Famenne, dans un quartier habité par un nombre important de familles d'origine turque et de quelques familles d'autres origines (autres nationalités,

Belges en situation de précarité et d'exclusion, gens du voyage...). Comme pour la plupart des associations pionnières, tout a commencé pour ainsi dire sans moyens, avec l'enthousiasme des débutants et la volonté de changer le monde. Les premiers ateliers s'adressaient aux femmes, puis aux hommes d'origine turque, et enfin un début d'école de devoirs a vu le jour. Soucieux de s'appuyer sur des ressources solides pour construire un projet de développement communautaire qui fasse sens en milieu rural, les fondateurs ont noué des contacts, notamment avec Alpha Mons-Borinage, qui ont eu une influence certaine sur le projet et ont permis de construire ce qu'est aujourd'hui le **Miroir Vagabond**, et singulièrement l'inscription des formations et des ateliers d'apprentissage du français dans une perspective culturelle et artistique. Au plan institutionnel, d'une association de fait en 1981, le projet s'est mué en une asbl, *La Chenille*, en 1983, dont le pôle apprentissage du français, formation d'adultes et éducation permanente, deviendra l'asbl Miroir Vagabond en 1995.

En 1982, à l'initiative du **Collectif d'alphabétisation**, paraît un document intitulé *Projet de campagne d'alphabétisation à Bruxelles* qui s'inspire de l'action d'**ATD Quart Monde**. Sur cette base, les quatre associations d'insertion socioprofessionnelles, **DEFIS** (Bruxelles), **Canal Emploi** (Liège), la **FUNOC** (Charleroi) et **RTA** (Namur) vont ensemble créer **Lire et Ecrire** avec comme objectifs « *d'attirer l'attention de l'opinion publique sur l'ampleur du problème de l'analphabétisme ; de toucher les personnes analphabètes, prioritairement les Belges ; de sensibiliser les pouvoirs publics en vue d'une action concertée et coordonnée en matière de lutte contre l'analphabétisme dans la Communauté française de Belgique* ». Et c'est le **8 septembre 1983**, à l'occasion de la Journée internationale de l'alphabétisation, que la toute jeune coordination Lire et Ecrire lance la première campagne de sensibilisation : ***Lire et Ecrire : une chance ? un droit !*** Ce jour-là, entre 8 heures du matin et minuit, la permanence téléphonique reçoit 644 appels, dont 114 demandes d'information, 156 propositions



d'aide bénévole et 374 demandes de cours³. Le mouvement est lancé... De nouvelles associations verront le jour...

Ce bref historique met en évidence les éléments fondateurs de l'alphabétisation d'aujourd'hui : un ancrage fort et très majoritaire dans le secteur associatif, principalement en lien avec l'accueil des migrants, des liens importants avec les mouvements ouvriers et les évolutions des contextes socioéconomiques, un patchwork de multiples initiatives citoyennes qui se créent au départ de besoins exprimés ou rencontrés en différents lieux par des publics diversifiés mais tous en difficulté face à l'écrit.

Catherine BASTYNS, Sylvie-Anne GOFFINET et Catherine STERCQ

Lire et Ecrire Communauté française

3. Ces chiffres sont en deçà de la réalité car la centrale téléphonique (9 lignes) fut presque en permanence saturée au cours de deux plages horaires, soit en tout près de 5 heures de saturation au cours de la journée.

Les opérateurs d'alpha, quels profils ?

Dans l'analyse des données tirées des enquêtes de Lire et Ecrire, peu d'attention a été accordée jusqu'à présent à l'éclairage que celles-ci peuvent apporter sur les opérateurs d'alpha eux-mêmes et leur évolution au fil du temps. Aussi, avant d'analyser les profils des apprenants en alphabétisation, cet article s'intéresse à quelques caractéristiques des opérateurs et de leur offre d'alphabétisation : la longévité des organismes et les conditions d'émergence des nouveaux, la variété de leurs domaines d'activité, l'importance de l'associatif et la place du bénévolat.

par Catherine Longévité de l'action d'alpha...

BASTYNS

Quelle est, dans le paysage actuel de l'alpha, la part d'anciens' qui ont été porteurs des développements du secteur et qu'on retrouve encore aujourd'hui, la part d'opérateurs intervenus plus récemment, ou encore la part d'organismes qui offrent plus épisodiquement des formations de type alpha ?

Bien que certains organismes aient disparu ou aient cessé d'organiser des formations de ce type, le nombre d'opérateurs 'au long cours' n'en est pas moins considérable : sur les 110 opérateurs du secteur non formel ¹ recensés en 1994, 69 (soit 63% d'entre eux) étaient encore

1. Soit hors des structures officielles de l'enseignement qui accueillent des élèves de plus de 18 ans, parmi lesquels des personnes peu scolarisées (enseignement de Promotion sociale et Centres de formation en alternance).

présents en 2010. Le tableau suivant détaille les motifs pour lesquels les 41 autres ont quitté le champ de l'alpha.

Pérennité des opérateurs d'alpha de 1994 à 2010

Total Fédération Wallonie-Bruxelles, inclus ADEPPI et Lire et Ecrire Communauté française

Sur 110 organismes recensés en 1994 :		
63%	69	sont encore actifs en alpha en 2010
37%	41	ne sont plus opérateurs d'alpha ou ne sont plus là, dont :
23%	25	Fin de l'action d'alpha (éventuellement reprise par un autre opérateur)
6%	7	Fin de l'organisme
8%	9	Organisme plus identifiable tel quel (disparu, renommé, absorbé...)

Sur les 110 organismes recensés en 1994, 7 avaient totalement cessé d'exister en 2010 et 9 n'étaient plus identifiables comme tels ou n'avaient plus du tout la même fonction. Mais le principal motif de 'sortie', qui concerne près du quart des opérateurs présents en 1994, est la fin de l'activité d'alpha telle que définie par l'enquête : apprendre à lire, écrire, s'exprimer, calculer... à des adultes qui ne maîtrisent pas les compétences correspondant au CEB. Cette 'fin' des actions d'alphabétisation correspond parfois à une redistribution des activités concertée avec un ou plusieurs autres organismes, par exemple lorsqu'un opérateur qui organisait des formations FLE pour tous niveaux maintient uniquement ses modules 'FLE scolarisés', compte tenu qu'un autre opérateur (souvent Lire et Ecrire) accueille spécifiquement le public pas ou peu scolarisé.

Parmi les organismes qui ont mis fin à leur action d'alpha (ou l'ont suspendue momentanément), les plus nombreux sont de loin les acteurs locaux publics ou parapublics. Il n'est d'ailleurs pas aisé de suivre au fil du temps les actions d'alpha menées par les CPAS ou les communes et leurs différents services (maisons de quartier, espaces

projets, centres de ressources, centres de guidance, régies de quartier, ALE...) car ces organismes peuvent ou non organiser des formations selon le dynamisme et la sensibilisation aux questions d'alphabétisation de leurs responsables, selon l'évolution de leurs publics et du personnel qu'ils engagent dans un but de réinsertion, selon les obligations ou les moyens générés par de nouvelles politiques, selon l'existence ou non d'une autre offre accessible localement, etc.

... et émergence de nouveaux opérateurs

Si on aborde maintenant le profil des opérateurs d'alpha non plus sous l'angle de leur pérennité mais sous l'angle de l'émergence de nouveaux opérateurs, on observe un fort impact de politiques qui ont, elles aussi, soutenu l'alphabétisation plus récemment. Sur les quatre dernières années de l'enquête, de 2007 à 2010, on note ainsi l'arrivée de 46 nouveaux opérateurs ², dont la majeure partie a pu émerger uniquement grâce à ce soutien. Le tableau suivant montre leur répartition par année et Région.

Nouveaux opérateurs d'alpha apparus en :	2010	2009	2008	2007
Bruxelles	1	3	2	5
Dont 'nouveaux' parapublics	0	0	0	2
Wallonie	4	6	5	21
Dont 'nouveaux' parapublics	0	0	2	7
Total [47]	5	9	7	26
Dont total parapublics [11]	0	0	2	9

2. Ceci sans compter les nouveaux partenaires conventionnés avec Lire et Ecrire Bruxelles dans le cadre du Plan bruxellois pour l'alphabétisation (voir note 6 p. 83) ; il s'agit donc uniquement d'organismes qui ont mis sur pied des actions d'alpha avec leurs propres ressources.

Précisons d'abord que tous ces nouveaux opérateurs d'alpha ne sont pas forcément de nouveaux organismes : il s'agit souvent d'organismes qui préexistaient mais ont développé alors une action d'alpha parce que la demande était là sans qu'ils aient eu auparavant les moyens d'y répondre. C'est à l'évidence l'un des impacts des Plans Alpha du Forem, qui ont existé de 2006 à fin 2009 et ont amené de nombreux 'nouveaux' opérateurs (cf. l'afflux qu'on observe en Wallonie en 2007) dont la plupart ont dû cesser cette activité quand le dispositif n'a plus été financé. Ce qui illustre qu'une politique d'appel d'offre conjoncturelle ne permet pas de répondre aux besoins de développement structurel de l'offre d'alphabetisation.

Les politiques de Cohésion sociale (à Bruxelles et en Wallonie) ont quant à elles apporté un soutien à des activités d'alpha menées par des organismes préexistants mais elles ont également permis l'arrivée d'opérateurs 'émergents'. La situation de ces 'vrais nouveaux' est souvent fort précaire dans la phase initiale de leur activité³. Le recul manque pour estimer leurs chances de durer, toutefois on note que plusieurs d'entre eux ont rapidement cessé de participer à l'enquête. Avec le nouveau Plan de cohésion sociale des villes et communes de Wallonie, pour lequel un appel d'offre a été lancé en février de cette année, on pourrait assister à une nouvelle évolution du secteur en Wallonie, caractérisée par l'émergence d'un certain nombre de petits projets dans le cadre de plans de cohésion sociale communaux.

La variabilité des projets d'alpha décrite plus haut concernant les organismes (para)publics se retrouve donc aussi ailleurs, si bien qu'on peut dire qu'il y a deux grandes catégories d'opérateurs : ceux pour

3. Certains sont par exemple hébergés dans d'autres structures à défaut d'avoir leurs propres locaux, ils fonctionnent avec du personnel exclusivement bénévole ou avec du personnel rémunéré mais à temps de travail très réduit, leur équipement est très limité (pas d'ordinateur ou de téléphone fixe...), etc.

qui l'alphabétisation est une activité plus occasionnelle, en fonction des demandes, des opportunités de financement, etc., et ceux pour qui elle fait partie intégrante de leur objet social, même si ce n'est pas leur objet premier ni principal.

Variété des domaines d'action : une approche intégrée

À côté des formations au sens strict, et souvent en lien étroit avec elles, de nombreux opérateurs d'alpha développent une foule d'autres activités avec les apprenants⁴ : visites (musées, lieux publics...), sorties dans le quartier ou au-delà, rencontres avec des personnes-ressources, ateliers les plus divers. Beaucoup de ces ateliers explorent différentes formes d'expression (écriture, peinture, photo, théâtre, conte, chant, mime, rap...). D'autres visent des apprentissages spécifiques (groupes permis de conduire, informatique, maths, voire ateliers potager) ou le renforcement d'apprentissages (ateliers jeux, cercles de lecture,...). D'autres encore concernent la participation, l'implication citoyenne (ateliers actualité, droits sociaux, comités d'apprenants...), la santé et le bien-être (ateliers santé, gym, cuisine...), la vie quotidienne (ateliers parents, documents administratifs, recherche d'emploi,...). Etc.

Un autre aspect de l'approche intégrée qui caractérise l'alphabétisation en Belgique francophone est la fréquence des partenariats avec d'autres associations ou organismes tels que les centres régionaux d'intégration, les offices de l'emploi et de la formation, les CPAS, les écoles, les bibliothèques, les sociétés de logements sociaux, etc. Dans le même ordre d'idée, on signalera que les opérateurs dispensent souvent les cours dans d'autres lieux que leurs propres locaux : maisons de quartier, CPAS, écoles, bibliothèques, centres culturels, cités sociales...

4. Outre les activités s'adressant à d'autres publics : formation des formateurs, sensibilisation d'agents-relais ou du grand public, etc.

Interrogés sur l'orientation principale de leur organisme, c'est-à-dire le domaine d'action qui résume le mieux son objet social ou son projet ⁵, les opérateurs d'alpha éprouvent beaucoup de difficulté à en isoler un plutôt qu'un autre car tous sont complémentaires et revêtent autant d'importance à leurs yeux. À vrai dire, cet exercice est assez contraire au principe même d'une action intégrée et les répondants citent régulièrement trois, quatre, cinq domaines ou plus. Lors de l'enquête de 2006, nous leur avons néanmoins demandé de se prêter à l'exercice de n'en citer qu'un seul.

Or en ce cas, il ne s'est trouvé que 21% des organismes déclarant l'alphabetisation comme domaine principal. L'éducation permanente des adultes, domaine mentionné le plus fréquemment, ne la devançait toutefois que de peu (22%). Ces deux secteurs arrivent donc en tête. Venaient ensuite, par ordre d'importance, l'action sociale (12%), le développement communautaire (10%), ainsi que l'insertion socio-professionnelle et l'emploi (9%). Puis l'accueil et l'intégration des personnes d'origine étrangère, l'aide à la jeunesse, l'école de devoirs, la culture. Dans une moindre mesure, on trouvait encore : enfance et famille, bibliothèque, accueil des réfugiés, etc.

Comme nous le soulignons dans notre précédente étude sur l'évolution du secteur de l'alphabetisation ⁶, on retrouve ici le mode historique de développement de l'alphabetisation en Fédération Wallonie-Bruxelles : une offre qui se développe là où émerge une demande, un besoin, dans des lieux aussi variés que le sont les profils des personnes en difficulté avec l'écrit.

5. Cela ne signifie pas nécessairement que ce soit la source de financement principale de l'organisme, ni même qu'il bénéficie d'une reconnaissance officielle à ce titre.

6. Les chiffres de l'alpha. L'alphabetisation en Communauté française de Belgique (1990 à 2001), *Journal de l'alpha*, n°128, avril-mai 2002.

Que seulement 3% des opérateurs d'alpha aient déclaré l'école de devoirs comme domaine principal n'empêche pas qu'ils sont nombreux à développer cette activité, ce qui témoigne de la fréquence d'une démarche conjointe de formation d'alpha pour les adultes et de prévention de l'échec scolaire à l'égard des enfants et des jeunes. Comme le montre le tableau suivant, la concomitance alpha et école de devoirs est plus fréquente à Bruxelles qu'en Wallonie, mais ce type de projet est en augmentation rapide dans cette dernière Région (23% des opérateurs en 2006, 33% en 2010).

Nombre d'opérateurs d'alpha organisant une école de devoirs,
et proportion parmi l'ensemble des opérateurs dans les deux Régions
En 2006 et 2010

	Bruxelles		Wallonie		Total	
En 2006	34	44%	15	23%	49	35%
En 2010	41	43%	23	33%	64	39%

Types d'organismes selon le pouvoir organisateur

On a mentionné à plusieurs reprises les organismes publics ou parapublics comme opérateurs d'alpha sans préciser leur part dans l'ensemble des actions d'alphabétisation menées dans le secteur non formel. Le tableau suivant montre la proportion de ces acteurs et celle des associations, ainsi que celle des apprenants en formation auprès de ces deux types d'organismes.

Répartition en % des différents types d'opérateurs (associations et parapublics) et de leurs apprenants

Évolution de 1994 à 2010 – Fédération Wallonie-Bruxelles

	1994	2001	2010	1994	2001	2010
	Organismes			Apprenants dans les deux types d'organismes		
Nombre total	110	115	168	5.955	9.993	16.551
Associations (asbl ou associations de fait)	89%	83%	84%	92%	94%	89%
Organismes (para)publics	11%	17%	16%	8%	6%	11%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Les acteurs du secteur sont bien sûr majoritairement des associations d'initiative privée⁷, mais les organismes (para)publics sont eux aussi présents avec une belle constance dans le champ de l'alpha.⁸ Bien que, comme on l'a vu, leurs actions d'alpha soient généralement moins stables dans le temps, la proportion de ces acteurs varie peu au cours de la dernière décennie, de nouveaux venant régulièrement remplacer les anciens. Mais pour certains d'entre eux, l'alphabétisation fait partie intégrante de leur projet sur la longue durée : citons notamment le centre culturel d'Evere (Alpha Evere), le PAS à Uccle (Prévention Animation Socioculturelle) et Anden Alpha (devenu L'Envol), qui ont participé à l'enquête de Lire et Ecrire de 1994 jusqu'en 2010.

7. Outre 134 asbl, on comptait 7 associations de fait en 2010.

8. Rappelons que ces organismes peuvent prendre la forme d'asbl (c'est le cas par exemple des centres culturels ou des asbl paracommunales), mais il s'agit bien d'asbl créées à l'initiative des pouvoirs publics concernés, nécessairement présents dans leur conseil d'administration.

En comparant les proportions des différents types d'organismes et les proportions d'apprenants en formation auprès d'eux, on observe que les projets d'alpha des opérateurs (para)publics sont en général de plus petite taille que ceux des associations (la proportion d'apprenants des parapublics étant moindre que la proportion de ces opérateurs dans l'ensemble des organismes).

S'agissant d'organismes d'initiative publique, on pourrait penser que le personnel intervenant dans leurs projets d'alpha est essentiellement du personnel rémunéré, à l'instar des autres agents de ces organismes. C'est effectivement le cas en Wallonie où on ne compte que 15% de bénévoles dans ces projets. Mais à Bruxelles, ils s'appuient au contraire fortement sur la mobilisation de volontaires qui souhaitent s'impliquer dans l'alphabétisation : sur les 74 personnes travaillant dans des projets d'alpha (para)publics en Région bruxelloise, près de la moitié (33) sont des bénévoles.

Types d'organismes selon la composition du personnel : la part du bénévolat

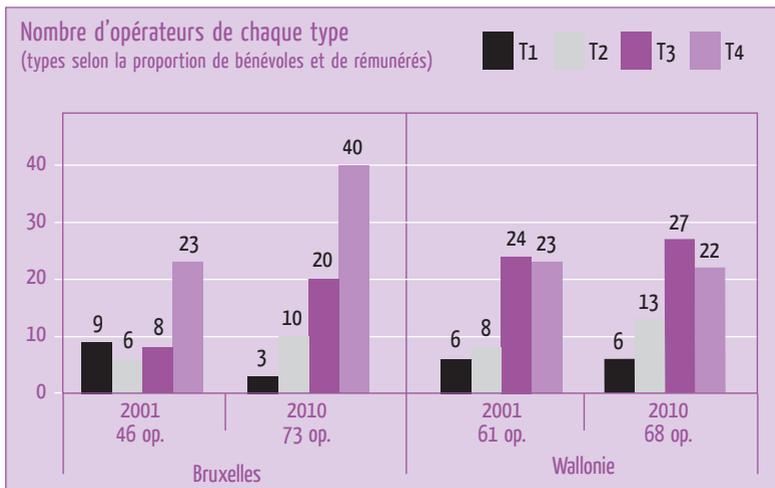
Cette réflexion nous amène au dernier angle sous lequel nous aborderons l'évolution du profil des opérateurs : la part du personnel rémunéré et du personnel bénévole au sein des équipes. Pour ce faire nous avons réparti les organismes en quatre types définis selon la composition de leur personnel (uniquement le personnel du pôle alpha pour les organismes qui ont d'autres activités) :

- type 1 : bénévoles exclusivement ;
- type 2 : bénévoles (au moins 70% du personnel ⁹) + rémunérés ;
- type 3 : rémunérés + bénévoles (moins de 70% du personnel) ;
- type 4 : rémunérés exclusivement (ou quasi).

9. Le choix de placer la barre à 'au moins 70%' pour le personnel bénévole, et non à 50% par exemple, tient compte de leur temps de travail dans l'organisme, nettement plus réduit que celui des rémunérés.

Pour la période antérieure à 2001, nous ne disposons pas des données 'opérateur par opérateur' qui permettraient de les répartir dans ces différents types. Il est toutefois évident que le nombre d'opérateurs de 'type 1' (personnel uniquement bénévole) irait croissant à mesure qu'on remonte dans le temps, puisque ce sont des volontaires, engagés bénévolement dans ces actions, qui sont à la base de quasi tous les projets d'alpha créés avant que les pouvoirs publics ne s'investissent dans l'alphabétisation des adultes.

Le graphique suivant montre le nombre d'opérateurs ¹⁰ relevant des quatre types définis ci-dessus, pour chaque Région en 2001 et en 2010.



10. Le décompte des opérateurs utilisé ici n'inclut pas les coordinations Lire et Ecrire Bruxelles, Wallonie et Communauté française (toutes de 'type 4') qui ne sont pas opérateurs directs de formation, ni l'ADEPPI (également de 'type 4') dont les équipes travaillent dans les deux Régions. Pour les six locales de Lire et Ecrire Bruxelles et leurs partenaires, on compte un seul opérateur chaque fois (tous les 6 de 'type 4') puisque les formations réalisées dans les organismes partenaires sont assurées par du personnel détaché de la locale.

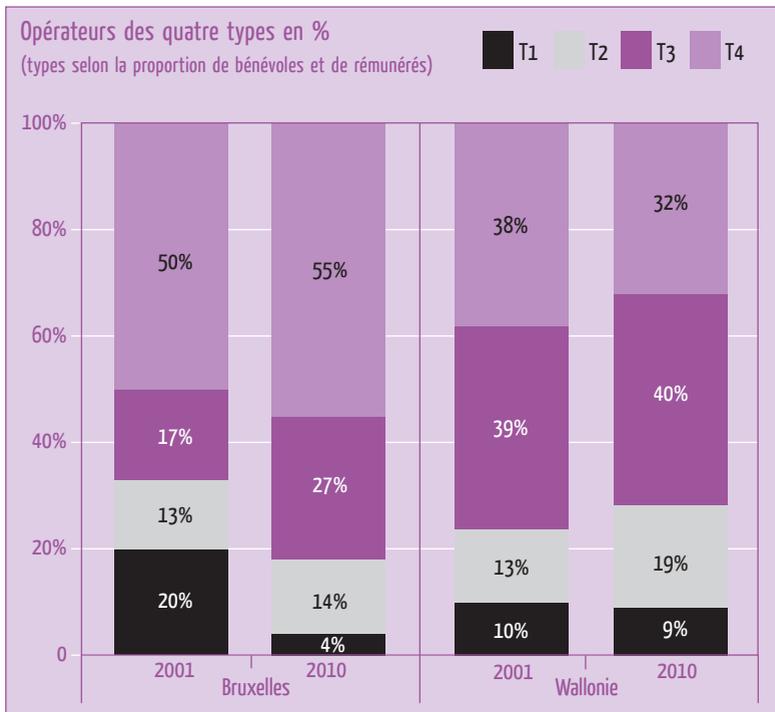
On peut voir dans ce graphique qu'en 2010, 3 organismes bruxellois et 6 wallons fonctionnaient exclusivement grâce à des volontaires ('type 1'). À Bruxelles, sur les 9 opérateurs de ce type qu'on trouvait dix ans auparavant, 3 se sont maintenus avec ce même mode de fonctionnement, 3 ont disparu ou ont cessé l'alpha, et 3 comptaient principalement des rémunérés en 2010, soit trois évolutions très différentes. En Wallonie, le nombre d'opérateurs de 'type 1' est resté le même (6 en 2001 et en 2010), mais cette apparente continuité recouvre elle aussi des réalités différentes : 2 opérateurs se sont maintenus sur ce même mode, 1 a étoffé son équipe avec des rémunérés (devenu 'type 2' en 2010) et 3 opérateurs émergents, apparus après 2007, sont venus remplacer 3 'disparus'. Si petit que soit le microcosme sur lequel on vient de porter le regard, il éclaire pourtant certaines constantes dans l'évolution du secteur de l'alpha, encore à l'œuvre actuellement : des projets qui n'émergent que grâce au bénévolat, un financement progressif du personnel lorsque le projet survit à cette phase d'émergence, la fragilité des opérateurs qui n'obtiennent pas le subventionnement recherché, et paradoxalement la grande longévité des quelques organismes dont le choix explicite est de fonctionner uniquement avec des volontaires.

On précisera que si ces 'types 1' au long cours, de même d'ailleurs que les opérateurs de 'type 2', ne comptent pas ou très peu de personnel subventionné, ils bénéficient par contre souvent de subsides de fonctionnement ou d'aides 'en nature' (locaux, matériel pédagogique, formation des formateurs, etc.) de la part des pouvoirs publics et d'autres associations ou organismes.

Pour en revenir au graphique ci-dessus, l'évolution majeure qu'il met en évidence se situe toutefois à l'autre bout de notre typologie : c'est l'augmentation importante des opérateurs travaillant (quasi) exclusivement avec du personnel rémunéré qu'on observe à Bruxelles. Cette augmentation est pour partie un effet du Plan bruxellois pour l'alpha-

bétisation, qui a permis d'engager peu après 2001 une centaine de travailleurs répartis dans les six locales bruxelloises de Lire et Ecrire (comptées comme 6 nouveaux opérateurs de 'type 4'). Et également de la politique de Cohésion sociale qui soutient notamment l'émergence de nouveaux opérateurs. Certains opérateurs apparus à la faveur de cette politique sont en effet de 'type 4', mais ce sont des opérateurs de très petite taille (par exemple un rémunéré à quart-temps pour une douzaine d'apprenants), alors que les opérateurs qui travaillent exclusivement avec des salariés comptent habituellement plusieurs dizaines, voire centaines, d'apprenants.

Un second graphique présente en pourcentage la même réalité (évolution de 2001 à 2010 des quatre types d'opérateurs).



Globalement, les bénévoles ont toujours été plus nombreux en Wallonie qu'à Bruxelles. Leur répartition au sein des organismes y est aussi plus régulière : environ les deux-tiers des organismes wallons (62% en 2001, 68% en 2010) comptaient des bénévoles au sein de leur équipe. À Bruxelles, cela ne concerne que la moitié des opérateurs.

Même s'ils ne représentent aujourd'hui plus que 10% du temps de travail en alphabétisation, la place des bénévoles reste importante. Acteurs historiques de l'alphabétisation, ils sont aujourd'hui présents dans plus de 50% des organismes et, même si leur pourcentage diminue dans le total des intervenants en alpha, leur nombre n'a cessé d'augmenter. Pour Lire et Ecrire, le bénévolat en alphabétisation peut apporter un plus aux actions d'alphabétisation et témoigne d'une implication citoyenne dans la construction d'une société plus égalitaire et plus solidaire. Mais il ne doit pas exister par défaut de financement et de prise en compte par les pouvoirs publics. Les bénévoles ne doivent en aucun cas – ils ne le souhaitent d'ailleurs pas – occuper des postes qui devraient être des emplois rémunérés.

Catherine BASTYNS

Lire et Ecrire Communauté française

Le temps et le moment

Horaires hebdomadaires et formations suivies le jour ou en soirée

L'horaire suivi et le moment où se déroule la formation se situent à la croisée de l'offre et de la demande. Nos données ne permettent pas de déterminer si l'adéquation entre les deux est optimale à l'échelon local, mais elles montrent toutefois que le secteur de l'alpha offre un large éventail d'horaires, adaptés à différentes situations. Par ailleurs, les formations en soirée suivies par près de 10% des apprenants répondent, bien qu'encore trop partiellement, aux besoins du public non disponible en journée.

Au vu du titre, peut-être s'attendrait-on à ce que les chiffres examinés ici contribuent à éclairer une interrogation fréquente : combien de temps les apprenants restent-ils en alpha ? L'enquête de Lire et Ecrire a comporté à ses débuts une question de cet ordre, mais elle a été rapidement supprimée. Interpréter une telle donnée nécessite en effet de croiser la durée avec les objectifs des personnes, avec leur niveau initial et le niveau atteint après un certain laps de temps, avec l'horaire suivi, etc. Cela relève donc d'une analyse qualitative qui reste à faire, et qui est d'autant plus importante à réaliser que plusieurs dispositifs limitent la durée globale de la formation sans qu'il y ait vraiment d'indicateurs justifiant ces limites.

*par Catherine
BASTYNS*

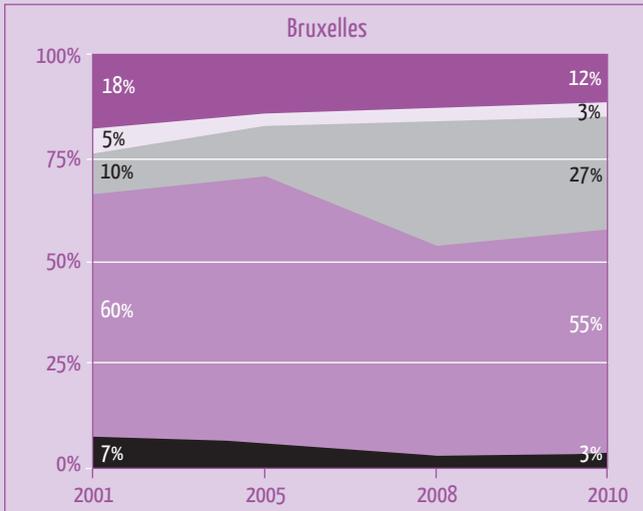
On s'en tiendra ici à l'examen des données relatives à l'horaire suivi et au moment où se déroule la formation.

Le nombre d'heures de formation suivies

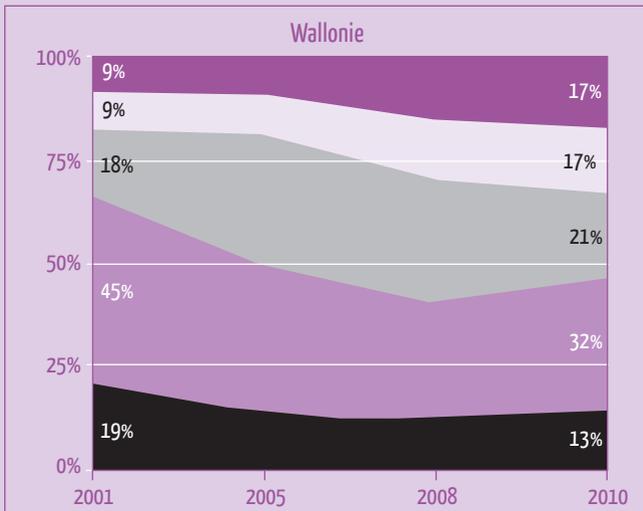
L'horaire le plus fréquemment suivi par les apprenants va de 4 à 8 heures par semaine, ceci sur la dizaine d'années envisagée (de 2001 à 2010) et dans les deux Régions. Les différences entre Régions quant aux différents types d'horaires suivis sont toutefois très marquées, même en ce qui concerne la fréquence de l'horaire 'majoritaire' de 4 à 8 heures : à Bruxelles, il était adopté par près de 60% du public tout au long de la période ; en Wallonie, ce type d'horaire était pratiqué par 45% des apprenants en 2001 mais plus que par un tiers d'entre eux en 2010.

La détermination d'un horaire de formation résulte d'une combinaison de facteurs où interviennent les options pédagogiques et les possibilités matérielles des organismes d'un côté ; de l'autre les choix des participants, en fonction de leur disponibilité, de leurs besoins et parfois de leurs obligations. Tant d'un côté que de l'autre, des éléments extérieurs à cette relation d'offre et demande entre organismes et apprenants viennent moduler les choix qu'ils auraient faits spontanément. C'est le cas pour les apprenants lorsqu'ils sont contraints de suivre un nombre minimum d'heures de formation du fait de l'activation des chômeurs par exemple, ou de l'activation des bénéficiaires du revenu d'intégration octroyé par les CPAS. C'est également le cas pour les organismes lorsque leur équilibre financier dépend en bonne partie de subventions ou de conventions impliquant des contraintes horaires et des volumes minimums d'heures/apprenants. Les politiques d'insertion socioprofessionnelle, les seules à comporter de tels critères parmi les politiques soutenant l'alpha, influent ainsi fortement sur les différents horaires proposés et choisis, surtout en Wallonie.

Nombre d'heures de formation par semaine – Évolution de 2001 à 2010
En % d'apprenants selon les différents horaires suivis



18 h et +
 13 à 17 h
 9 à 12 h
 4 à 8 h
 Moins de 4 h



La situation contrastée qu'on observe dans les graphiques ci-avant entre les deux Régions doit en effet beaucoup à la proportion très différente de stagiaires en contrat de formation (quasi la moitié des apprenants en Wallonie, seulement 10% à Bruxelles), lesquels suivent nécessairement un horaire conséquent. Le nombre minimum d'heures par semaine requis dans le cadre des formations d'ISP varie toutefois selon les Régions : plus élevé à Bruxelles (au cours de la période, il était d'abord de 18h/semaine, puis de 20h/semaine à partir de 2008), moindre en Wallonie (12h/semaine minimum), ce qui n'empêchait pas de nombreux opérateurs d'alpha conventionnés avec le Forem de proposer eux aussi des formations de 18h/semaine ou plus. Cette combinaison d'éléments fait que les apprenants en Wallonie suivent en moyenne un horaire plus important, puisqu'en additionnant les participants aux deux horaires les plus intensifs ('13 à 17h' et 'plus de 18h'), on compte 34% suivant plus de 12h de formation par semaine, alors qu'un tel horaire n'est pratiqué que par 15% des Bruxellois. La souplesse plus grande du dispositif d'ISP en Région wallonne a également permis que l'offre, et par conséquent aussi les apprenants, se répartissent de manière plus régulière dans les différents types d'horaires, notamment dans celui de 13 à 17h/semaine qui est quasi inexistant à Bruxelles. Cette répartition plus équilibrée est d'ailleurs la première chose qui saute aux yeux lorsqu'on compare les deux graphiques.

À l'autre bout de l'offre, les horaires très réduits, comportant moins de 4h de formation par semaine, ont progressivement été suivis par de moins en moins d'apprenants. À Bruxelles, où ils étaient déjà peu nombreux en 2001 à suivre un tel horaire (7%), ils ne sont plus que 3% en 2010. En Wallonie, où la pratique de cet horaire très léger est plus fréquente, elle concernait 19% des apprenants en 2001, mais cette proportion s'était restreinte à 13% en 2010.

Moins de 4 heures par semaine pour acquérir ou renforcer les compétences visées par l'alphabétisation – lire, écrire, calculer, parler, analyser,

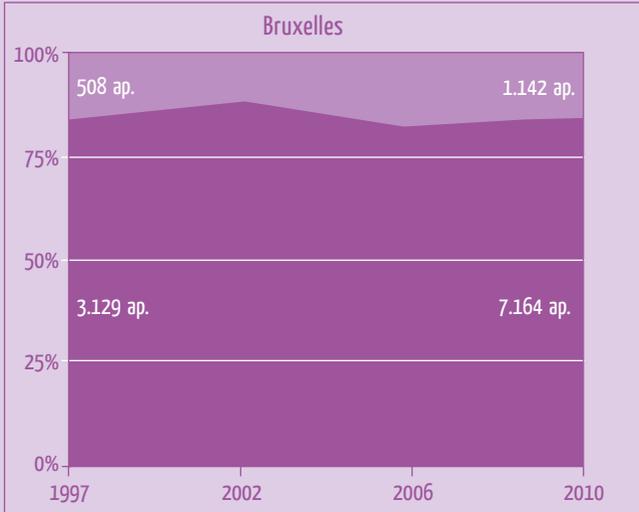
argumenter, créer... – c'est de toute évidence fort peu. Mais c'est peut-être assez pour renouer avec le goût d'apprendre, pour reprendre confiance, pour compenser certaines lacunes. Ou peut-être est-ce seulement de ce temps-là dont disposaient certains apprenants, quels que soient par ailleurs leurs besoins ou leurs désirs. Ou encore est-ce la seule offre qui leur était accessible, notamment en lien avec les possibilités de transports en commun et de garde d'enfants... De manière générale, Lire et Ecrire estime qu'un horaire si minime est insuffisant pour l'alphabétisation car le rythme d'apprentissage est alors tel qu'il ne permet pas de soutenir la motivation des apprenants. Mais Lire et Ecrire défend également le principe que chacun puisse trouver près de chez lui une formation correspondant à ses besoins et à ses aspirations. La question est dès lors de savoir si les participants adoptent un tel horaire à défaut d'une autre offre ou s'il correspond effectivement à leur choix. Les données de l'enquête sont rassurantes à cet égard : en 2010, sur les 40 opérateurs d'alpha comptant des apprenants qui suivaient moins de 4h/semaine, seuls une douzaine proposaient uniquement cet horaire (soit 7% de l'ensemble des organismes), encore s'agissait-il souvent de petites structures travaillant en formation individuelle (en tête-à-tête ou tout au plus avec 2-3 apprenants), ou d'organismes offrant ainsi une formation complémentaire à d'autres formations ou activités (centre de formation professionnelle, atelier protégé, etc.). Cet horaire très court apparaît donc essentiellement comme une offre de formation qui permet de répondre à des besoins particuliers, au sein d'un éventail plus large. On notera d'ailleurs une certaine coïncidence avec l'offre de cours du soir (dans 30% des cas), bien que ceux-ci impliquent généralement un horaire hebdomadaire plus important.

L'offre et la participation en soirée

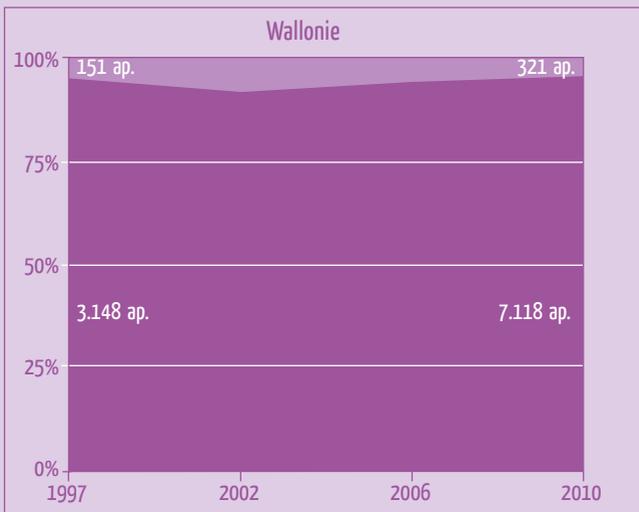
La grande majorité des apprenants suivent leur formation le jour (91%), mais l'offre et la participation aux cours du soir n'en sont pas moins une réalité bien présente dans le secteur de l'alpha. En 2004 (donnée non disponible auparavant), 39 opérateurs d'alpha organisaient des cours en soirée ; six ans plus tard, on en comptait 44, soit 23% de l'ensemble des opérateurs actifs en 2010. Il s'agit en majorité de 'gros' organismes, dont le nombre d'apprenants est largement supérieur à la taille moyenne des opérateurs d'alpha.

Si la proportion d'opérateurs offrant des cours du soir est à peu près équivalente dans les deux Régions, ce n'est pas le cas pour les apprenants suivant leur formation en soirée : en 2010, ils étaient 1.142 à Bruxelles, mais seulement 321 en Wallonie, soit respectivement 14% et 4% de l'ensemble des apprenants, et ces pourcentages sont quasi constants de 1997 à 2010. Plutôt qu'une différence régionale, on peut voir là une différence entre milieu rural et milieu urbain. Les cours du soir sont en effet mis en œuvre pour qu'un public non disponible en journée, à priori principalement des travailleurs, puissent accéder aux formations. Encore faut-il que les personnes intéressées aient la possibilité de rejoindre un lieu de formation à ce moment-là, ce que les transports publics ne permettent que difficilement en zone rurale, quand ils le permettent. L'offre de cours du soir en Wallonie est d'ailleurs presque toujours localisée dans les centres urbains relativement importants.

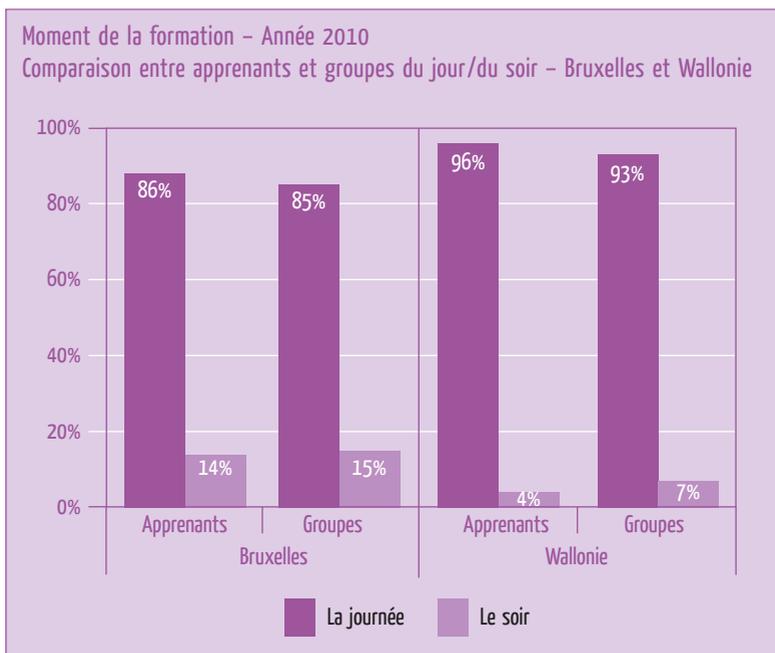
% d'apprenants suivant la formation le jour/le soir - Évolution de 1997 à 2010



■ La journée ■ Le soir



La comparaison entre la proportion d'apprenants suivant les cours en soirée et la proportion de groupes organisés en soirée (132 groupes du soir sur l'ensemble des 1.146 groupes organisés en 2010) offre une autre indication. À Bruxelles, ces proportions sont très similaires (15% des groupes en soirée pour 14% des apprenants suivant la formation le soir), tandis qu'en Wallonie, ces groupes comptent en moyenne nettement moins de participants que les groupes du jour (7% des groupes en soirée pour 4% d'apprenants le soir). Bien que d'autres facteurs puissent intervenir, il est probable que cette fréquentation plus faible reflète également les moindres possibilités de mobilité en soirée hors des centres urbains.



On rappellera encore ici que toutes les associations Lire et Ecrire (les six locales bruxelloises et/ou leurs partenaires, et les huit régionales wallonnes) organisent des cours en soirée parce que c'est une composante indispensable pour atteindre un des objectifs essentiels du mouvement : réaliser une offre accessible à tous.

Catherine BASTYNS

Lire et Ecrire Communauté française

Scolarité des apprenants et types de formations suivies

Si la majorité des apprenants a bien un niveau de scolarisation en rapport avec la finalité première du secteur de l'alpha, le fait que près d'un quart du public ait au moins un niveau de diplôme supérieur au CEB doit nous questionner.

*par Catherine
BASTYNS*

Pour de nombreux organismes, l'alphabétisation s'insère dans un cadre d'action plus large et répond à un besoin spécifique d'une partie seulement de leur public. Ils accueillent des personnes en fonction de leurs missions : habitants d'un quartier pour les maisons de quartier, mamans pour les consultations de l'ONE, migrants pour les associations centrées sur leur accueil, etc. Lorsque ces opérateurs organisent des formations pour des publics de différents niveaux, ils ne sont pas toujours en mesure de les distinguer selon les critères de notre enquête sur l'alphabétisation. Les chiffres relatifs aux nombres d'apprenants mentionnés précédemment ¹ surévaluent donc dans une certaine mesure le 'public alpha' proprement dit, c'est-à-dire les personnes analphabètes ou en grande difficulté par rapport à l'écrit, quelle que soit leur langue maternelle.

1. Voir : *De 1988 à 2010 : un nombre d'apprenants multiplié par 7*, pp. 68-71.

Pour estimer le volume de ce 'public alpha' au sens strict, on dispose toutefois de deux sources d'information différentes que nous examinerons successivement : le niveau de scolarité antérieur des apprenants, et les groupes organisés par les opérateurs, caractérisés pour les besoins de l'enquête selon les critères suivants : groupes alpha, groupes de formation de base ou de remise à niveau, groupes de FLE (français langue étrangère) pour personnes scolarisées dans leur langue.

Niveau de scolarité

Rappelons d'abord que l'information concernant le niveau de scolarité antérieur des apprenants n'est qu'un indicateur imparfait de l'analphabétisme, d'une part parce que les niveaux ne sont pas toujours connus ou comparables, d'autre part parce que le fait de détenir le CEB (certificat d'études de base, c'est-à-dire le diplôme de fin de primaire) ne garantit pas forcément la maîtrise des compétences correspondantes (l'inverse peut être vrai aussi, mais c'est plus rare). Il permet cependant de réfléchir à la question : est-ce bien le public le moins familiarisé avec l'écrit qui est accueilli, et si d'autres le sont, pour quelle(s) raison(s) ?

En 2010, 59% des apprenants n'avaient pas l'équivalent du CEB ; en y ajoutant les 18% qui possédaient au mieux ce certificat, 78% n'avaient pas dépassé ce niveau élémentaire. Mais on comptait également près de 12% de détenteurs d'un diplôme de niveau secondaire inférieur (anciennement CESI) et près de 11% ayant un niveau de scolarité encore supérieur. ²

2. Ceci sans compter le public de l'ADEPPI dont les caractéristiques diffèrent à de nombreux égards (genre, âge, nationalité...) de celles de l'ensemble des apprenants, raison pour laquelle nous le traitons généralement à part. Concernant le niveau d'études, ce public est globalement plus scolarisé que celui des autres opérateurs d'alpha, avec (en 2010) 58% des participants ayant au mieux le CEB, 33% le CESI et 9% un niveau supérieur.

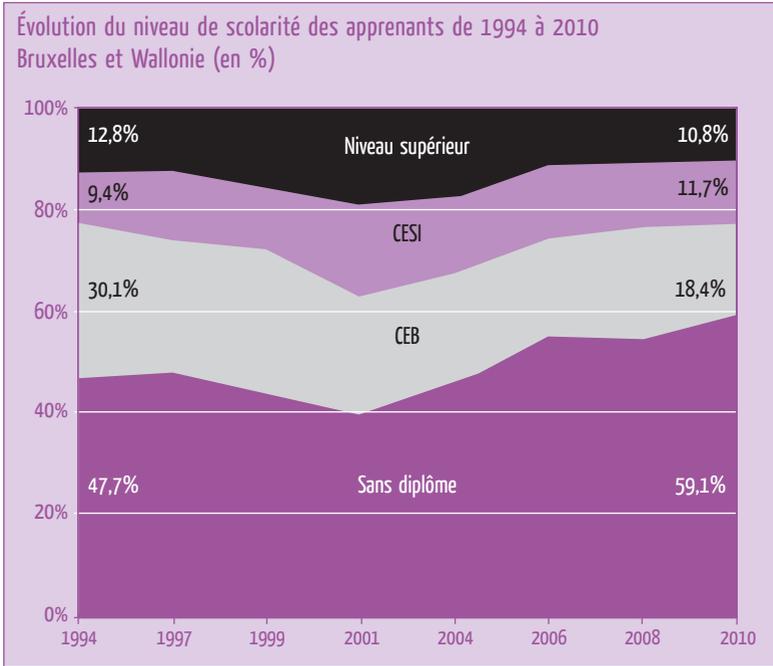
La présence dans le secteur de l'alpha d'apprenants détenant un diplôme relativement élevé témoigne de l'influence de la demande d'apprentissage du français par les migrants.

Elle reflète par ailleurs le haut niveau exigé pour accéder à l'emploi ou pour suivre d'autres formations, y compris les formations professionnelles aux métiers les plus manuels. Le niveau de maîtrise de l'écrit (et du calcul également) sert en effet de critère d'exclusion dans un contexte de pénurie de formations professionnelles et d'emplois. Elle reflète encore que des personnes qui ont obtenu le CEB, voire un diplôme plus élevé, ne maîtrisent pas les compétences de base nécessaires pour réaliser leurs projets, ce qui illustre la hiérarchie des filières et des objectifs dans l'enseignement secondaire.

Infléchir ces deux derniers facteurs (le niveau des prérequis et l'illettrisme de personnes scolarisées en Belgique) implique évidemment des actions hors du champ de l'alphabétisation : dans le monde du travail, de la formation professionnelle, de l'école et de la formation initiale.

Enfin, cette situation est également due à un manque important de places en formation dans tous les secteurs, y compris en alphabétisation, ce qui entraîne une 'lutte des places', toujours gagnée par les plus forts. Pour le secteur de l'alphabétisation, c'est donc un enjeu crucial que les opérateurs maintiennent comme objectif prioritaire d'accueillir le public qui n'est pas ou très peu scolarisé, afin d'éviter qu'un public ne chasse l'autre, au détriment de ceux qui rencontrent le plus de difficultés.

Le graphique ci-contre, qui représente l'évolution du niveau de scolarité des apprenants de 1994 à 2010, illustre bien les tensions qui existent entre l'objectif de l'alphabétisation – offrir des formations au public le moins scolarisé – et l'objectif de nombreux organismes : répondre à la demande des personnes exprimant un besoin impératif d'apprendre à parler, à lire et à écrire en français.



Durant l'époque 'pionnière' du secteur, ces objectifs se confondaient quasiment : les publics ciblés, essentiellement des travailleurs immigrés puis leurs proches, étaient le plus souvent analphabètes et leur demande était à la fois d'apprendre la langue du pays d'accueil et d'acquérir une certaine maîtrise de la lecture et de l'écriture. Mais deux ondes de choc ont modifié cette situation. En premier lieu, la prise de conscience que l'analphabétisme ne concernait pas seulement les immigrés mais également des adultes nés et scolarisés ici. En second lieu, l'arrivée de nouvelles vagues d'immigrants, principalement des pays de l'Est, tout aussi désireux d'apprendre la langue du pays, mais dont beaucoup maîtrisaient déjà l'écrit dans leur propre langue. Le secteur de l'alpha a ainsi été confronté à des demandes multiples, s'adressant à lui souvent par défaut. En effet, une part du public 'FLE scolarisés' n'avait alors pas accès à l'enseignement de

Promotion sociale, que ce soit pour des questions de manque de place ou de conditions administratives et financières, conditions d'ailleurs encore en vigueur actuellement.

Répondre au premier défi (accueillir et former également des personnes 'autochtones') nécessite de casser la représentation courante que « l'alphabétisation, c'est pour les étrangers », et ce n'est pas facile, au vu de l'écrasante majorité de personnes de nationalité ou d'origine étrangère parmi les apprenants. Réagir au second (que faire pour répondre à la demande légitime d'apprentissage du français de nouveaux arrivants ?) implique d'accueillir aussi des personnes ne correspondant pas au public-cible – au risque de s'écarter de son objectif – tout en militant pour que le public plus scolarisé trouve ailleurs une offre de formation plus adaptée à son niveau et à ses besoins.

Cette double réaction est manifeste à la fin des années 90-début des années 2000 : pendant plusieurs années, le niveau de scolarité antérieur des apprenants monte à ce point qu'en 2001, il en reste à peine 40% qui correspondent vraiment au public-cible. Sur base de ces chiffres, Lire et Ecrire prend conscience de la situation et décide de recentrer de manière drastique son action sur son public-cible : les personnes qui n'ont pas le CEB ou les compétences correspondantes. Ce qui illustre l'utilité des enquêtes statistiques sur le public de l'alpha, dont un des objectifs est de permettre d'évaluer et de piloter les actions. En même temps, Lire et Ecrire impulse un mouvement de revendication pour alerter les pouvoirs publics ³ tant sur l'insuffisance de l'offre en alphabétisation que sur la nécessité de développer l'offre de FLE et de faciliter l'accès à l'enseignement de Promotion sociale.

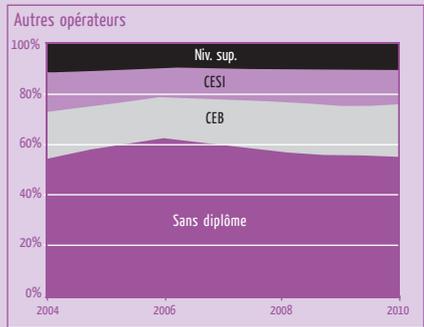
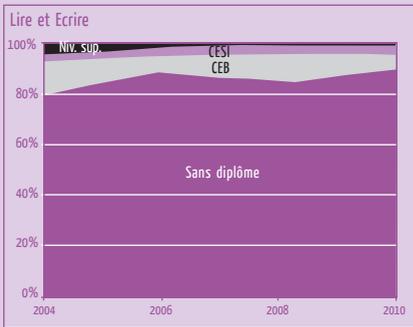
Suite à ce recentrage, le public-cible de l'alphabétisation repart à la hausse dans les statistiques de manière quasi continue, et ce principalement

3. Ce moment-clé et les campagnes menées alors par Lire et Ecrire sont décrits dans la section *De la croissance au rythme de croisière*, pp. 84-89.

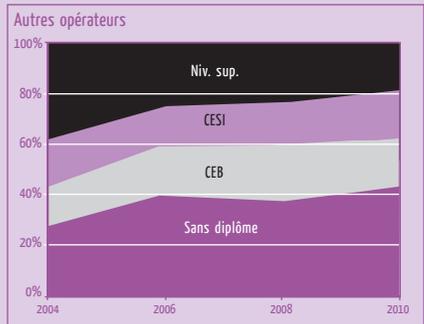
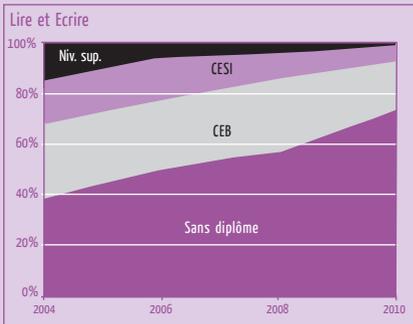
dans les associations centrées spécifiquement sur l'alphabétisation. C'est ce qu'illustrent les graphiques suivants, comparant l'évolution de la répartition des apprenants selon le niveau d'études dans les associations Lire et Ecrire et auprès de l'ensemble des autres opérateurs, de 2004 à 2010.

Niveau de scolarité des apprenants – Évolution de 2004 à 2010

Bruxelles



Wallonie



Les graphiques parlent d'eux-mêmes, tant la différence est flagrante. Lire et Ecrire Bruxelles, dont l'action comme opérateur de formation dans le cadre du Plan bruxellois pour l'alphabétisation débutait à peine

en 2004, est d'emblée centré sur le public alpha, ce qui correspond précisément à l'objectif de ce Plan ⁴ : les apprenants sans aucun diplôme ou n'ayant suivi aucune scolarité constituaient 80% de son public en 2004, 90% en 2010. Chez les autres opérateurs bruxellois, ces apprenants très peu ou pas scolarisés représentent plus de 55% du public durant toute la période, et ceux qui constituent les autres catégories sont moins nombreux à mesure que monte le niveau de diplôme : environ 20% de personnes ayant au mieux le CEB, 15% de détenteurs du CESI et 10% de niveau supérieur. Cette répartition du public selon les niveaux reste en gros constante de 2004 à 2010.

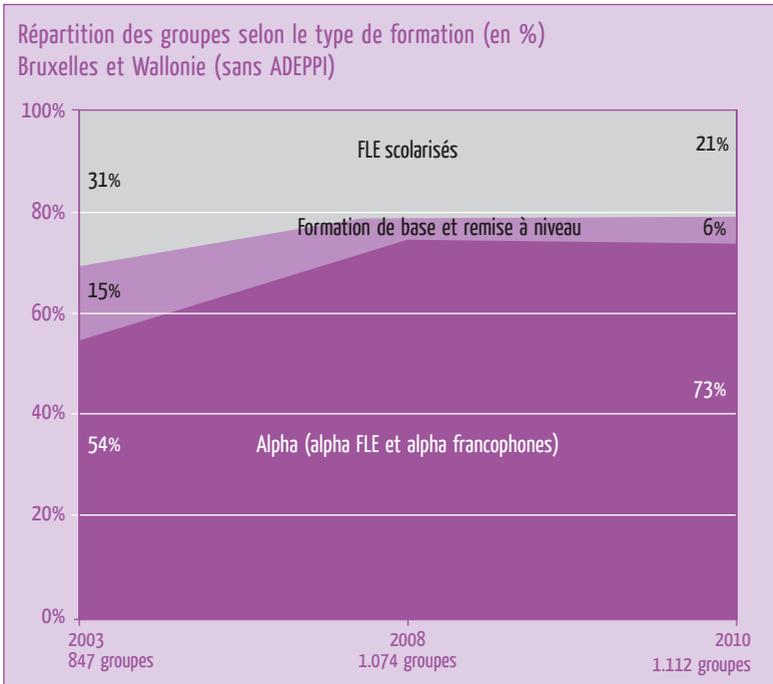
Il en va tout autrement en Wallonie, où les premières années envisagées témoignent encore de la large place qu'avait prise le public scolarisé dans le secteur de l'alphabétisation, dans le contexte expliqué ci-avant. L'ensemble du secteur a ensuite eu tendance à se recentrer sur son public-cible, comme le montre clairement l'évolution entre 2004 et 2006. Mais pour les associations Lire et Ecrire, ce recentrage a été vraiment drastique : les apprenants sans aucun diplôme ou n'ayant suivi aucune scolarité qui ne constituaient que 38% de leur public en 2004 en constituent 72% en 2010, et les détenteurs d'un diplôme supérieur au CESI n'y figurent plus qu'exceptionnellement cette dernière année. En 2010, chez l'ensemble des autres opérateurs de Wallonie, les apprenants non scolarisés ou scolarisés sans diplôme représentaient 43% du public, les trois autres catégories se répartissant à parts quasi égales (un peu moins de 20% chacune).

Il faut toutefois souligner qu'en considérant non pas l'ensemble des autres opérateurs, mais l'ensemble de ceux pour qui l'alphabétisation est la principale activité, on trouverait un niveau de scolarité des apprenants fort similaire à celui observé ici pour les associations Lire et Ecrire.

4. Cette action débute en 2002-2003, mais le nombre d'apprenants est alors insuffisant pour que la comparaison soit pertinente. Avant le Plan, Lire et Ecrire Bruxelles agissait essentiellement comme point d'appui pour les associations d'alpha.

Les différents types de groupes en alpha

Les différents types de formation organisés permettent d'aborder sous un autre angle le niveau de scolarité ou de maîtrise des compétences de base des apprenants, ainsi que l'offre proposée par les opérateurs d'alpha. Cette question est apparue plus récemment dans l'enquête ⁵, aussi le graphique suivant dessine-t-il une évolution sur les sept dernières années, néanmoins significative.



5. La question portait plus précisément sur les 'groupes de formation' (des unités de formation avec un même contenu, un même public et en un même lieu) centrés sur l'apprentissage de la langue et de l'écrit, donc hormis les nombreux ateliers complémentaires et hormis les formations individuelles, quant à elles beaucoup plus rares.

La répartition des groupes en 2003 (54% de groupes alpha, 15% de groupes formation de base ou remise à niveau et 31% de groupes 'FLE pour personnes scolarisées') reflète encore largement la situation critique du début des années 2000 qu'on vient de décrire, avec une proportion excessive de groupes 'FLE scolarisés'. La situation s'est ensuite normalisée, les groupes alpha constituant les trois-quarts de l'offre durant les dernières années de l'enquête (de 2008 à 2010). Mais les groupes 'FLE scolarisés' continuent à représenter environ 20% de l'ensemble. Les opérateurs qui développent une offre d'alpha mais dont le but est plus largement de répondre à la demande légitime d'apprentissage du français exprimée par les migrants, nouveaux ou anciens arrivants, restent ainsi encore nombreux (43%).

La petite catégorie 'formation de base / remise à niveau' devrait faire l'objet d'une recherche qualitative plus spécifique. Cette offre accueille un public qui serait pour ainsi dire 'trop scolarisé' pour être accueilli dans le secteur de l'alpha, mais 'trop peu' pour intégrer les formations professionnelles proposées dans d'autres secteurs. Il peut cependant aussi s'agir d'une formation ciblée, préparatoire à l'entrée dans une formation professionnelle précise, ou d'une catégorie administrative liée à l'obtention d'un subventionnement.⁶ Il reste néanmoins que ce niveau de compétences intermédiaire est particulièrement difficile à cerner et que les personnes qui en font partie sont éparpillées dans différents dispositifs : dans les formations de base en alpha comme nous venons de le voir mais aussi en Promotion sociale et en formation (pré)professionnelle (ISP, IFAPME, Régie de quartier etc.).

6. Ainsi le décret ISP bruxellois distingue-t-il 'alpha' et 'formation de base'.

La réalité de l'offre d'alpha

On peut donc conclure que le volume réel de l'offre d'alpha dans les associations qui se définissent ou sont définies par les pouvoirs publics comme opérateurs d'alpha est de 20% inférieur au nombre d'apprenants qu'on retient habituellement. Soit, en 2010, plus près de 13.250 que de 16.550. On peut encore faire le constat que, dans le paysage actuel du secteur, seuls 49% des opérateurs organisent uniquement une offre d'alphabétisation.

Catherine BASTYNS

Lire et Ecrire Communauté française

Statut socioprofessionnel des apprenants selon la source de leurs revenus

.....

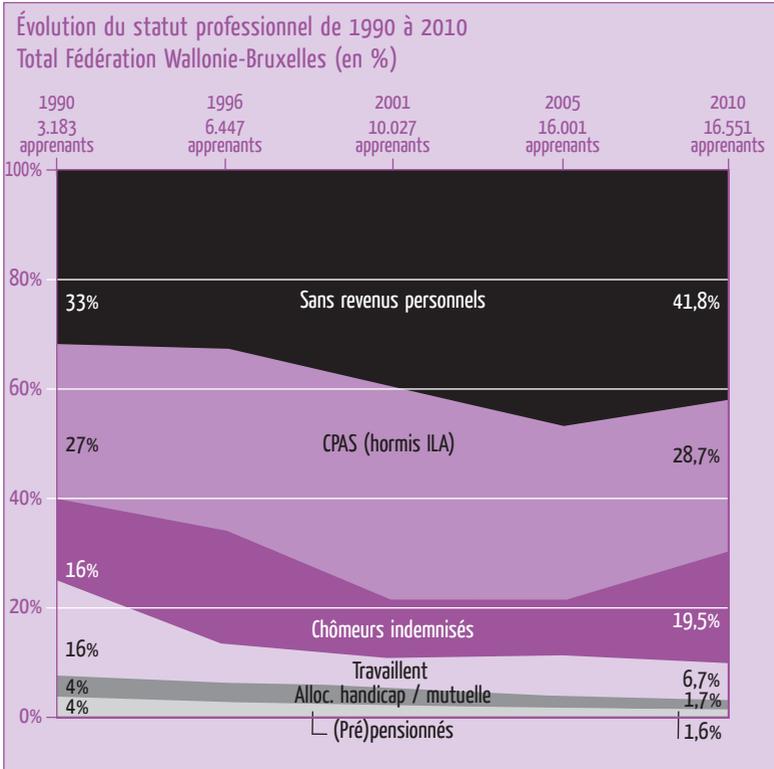
Sur ce plan, les données confirment le sentiment souvent exprimé par le personnel du secteur, à savoir que les apprenants sont généralement confrontés à de grandes difficultés dans leur vie quotidienne, et que cette situation s'aggrave d'année en année.

.....

par Catherine
BASTYNS

On constate effectivement que la situation socioéconomique des apprenants est loin de s'être améliorée au cours des deux dernières décennies. C'est ce que montre le graphique ci-contre représentant l'évolution des proportions d'apprenants relevant des différents statuts, ces catégories étant établies en fonction de la source de revenus.

Le groupe le plus important, tout au long de la période de 1990 à 2010, est constitué des apprenants **sans revenus personnels** (33% en 1990, 42% en 2010), c'est-à-dire des personnes qui ne disposent pas d'un revenu provenant de leur propre activité ou d'un droit personnel à une indemnité ou allocation. Cette catégorie comporte elle-même cinq sous-groupes : les femmes (ou hommes) 'au foyer' qui en constituent plus de la moitié, les étudiants ou jeunes à charge de leur famille, les détenus qui représentaient 5,4% de l'ensemble des apprenants en 2010, les demandeurs d'asile en 1^{re} phase (hébergés en ILA ou dans les centres ouverts)¹ ou en attente de régularisation, et enfin un sous-groupe 'autres' où l'on trouve les personnes subsistant grâce



à l'aide de proches ou de services d'assistance, notamment les personnes en séjour irrégulier mais également certains demandeurs d'emploi non indemnisés. L'augmentation de ces derniers au sein du public de l'alpha, en lien avec le développement des politiques d'insertion socioprofessionnelle (ISP), peut d'ailleurs être un des facteurs du gonflement de la catégorie 'sans revenus personnels' qu'on observe ici.

1. Les demandeurs d'asile en ILA (Initiative locale d'accueil) ou dans les centres ouverts sont repris dans cette catégorie car ils bénéficient d'une aide en nature mais pas à proprement parler d'un revenu (ni d'un permis de travail leur permettant de s'en procurer un).

Le deuxième groupe en ordre d'importance est constitué des apprenants recevant un revenu d'intégration (auparavant 'minimex') ou autre **allocation des CPAS** ; certains d'entre eux peuvent également être inscrits comme demandeurs d'emploi non indemnisés.

Les **chômeurs indemnisés** constituent le troisième groupe, et cela dans les deux Régions, avec néanmoins une proportion assez différente : en 2010, 18% des apprenants bruxellois bénéficiaient d'allocations de chômage, 23% des apprenants en Wallonie. Cet écart, qui existe également quant à la proportion d'apprenants inscrits comme demandeurs d'emploi (nettement plus forte en Wallonie), est en lien direct avec le fait que les opérateurs d'alpha sont beaucoup plus nombreux à être agréés ou subventionnés dans le cadre de dispositifs d'ISP en Wallonie qu'à Bruxelles, comme on le montrera plus loin. L'augmentation récente de leur nombre (16% en 1990, 11% en 2001, 19,5% en 2010) est à mettre en lien non pas tant avec l'évolution des taux de chômage qu'avec les politiques récentes d'**activation des chômeurs indemnisés**².

La catégorie des **apprenants qui ont un travail** est celle qui a le plus évolué au long des 20 années qu'on envisage ici, mais assurément pas dans le sens qu'on aurait souhaité. Elle a connu une véritable érosion durant la première des deux décennies, passant de 16% des apprenants en 1990 (409 personnes à l'époque) à 7% en 2001 (584), et depuis lors cette proportion, quasi identique dans les deux Régions, ne varie pour ainsi dire plus (bien qu'on compte 1.011 apprenants-travailleurs en 2010). Nous reviendrons sitôt après sur la question de 'l'alpha travailleurs', qui revêt une importance particulière pour notre secteur.

2. Voir à ce propos le *Journal de l'alpha sur l'État social actif*, n°189, mai-juin 2013.

Mais achevons d'abord notre examen de l'évolution des différents statuts avec les deux dernières minicatégories figurant au bas du graphique : les **apprenants pensionnés** d'une part, d'autre part ceux qui bénéficient d'**indemnités de maladie-invalidité** ou d'**allocations pour personnes handicapées**. Ces deux catégories représentaient 4% des apprenants en 1990 et elles se sont toutes deux réduites à 2% en 2010, cela dans les deux Régions. Cette diminution peut sans doute être mise en lien avec l'insuffisance de l'offre et les contraintes de plus en plus grandes que les pouvoirs subsidiaires imposent aux opérateurs.

Si on compte actuellement peu d'apprenants bénéficiaires d'allocations pour handicapés ³ (ou d'indemnités de maladie-invalidité), soit en tout 250 personnes en 2010, on notera cependant qu'ils sont accueillis par de nombreux organismes (83, soit près de la moitié des opérateurs), chaque fois en tout petit nombre.

La taille de la catégorie constituée par les pensionnés, 248 en 2010 soit 2%, peut être mise en regard avec le nombre d'apprenants de plus de 50 ans : 2.091, qui représentaient eux 14% de l'ensemble du public. Si le public de l'alpha est effectivement assez âgé, il est toutefois rare d'y rencontrer des retraités.

3. Notons cependant que des personnes handicapées peuvent se retrouver dans d'autres catégories : chômeurs indemnisés, travailleurs (en atelier protégé, actuellement entreprise de travail adapté), sans revenus personnels (pour celles dont le handicap n'est pas reconnu), etc.

L'alphabétisation des travailleurs

La diminution massive de la proportion d'apprenants-travailleurs mérite un commentaire qui ne s'appuie pas seulement sur des chiffres. L'alphabétisation des adultes est née en Europe du Nord dans un contexte d'appel de main-d'œuvre immigrée. Pour beaucoup de militants à l'initiative des projets, il s'agissait d'outiller les travailleurs immigrés pour qu'ils puissent prendre part à la vie sociale et culturelle du pays d'accueil et participer aux luttes visant à garantir les droits de tous les travailleurs, sans distinction d'origine. C'est une des raisons pour lesquelles tout un pan de l'alphabétisation s'ancre historiquement dans la coopération avec les syndicats et les mouvements ouvriers, ancrage qui se perpétue jusqu'à nos jours dans plusieurs associations, dont Lire et Ecrire. Cet ancrage explique aussi que l'alphabétisation de travailleurs, ou le renforcement de leurs compétences de base, soit resté un enjeu important pour certains⁴, alors même que le chômage s'est progressivement installé comme une donnée structurelle et que des centaines de milliers de chômeurs peinent à trouver un emploi. Pour d'autres, qui n'ont pas partagé cette histoire ou considèrent simplement que les travailleurs ne constituent pas un public prioritaire puisqu'ils ont la chance d'avoir un emploi, l'alphabétisation des travailleurs peut sembler une préoccupation révolue, appartenant au temps du plein emploi. D'autres encore ont une approche plus nuancée de la question, surtout en raison des contradictions possibles entre leur objectif d'émancipation et les attentes des employeurs, voire des travailleurs, qui portent davantage sur l'adaptation fonctionnelle au poste de travail. Toujours est-il que l'investissement des opérateurs d'alpha pour toucher ce public varie

4. Le Journal de l'alpha a consacré un numéro (n°156, janvier 2007) au thème 'alpha et travail'. Ce dossier, qui apporte une réflexion sur les enjeux et les spécificités de l'alphabétisation des travailleurs, relate également plusieurs expériences en entreprise. Numéro téléchargeable : www.lire-et-ecrire.be/ja156

beaucoup de l'un à l'autre, d'autant qu'il n'existe que très peu de financements spécifiques en sa faveur.

Pourtant, des enquêtes menées dans des pays proches mettent en évidence qu'une part non négligeable des travailleurs est en grande difficulté face à l'écrit. Ainsi, l'étude LEO menée en Allemagne relève que 12,5% des personnes à l'emploi sont en situation d'analphabétisme fonctionnel⁵. L'enquête menée en France par l'ANLCI (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme) montre également que parmi les travailleurs, le taux d'illettrisme est de 8%, un taux qui prend pourtant uniquement en compte les travailleurs qui ont été scolarisés en France. Et selon la même enquête, sur l'ensemble des adultes de 18 à 65 ans en situation d'illettrisme, 57% d'entre eux travaillent, 67% en décomptant les étudiants et les retraités, soit plus de deux sur trois⁶. L'alphabetisation des travailleurs peut s'envisager selon plusieurs modalités : de manière collective, en organisant une formation pour un groupe de travailleurs, ce qui nécessite de négocier avec l'entreprise le contenu, la durée, le temps de travail libéré pour suivre la formation... ; ou de manière individuelle, en organisant une offre de formation compatible avec les horaires de travail, donc généralement des cours en soirée.

Les associations Lire et Ecrire en Wallonie, qui se sont fort investies dans ce domaine, pratiquent l'une et l'autre formule. Elles organisent des formations à l'intention de travailleurs peu scolarisés tant dans le secteur privé que public, elles offrent toutes des formations accessibles en soirée, elles ont obtenu l'agrément pour que les participants à leurs

5. Voir : BASTYNS Catherine, Leo, comme Level One. L'enquête allemande sur la littératie aux niveaux les plus faibles, in *Journal de l'alpha*, n°185, septembre-octobre 2012, pp. 71-80.

6. Voir : GOFFINET Sylvie-Anne, En France, l'enquête IVQ d'évaluation des compétences fondée sur des supports de la vie quotidienne, in *Journal de l'alpha*, n°185, pp. 54-70.

formations bénéficient du congé-éducation payé, et elles ont mené plusieurs recherches sur ce thème. Malgré cet engagement, on comptait que 232 apprenants-travailleurs dans le public des régionales wallonnes de Lire et Ecrire en 2010, soit 9% des apprenants, cette proportion étant de 6% pour l'ensemble des autres opérateurs d'alpha en Wallonie.

À Bruxelles, l'association Lire et Ecrire a mené au début des années 2000 un important projet de formation d'ouvriers communaux ⁷, et plus récemment des formations en entreprise pour les travailleurs de Bpost et des Cliniques Saint-Luc notamment. Les six locales bruxelloises de Lire et Ecrire offrent également toutes des cours en soirée. En 2010, la proportion d'apprenants-travailleurs était cependant réduite dans le public de Lire et Ecrire Bruxelles (106 personnes, soit 5,3% des apprenants, alors que cette proportion est de 7,8% pour l'ensemble des autres opérateurs d'alpha de la Région), mais ceci est lié au fait que les travailleurs suivant les formations réalisées en entreprise n'ont pas été comptabilisés dans le public de Lire et Ecrire.

Les résultats quantitativement faibles au regard de l'effort fourni pour promouvoir l'alpha travailleurs ne devraient toutefois pas entamer la conviction que « *le droit à l'alphabétisation pour tous, c'est le droit à l'alphabétisation des exclus du monde du travail, des travailleurs sans emploi, mais aussi le droit à l'alphabétisation, payée sur le temps de travail, de tous les travailleurs* » ⁸.

7. *Projet-pilote mené en partenariat avec l'ERAP (École régionale d'administration publique), qui n'a pu être reconduit faute de budget. Voir : DUCHÈNE Charles, Des fonctionnaires-ouvriers retournent en formation de base, in Journal de l'alpha, n°156, pp. 33-38.*

8. *STERCQ Catherine, Alpha et travail, des rapports ambigus (édito), in Journal de l'alpha n°156, p. 5.*

Les apprenants en contrat de formation (ISP)

Depuis le début des années 90, certains opérateurs d'alpha organisent des modules d'alphabétisation ou de remise à niveau orientés vers l'insertion socioprofessionnelle dans le cadre de conventions avec le Forem en Wallonie, avec Actiris et Bruxelles Formation en Région bruxelloise, conventions régies par des décrets régionaux et dont les conditions peuvent de ce fait varier selon les Régions. Les apprenants en formation dans ce cadre signent un contrat de formation⁹, souvent appelé 'F70 bis' d'après la nomenclature administrative, par lequel ils s'engagent à suivre la formation selon les modalités prévues, et qui leur assure en contrepartie certains avantages. Ces avantages sont d'ordre financier (rémunération de 1€ par heure de formation suivie, intervention dans les frais de déplacement et de garderie...) mais également relatifs à la situation de chômage pour les stagiaires qui sont chômeurs indemnisés. Ils peuvent en effet être dispensés, sous certaines conditions (la principale étant l'**horaire de la formation**¹⁰), des obligations incombant aux chômeurs dans le cadre de l'activation (recherche d'emploi, présentation au bureau de chômage, etc.). Les apprenants en contrat de formation auprès d'OISP reconnus peuvent bénéficier de ces avantages au même titre que les autres demandeurs d'emploi en formation auprès du Forem en Wallonie ou de Bruxelles Formation à Bruxelles.

9. Ces dispositifs ont différé dans le temps et diffèrent encore selon les Régions et selon les partenaires de la convention. Les contrats signés par les apprenants sont regroupés ici sous l'appellation générique 'contrat de formation'.

10. Les chômeurs indemnisés peuvent être dispensés s'ils suivent « durant au moins 20 heures par semaine, une formation, un stage ou certaines études » (voir : www.rva.be/D_Egov/Formulieren/Fiches/C94A/FormFR.pdf).

Seuls les opérateurs agréés comme OISP (organisme d'insertion socioprofessionnelle) peuvent organiser des formations donnant lieu à un tel contrat. Or à Bruxelles, le nombre d'OISP-alpha est actuellement d'une dizaine ¹¹ (sur les 50 OISP bruxellois), tandis qu'en Wallonie, on en comptait 24 en 2010 (sur les 90 OISP wallons). Par ailleurs, l'horaire hebdomadaire minimum requis dans le cadre des actions alpha-ISP varie selon les Régions : il est plus élevé à Bruxelles (d'abord de 18h/semaine, puis 20h/semaine à partir de 2008) qu'en Wallonie (12h/semaine minimum). Ce qui en soi permet déjà que pour un même volume horaire un plus grand nombre d'apprenants bénéficient d'un contrat de formation en Wallonie, mais le phénomène est encore amplifié du fait que le nombre d'heures-stagiaires financé en Wallonie était de deux à trois fois supérieur à celui observé en Région bruxelloise ¹².

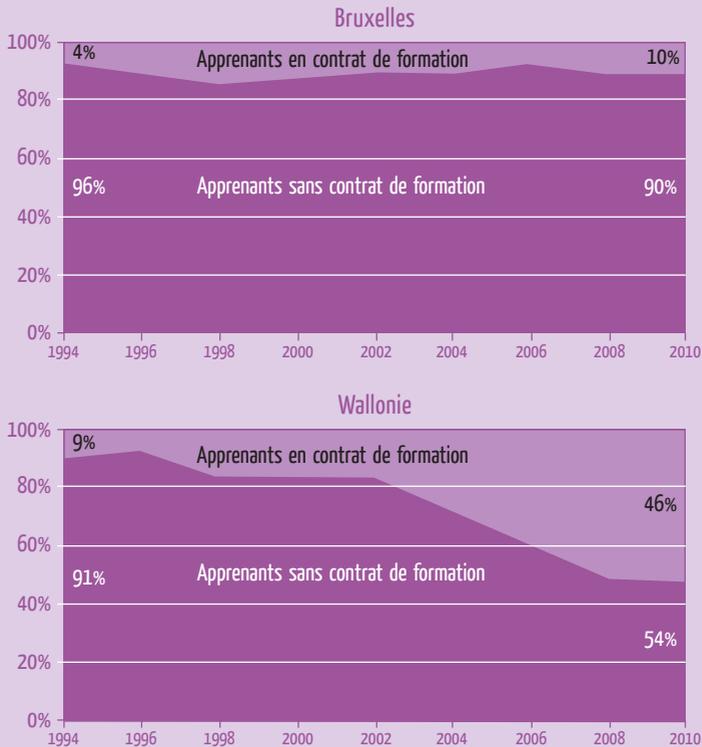
Les effets de ces politiques d'alpha-ISP ¹³ très différentes se passent quasiment de commentaires lorsqu'on observe les graphiques comparant l'évolution du nombre d'apprenants en contrat de formation dans les deux Régions.

11. Neuf organismes sont conventionnés avec Bruxelles Formation pour alpha-ISP, dix si on inclut Alpha-Signes (alphabétisation en langue des signes pour personnes sourdes) qui a une convention spéciale 'public handicapé', mais est bien un opérateur d'alpha comme son nom l'indique. L'ADEPPI bénéficie par ailleurs d'une convention ISP spécifique avec Bruxelles Formation (et avec le Forem).

12. Du moins en 2010, 2009 et 2008. Source : Comité de pilotage sur l'alphabétisation des adultes, État des lieux de l'alphabétisation (Fédération Wallonie-Bruxelles). Sixième exercice, septembre 2013.

13. La politique d'ISP en Wallonie est appelée à changer prochainement, puisqu'un nouveau décret relatif aux OISP et EFT est actuellement en préparation.

Apprenants en contrat de formation Évolution de 1994 à 2010



Nos premières données à cet égard datent de 1994, époque où les politiques d'ISP commençaient à s'impliquer davantage dans la problématique de l'alphabétisation et à prendre en compte les besoins spécifiques des demandeurs d'emploi en grande difficulté par rapport à l'écrit. Cette année-là, la situation était assez similaire dans les deux Régions, avec dans les deux cas une faible proportion d'apprenants en contrat de formation : 4% à Bruxelles, 9% en Wallonie. Il s'agissait alors respectivement de 131 et de 241 stagiaires – il n'est pas inutile de rappeler ces chiffres qui nous paraissent maintenant si petits. Ces

proportions s'amplifient ensuite tout en restant relativement proches dans les deux Régions jusqu'au début des années 2000. Mais peu après 2002, l'alpha-ISP décolle littéralement en Wallonie, tandis qu'à Bruxelles l'importance de ce secteur ne changera quasi plus jusqu'en 2010. Lors de cette dernière année, on comptait 803 stagiaires en contrat de formation à Bruxelles, soit 10% du public total de l'alpha ; en Wallonie, ils étaient 3.455, soit 46%, pas loin de la moitié des apprenants.

L'ADEPPI (qui organise des formations pour les détenus) a une convention spécifique avec Bruxelles Formation et avec le Forem qui concerne notamment l'organisation des contrats de formation. En 2008, 37% des apprenants de l'ADEPPI (298 sur 810) bénéficiaient d'un contrat de formation leur accordant une gratification par heure de formation suivie ¹⁴. Cet incitant est important, car les détenus qui ont la possibilité soit de travailler en prison soit de s'y former (c'est loin d'être toujours le cas) pourraient opter pour le travail parce que c'est leur seul moyen de disposer d'un petit pécule permettant de se fournir à la 'cantine' de la prison (produits alimentaires, d'hygiène, de loisirs, etc.). Il est donc essentiel qu'une rétribution par heure de formation neutralise cette 'concurrence' en compensant le manque à gagner. D'autant qu'en termes de réinsertion et d'image de soi, la formation leur sera probablement plus utile que le travail souvent répétitif et peu gratifiant proposé en prison ¹⁵.

14. En vertu de l'Arrêté ministériel du 1^{er} octobre 2004 déterminant les montants des gratifications payées aux détenus (MB du 03-11-2004), cette rétribution était alors de 0,62€/heure (et de 0,69€/heure « pour ceux qui font preuve d'une application particulière ou réussissent la formation »).

*15. Voir notamment sur ce thème : DELVAUX David, DUBOIS Christophe, MEGHERBI Salim (sous la dir. de SCHOENAERS Frédéric, ULg), **Activités d'enseignement et de formation en prison : état des lieux en Communauté française**, Fondation Roi Baudouin, mai 2009 (en ligne : [www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/05\)_Pictures,_documents_and_external_sites/09\)_Publications/PUB2009_1884_FormationPrison.pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/05)_Pictures,_documents_and_external_sites/09)_Publications/PUB2009_1884_FormationPrison.pdf)).*

Sous l'angle du **genre**, les femmes sont largement majoritaires parmi les stagiaires en contrat de formation : 71% à Bruxelles, 62% en Wallonie, une proportion donc légèrement supérieure à celle des apprenantes dans le public global (qui était, rappelons-le, respectivement de 69% à Bruxelles et 60% en Wallonie), et même supérieure à celle des apprenantes dans le public des OISP-alpha (68% à Bruxelles et 59% en Wallonie).

Précisons encore que la majorité des opérateurs d'alpha-ISP organisent par ailleurs des formations d'alpha pour un public plus large. En 2010, les stagiaires en contrat de formation représentaient environ 45% du public total de ces organismes à Bruxelles, 71% en Wallonie, ce qui pose un autre problème, soit la difficulté d'accès aux formations organisées par ces associations pour les personnes non demandeuses d'emploi. Une question qui prend place dans le problème plus général du financement des actions d'alpha hors ISP, surtout en Région wallonne.

Les apprenants inscrits comme demandeurs d'emploi

La condition sine qua non pour bénéficier d'un contrat de formation 'F70 bis' est d'être inscrit comme demandeur d'emploi à Actiris ou au Forem (assortie d'autres conditions variables selon les Régions, notamment le suivi d'un nombre minimum d'heures de formation, comme on l'a vu plus haut)¹⁶. C'est évidemment le cas des chômeurs indemnisés, mais bien d'autres groupes peuvent être inscrits comme demandeurs d'emploi : jeunes en stage d'attente (actuellement appelé 'stage d'insertion professionnelle'), travailleurs à temps partiel, personnes 'au foyer', bénéficiaires du CPAS, etc. Le tableau ci-après illustre les

16. Voir note 10 p.129.

proportions de demandeurs d'emploi selon qu'ils sont ou non chômeurs indemnisés dans les deux Régions, mises en regard avec les proportions d'apprenants en contrat de formation (données 2010).

Apprenants inscrits comme demandeurs d'emploi (DE), qu'ils soient chômeurs indemnisés ou non, et apprenants en contrat de formation
En % de l'ensemble des apprenants – Année 2010

	DE indemnisés	DE non indemnisés	Total DE	Apprenants en contrat de formation
Bruxelles	18%	15%	33%	10%
Wallonie	23%	32%	55%	46%

Le surnombre de demandeurs d'emploi non indemnisés en Wallonie s'explique par la possibilité plus grande d'obtenir un contrat de formation dans cette Région, ce qui a pour ainsi dire boosté l'inscription comme demandeur d'emploi de ceux qui souhaitaient accéder au dispositif. À Bruxelles au contraire, la part réelle des apprenants inscrits comme demandeurs d'emploi non indemnisés est probablement sous-estimée, vu que les opérateurs qui ne sont pas conventionnés pour des actions d'insertion socioprofessionnelle n'étaient souvent pas en mesure de répondre à cette question. Malgré cela, lorsqu'on compare ces données avec la fréquence des contrats de formation, on aperçoit immédiatement l'inéquité de la situation. En Wallonie, la proportion d'apprenants en contrat de formation (46%) est fort proche de celle des demandeurs d'emploi (55%) ; à Bruxelles, 10% seulement des apprenants sont en contrat de formation alors qu'ils sont 33% (au minimum) à être demandeurs d'emploi et donc dans les conditions pour bénéficier d'un tel dispositif.

Ceci nous amène à la conclusion que l'offre d'alphabétisation en ISP est très insuffisante à Bruxelles, ce qui a de nombreuses conséquences négatives pour les demandeurs d'emploi qui peinent à répondre aux contraintes des pouvoirs publics qui d'un côté obligent à aller en formation et de l'autre n'octroient pas les moyens nécessaires pour remplir cette obligation.

Catherine BASTYNS

Lire et Ecrire Communauté française

L'alpha, c'est pas seulement pour les étrangers ?

Les apprenants de nationalité ou d'origine étrangère constituent depuis toujours la grande majorité du public de l'alphabétisation. Ce qui peut s'expliquer par l'histoire du secteur, particulièrement à Bruxelles, par le nombre d'opérateurs qui s'adressent exclusivement à un public de migrants, par la représentation 'alpha = migrants', ainsi que par la difficulté à reconnaître et à comprendre la persistance de l'illettrisme de personnes nées et scolarisées ici.

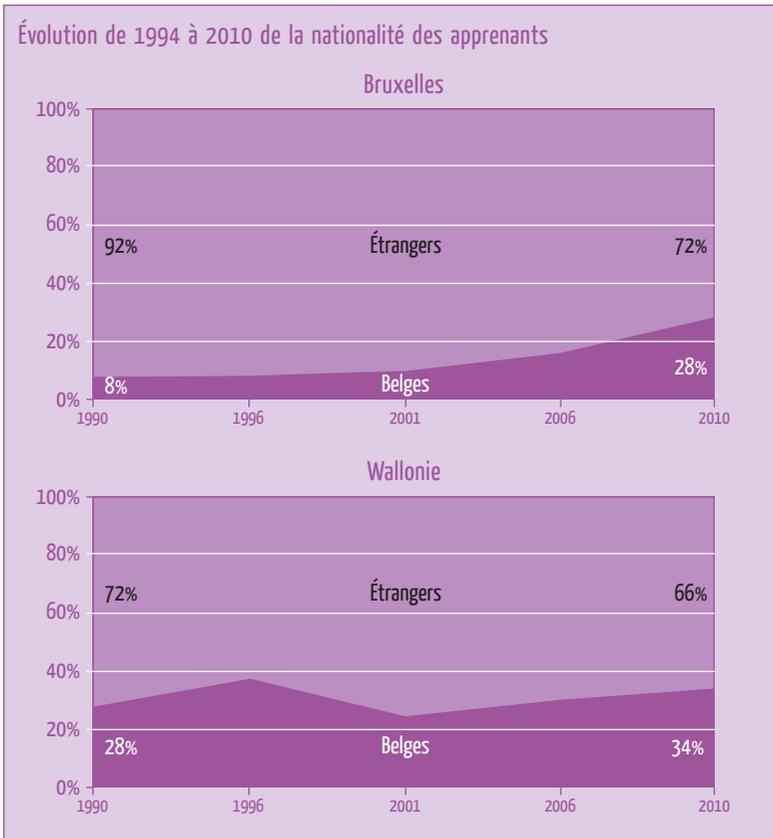
par *Catherine*
BASTYNS

La faible participation des Belges 'de souche' s'explique aussi par les difficultés d'accès de ces publics aux actions existantes ¹. Pourtant les enquêtes internationales ou nationales menées dans des pays proches du nôtre pour estimer la proportion d'adultes ne maîtrisant pas l'écrit et les compétences de base ² confirment que les fameux 10% avancés par Lire et Ecrire depuis 1983 sont souvent en deçà de la réalité et qu'il s'agit majoritairement d'autochtones.

*1. Une recherche-action menée par Lire et Ecrire Bruxelles analyse les obstacles que doivent franchir ces personnes pour s'inscrire en alpha (oser retenter d'apprendre après un parcours d'échec, se retrouver isolé ou en minorité parmi un public allochtone, etc.), et explore les pistes qui permettraient de mieux les accueillir. Voir : DUCHÈNE Charles, STERCQ Catherine, **La place et la participation effective des populations d'origine belge aux formations d'alphabétisation en Région bruxelloise**, Lire et Ecrire Bruxelles, 2007-2008.*

*2. Le Journal de l'alpha a consacré l'an dernier un dossier à ces enquêtes et indicateurs : **Des chiffres pour l'alpha... Que nous apprennent les enquêtes statistiques ?**, n°185, septembre-octobre 2012.*

Très peu de Belges



À Bruxelles, la part très réduite de Belges parmi les apprenants apparaît de manière évidente. Ils ne dépassent pas 10% jusqu'en 2001, et si leur proportion croît alors rapidement, atteignant 28% en 2010, la distinction entre Belges de naissance et Belges nés étrangers (introduite dans l'enquête à partir de 2007) permet de savoir que quasi tout ce public belge l'est par acquisition de la nationalité. En Wallonie, la proportion de Belges est plus importante tout au long

des 20 années concernées (elle ne descend jamais sous les 25%), et parmi eux, les pourcentages de ceux qui sont nés belges et de ceux qui sont nés étrangers sont très proches, comme le montre le graphique suivant.



Ces différences régionales dans le public de l'alpha peuvent être mises en lien avec la proportion d'étrangers dans la population globale, qui est nettement plus importante à Bruxelles qu'en Wallonie ³, mais ce n'est pas le seul facteur de leur surreprésentation en alpha.

Que le secteur de l'alpha soit si étanche aux Belges 'de souche' pose de manière cruciale la question d'une offre de cours accessible à tous. Or la composition habituelle du public de l'alpha peut confirmer ceux qui sont nés ici et y ont été (mal) scolarisés dans l'impression que cette offre ne leur est pas adressée, qu'elle serait pour ainsi dire « pour les étrangers ».

Il faut reconnaître ici que les objectifs de Lire et Ecrire – dont la première campagne en 1983 avait notamment pour objectif de sensibiliser à la persistance de l'analphabétisme parmi la population autochtone, campagne qui a effectivement permis l'émergence d'une demande et la création de quelques groupes francophones – n'ont pas pu être atteints dans la durée et que nous sommes face à un échec par rapport à ce public.

Aller à l'encontre de la représentation 'alpha = migrants' nécessite des actions ciblées qui permettent de sensibiliser et de recruter le public autochtone, jusqu'à présent si peu atteint. Des actions qui mettent en évidence que « lire et écrire, c'est possible », pour reprendre un slogan ancien mais toujours d'actualité, et qui non seulement informent quant aux différentes possibilités de formation, mais soutiennent également dans leur démarche les personnes dont l'expérience d'apprentissage a été jusque-là une expérience d'échec.

3. En 2008, 28% de la population bruxelloise était de nationalité étrangère, 9% en Wallonie (source : Statbel). Ces proportions sont constantes depuis le début des années 2000, malgré le nombre important d'acquisitions de la nationalité. Notons que ces données concernent uniquement les résidents enregistrés (et donc pas les personnes en situation transitoire ou irrégulière).

La mobilisation de groupes d'apprenants pour informer le public ⁴, notamment par la tenue de stands sur les marchés, ainsi que les campagnes de sensibilisation menées par Lire et Ecrire auprès d'organismes-relais (CPAS, Onem, Forem, ONE, etc.) ⁵ ont également pour objectif d'atteindre un public francophone ayant été confronté à l'échec scolaire, en vue d'une orientation possible vers les formations alpha.

Ces actions paraissent cependant n'avoir que peu d'effets sur la participation de Belges aux actions d'alphabetisation. Il est par conséquent indispensable de poursuivre tant le questionnement sur la pertinence de l'offre, des modèles d'action et des objectifs de l'alphabetisation que les efforts pour atteindre ces personnes.

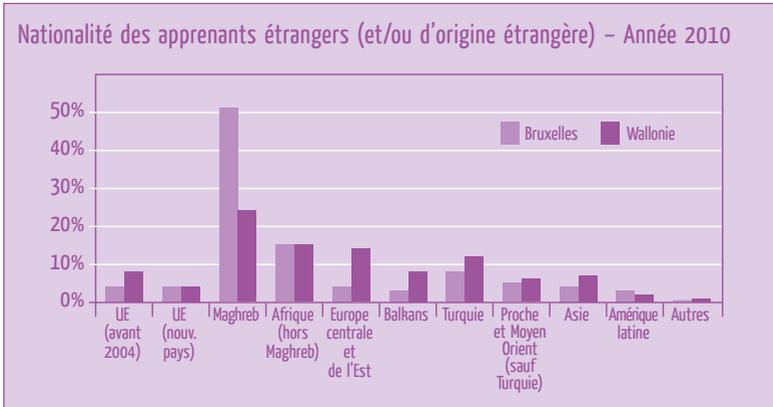
Pays de provenance les plus fréquents

Quant aux pays de provenance des apprenants étrangers ou d'origine étrangère, il s'agit en premier lieu du Maghreb (à Bruxelles, la moitié du public étranger est originaire du Maghreb, le quart en Wallonie), puis des autres pays d'Afrique (15% des apprenants tant à Bruxelles qu'en Wallonie). Les pays d'origine ensuite les plus fréquents varient selon les Régions : à Bruxelles, c'est la Turquie (dont 8% des apprenants sont originaires) ; en Wallonie, ce sont les pays d'Europe centrale et de l'Est (14%), mais les apprenants originaires de Turquie y sont

4. Comme le groupe verviétois 'Osons en parler', qui fut pionnier en la matière, le groupe 'SoLid'Es' (Solidarité-Liberté-Espoir) en Hainaut occidental ou le groupe 'Y'a pas d'âge' à Namur. Voir à ce propos le Journal de l'alpha n°153, juin-juillet 2006, pp. 27-31 et 39-42, n°167-168, février-avril 2009, pp. 110-113.

5. Nous pensons ici principalement à la campagne 'Des relais pour l'alpha' (présentée à la page : <http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/content/view/98/135>). Un article du Journal de l'alpha a fait état des premiers développements de cette campagne : BOSMAN Jacques, *Des relais pour l'alpha. Une vaste campagne de sensibilisation auprès du Forem et des CPAS en Wallonie*, in Journal de l'alpha, n°159, juillet-août 2007, pp. 66-72.

également fort nombreux (12%). En proportions moindres, on trouve maintenant dans le secteur de l'alpha des apprenants issus d'à peu près toutes les autres régions du monde.



La distribution des apprenants selon les nationalités qu'on observe en 2010 était très similaire durant les 4-5 années antérieures. La variation serait évidemment autrement importante sur une durée plus longue : au départ, le public de l'alpha était essentiellement constitué de personnes originaires du Maghreb puis de Turquie, auxquelles sont venues s'ajouter (pour ne citer que les groupes les plus importants) celles issues de pays de l'ex-bloc de l'Est et de pays d'Afrique subsaharienne.

Cette évolution s'explique par l'évolution des flux migratoires, liés tant aux motifs économiques qu'aux situations de guerre ou de conflits violents de par le monde ; la présence en alphabétisation de migrants des différentes provenances reflète également les taux d'analphabétisme dans les pays d'origine.

Catherine BASTYNS

Lire et Ecriture Communauté française

Apprenantes et apprenants : questions de genre, ou quel genre de question?

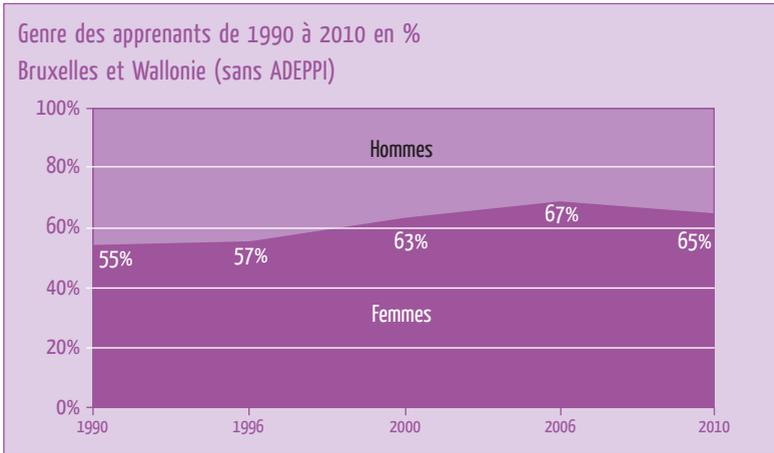
Les femmes sont plus nombreuses que les hommes parmi les apprenants, et ce durant toute la période envisagée ici, de 1990 à 2010. Il n'en a pas toujours été ainsi, mais dès que la parité s'est rompue en faveur des femmes, leur surreprésentation est allée croissant. Et à cet égard, comme pour d'autres paramètres, la tendance spontanée va en s'accroissant si rien ne l'infléchit dans une autre direction. À côté des questions de genre, se pose pourtant aussi la question de la place des hommes en alpha.

par Catherine
BASTYNS

Le graphique ci-contre se passe quasi de commentaire : en 1990, on comptait 55% de femmes en alpha, proportion qui augmente continuellement jusqu'en 2006 pour atteindre 67%, avant de se tasser ensuite très légèrement (65% en 2010)¹.

Il n'en a pourtant pas toujours été ainsi : une enquête antérieure montre qu'en 1988 femmes et hommes étaient encore à parité, et on peut supposer que ces derniers étaient plus nombreux à l'époque

1. Données sans l'ADEPPI, dont le public est essentiellement masculin (806 apprenants en 2010, dont 93% d'hommes), à l'instar de la population des détenus. En 2010, les trois autres opérateurs intervenant en prison comptaient au total 85 apprenants détenus, tous des hommes.



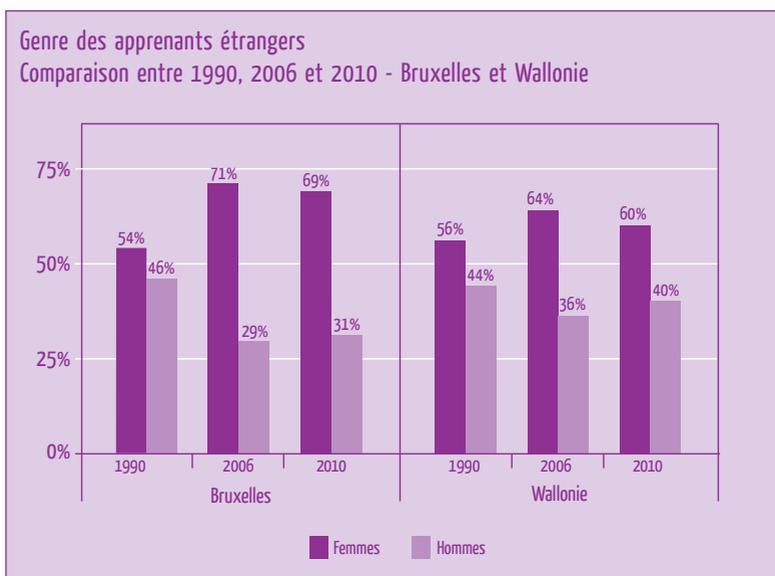
pionnière de l’alphabétisation, où beaucoup d’organismes s’adressaient spécifiquement aux travailleurs immigrés.

Questions de genre

Les réflexions sur la mixité, l’émancipation en général et l’émancipation des femmes en particulier qui sont menées dans certaines associations ² se traduisent par des modèles d’action fort différents. Certains acteurs estiment que les groupes mixtes constituent un contexte plus favorable pour aborder (et expérimenter) les questions de genre ; d’autres estiment au contraire que rester ‘entre soi’ permet d’exprimer plus librement ses conceptions et même des revendications tues jusqu’alors ; d’autres encore privilégient des situations intermédiaires.

2. Le Journal de l’alpha consacrait un premier dossier à cette problématique en 2002 : 8 septembre-8 mars : quel lien ? L’alpha, une affaire de femmes ?, n°127, février-mars 2002 (numéro téléchargeable : www.lire-et-ecrire.be/ja127). Un second dossier y revenait dix ans plus tard : Questions de genre. La mixité en alphabétisation, n°184, mai-juin 2012.

Le débat sur ces questions a été relancé par la politique de Cohésion sociale développée à Bruxelles depuis 2006 et dont un des critères de reconnaissance des projets est qu'ils permettent aux publics d'expérimenter les diverses mixités : culturelles, d'âge, sociales, et bien sûr la mixité de genre. On serait tenté d'interpréter l'infléchissement de la proportion de femmes observé sur le graphique comme un effet de cette politique ; toutefois des tendances aussi générales, dans lesquelles interviennent de nombreux facteurs (dont les choix des apprenants), changent rarement aussi vite. En réalité, de 2006 à 2010, la proportion de femmes a moins diminué à Bruxelles qu'en Wallonie, or la politique de Cohésion sociale de cette dernière Région ne retient pas la mixité comme objectif prioritaire ni comme critère de reconnaissance. Le public de l'alpha est d'ailleurs globalement plus masculin en Wallonie, comme le montre le graphique suivant comparant l'évolution selon le genre dans les deux Régions.



Cette majorité de femmes peut sembler de prime abord liée au fait qu'à Bruxelles de nombreux opérateurs d'alpha ont un public exclusivement féminin (31% d'entre eux), alors qu'ils sont rares en Wallonie (10%). Mais on observe que **même au sein des organismes mixtes, on compte plus de femmes que d'hommes** et cela dans les deux Régions : la proportion de femmes dans les organismes mixtes est de 62% à Bruxelles, de 58% en Wallonie.

Genre des apprenants étrangers - Comparaison Lire et Ecrire / autres opérateurs

		BRUXELLES	2004	2006	2008	2010
Lire et Ecrire	Femmes		521	1.433	1.634	1.489
	Hommes		405	699	846	894
	Total		926	2.132	2.480	2.383
	% Femmes		56%	67%	66%	62%
	% Hommes		44%	33%	34%	38%
Autres opérateurs						
Autres opérateurs	Femmes		3.662	3.263	3.746	4.255
	Hommes		1.671	1.244	1.202	1.668
	Total		5.333	4.507	4.948	5.923
	% Femmes		69%	72%	76%	72%
	% Hommes		31%	28%	24%	28%

		WALLONIE	2004	2006	2008	2010
Lire et Ecrire	Femmes		1.986	2.084	1.841	1.512
	Hommes		1.323	1.259	1.165	1.056
	Total		3.309	3.343	3.006	2.568
	% Femmes		60%	62%	61%	59%
	% Hommes		40%	38%	39%	41%
Autres opérateurs						
Autres opérateurs	Femmes		1.457	2.657	2.683	2.949
	Hommes		892	1.386	1.490	1.922
	Total		2.349	4.043	4.173	4.871
	% Femmes		62%	66%	64%	61%
	% Hommes		38%	34%	36%	39%

Cette 'surreprésentation' n'est évidemment pas un problème, sauf si l'offre globale ne permet pas de répondre aux demandes des hommes, ce qui était notamment le cas à Bruxelles lorsque le Plan d'action pour l'alphabétisation s'est mis en place. C'est pourquoi Lire et Ecrire Bruxelles, alertée par des associations, a voulu rééquilibrer l'offre en développant des actions mixtes et des cours du soir. Cet effort pour accueillir davantage le public masculin, qui est manifeste également dans les associations Lire et Ecrire de Wallonie, a porté ses fruits en ce sens que les hommes sont effectivement plus nombreux à Lire et Ecrire qu'auprès de l'ensemble des autres opérateurs, mais pas au point d'atteindre une relative parité, comme on peut le voir dans le tableau précédent.

La répartition des groupes de formation selon le genre (groupes femmes / hommes / mixtes) offre encore un autre éclairage sur cette problématique et l'évolution des pratiques. Certains organismes dont l'option première était la mixité ont progressivement ouvert quelques groupes où les femmes pouvaient se retrouver uniquement entre elles, parce qu'ils constataient que sans cela ils ne pourraient pas rencontrer une partie du public féminin. Mais le phénomène inverse se rencontre aussi : certains organismes accueillant traditionnellement un public exclusivement féminin tentent une ouverture vers la mixité en créant un groupe mixte, voire exceptionnellement un groupe 'hommes'. Les groupes 'uniquement hommes' sont cependant très rares ; sauf exception, il s'agit en fait de groupes de détenus.

Quel genre de question ?

Les questions de genre ne se réduisent toutefois pas à la manière dont on travaille cette problématique avec les apprenants, ni à la mixité ou non-mixité des groupes et des organismes. De manière plus globale se pose encore la question de l'adéquation entre l'offre de formation et le public potentiel de l'alphabetisation. Or les hommes ne sont pas mieux lotis que les femmes quant à la maîtrise de l'écrit et des compétences de base. S'ils le sont encore à l'échelle mondiale (vu les discriminations qui continuent d'entraver la scolarité des femmes dans de nombreux pays), et s'ils l'étaient chez nous par le passé, cette situation s'est inversée ici. Dans la population totale à Bruxelles et en Wallonie, la proportion de femmes n'ayant pas le CEB ou disposant au maximum d'un tel diplôme reste supérieure à celle des hommes, mais ce sont les plus de 65 ans qui font pencher les résultats en ce sens ; dans les catégories d'âge plus jeunes, les hommes sont par contre plus nombreux à ne pas avoir plus que le CEB. Une illustration frappante et simple de ce phénomène est donnée par les résultats de tests de lecture menés en France lors des Journées défense et citoyenneté (JDC) auprès de tous les jeunes de 17 à 25 ans³. Les jeunes filles sortent largement gagnantes de ces tests, avec 'seulement' 8,6% d'entre elles dont la compétence en lecture est faible ou nulle (ce qui reste considérable) contre 12,1% des garçons dans ce cas (ce qui est encore plus considérable et qu'il est tout aussi inacceptable de laisser sans réaction).

3. Depuis la suppression du service militaire, tous les jeunes Français sont soumis, lors d'une telle journée, à un test de lecture permettant de détecter ceux dont les acquis sont les plus fragiles. Pour une synthèse des résultats des tests, voir : Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (Ministère de l'Éducation nationale), *Les évaluations en lecture dans le cadre de la Journée Défense et Citoyenneté. Année 2011*, in Note d'information 12-13, juillet 2012 (http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/06/4/DEPP-NI-2012-13-evaluations-lecture-journee-defense-citoyennete-2011_221064.pdf).

L'analyse des données récoltées par Lire et Ecrire Wallonie auprès de son public montre par ailleurs que parmi les apprenants étrangers ou belges d'origine étrangère, les femmes sont majoritaires (63% de femmes), tandis que parmi les Belges de souche, ce sont bien les hommes qui sont les plus nombreux (60% d'hommes).⁴ Le public non belge étant en majorité un public qui n'a pas été scolarisé en Belgique, on peut faire l'hypothèse que la surreprésentation des femmes dans le public de l'alpha est liée à la surreprésentation des femmes d'origine étrangère non ou peu scolarisées.

D'autres facteurs expliquant la moindre participation des hommes peuvent cependant également jouer, tel « *le fait que, pour s'inscrire en alpha, les hommes doivent opérer un écart par rapport à la perception dominante de leur rôle au sein de la famille, qui est de travailler pour ramener les ressources qui feront vivre la famille* »⁵.

Au-delà des constats, reste à trouver quelles stratégies et quels moyens mettre en œuvre pour rencontrer davantage le public masculin, et d'ailleurs aussi celui des jeunes, ce qui nous amène à l'article suivant.

Catherine BASTYNS

Lire et Ecrire Communauté française

4. Données obtenues par croisement de deux variables (origine et genre). L'enquête réalisée par Lire et Ecrire auprès de tous les opérateurs alpha de la Fédération Wallonie-Bruxelles ne permettait pas un tel croisement car les caractéristiques des apprenants étaient agrégées pour chaque organisme et non détaillées individuellement pour chaque apprenant.

5. GOFFINET Sylvie-Anne, *Pourquoi la question de la mixité se pose-t-elle en alpha à Bruxelles ?*, in *Journal de l'alpha*, n°184, mai-juin 2012, p. 14. Cette donnée est tirée de la recherche : MARCELLE Hélène, *Le sens de la mixité et de la non-mixité dans la formation des adultes. Le cas de l'alphabétisation francophone à Bruxelles*, Lire et Ecrire Bruxelles, avril 2011, pp. 94, 111-112 et 174 (en ligne : <http://bruxelles.lire-et-ecrire.be/images/documents/recherche%20mixite.pdf>).

L'alpha, c'est aussi pour les jeunes ?

Il en va de l'âge comme pour d'autres caractéristiques du public de l'alpha : les tendances qui émergent à la croisée de l'offre et de la demande de formation vont en s'accroissant si aucune politique ou aucune volonté délibérée de la part des acteurs ne vient infléchir la tendance spontanée. Tel semble être le cas pour l'âge des apprenants, sauf en ce qui concerne le cas très particulier des mineurs.

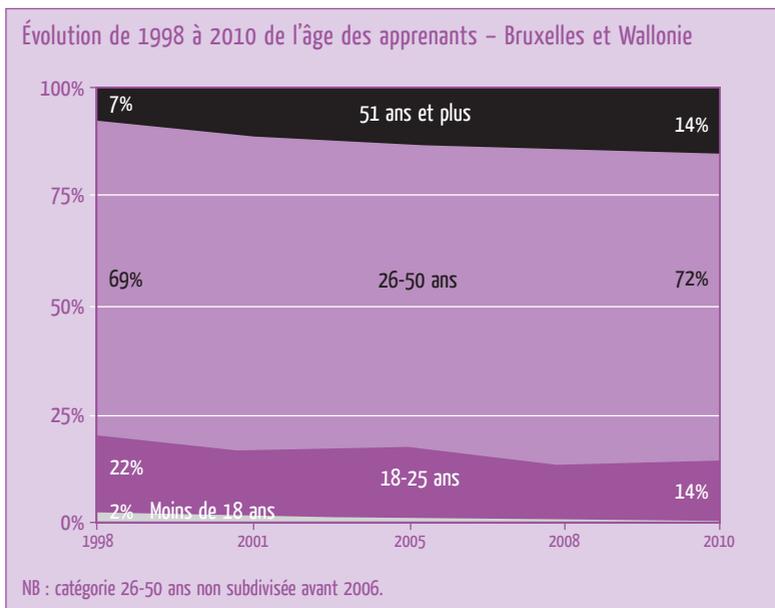
En 2010, 14% des apprenants avaient moins de 26 ans, 48% entre 26 et 40 ans et 24% de 41 à 50 ans ¹, les plus de 50 ans constituant encore 14% du public de l'alpha. ²

*par Catherine
BASTYNS*

L'évolution du profil des apprenants selon ce critère d'âge est lente (les courbes – voir page suivante – ne font pas de sauts brusques) mais elle va par contre systématiquement dans le même sens : la part des jeunes de moins de 25 ans s'amenuise (en 12 ans, elle passe de 24% à 14%) au profit des plus de 50 ans (qui passent de 7% à 14%). Pour donner un ordre de grandeur plus concret, en 2010, on comptait 2.091 apprenants de plus de 50 ans et 2.232 jeunes de moins de 25 ans.

1. L'enquête ne subdivisait pas la catégorie 26-50 avant 2006, c'est pourquoi le graphique de la page suivante reprend cette catégorie plus large (représentant 72% du public en 2010). Le graphique ne remonte pas avant 1998 car les catégories étaient alors plus larges encore (moins de 25/plus de 25 ans).

2. Ceci sans l'ADEPPI, car l'âge de son public reflète le profil de la population carcérale : moins d'apprenants de plus de 40 ans (15%) et davantage de jeunes de moins de 26 ans (24%).



Parmi ces derniers, on relèvera cette particularité qu'un tout petit nombre (65 en 2010, mais 133 en 1998) avaient moins de 18 ans et n'auraient donc en principe pas dû se retrouver en éducation des adultes. L'école étant obligatoire en Belgique jusqu'à 18 ans, tout mineur a le droit, quelle que soit sa situation, de suivre ou de poursuivre une scolarité, à charge pour les pouvoirs publics, en l'occurrence l'enseignement obligatoire, d'assurer cette scolarité. Pour ce faire à l'égard des jeunes primoarrivants (arrivés depuis moins d'un an sur le territoire national), la Fédération Wallonie-Bruxelles a mis en place dans certaines écoles des 'classes-passerelles' ³, c'est-à-dire des classes offrant un accueil et un enseignement spécifiques (apprentissage intensif de la langue française, remise à niveau adaptée pour rejoindre le niveau d'études approprié, etc.) pendant une durée limitée (un an maximum).

Lire et Ecrire s'est positionnée à plusieurs reprises à l'égard de ces classes-passerelles : entre autres lors de leur création en intervenant dans la formation des enseignants, et en 2005 en apportant son avis dans le cadre de la consultation organisée par la Fédération Wallonie-Bruxelles relativement au *Contrat stratégique pour l'éducation*. Dans cet avis, Lire et Ecrire revendiquait notamment l'amélioration de l'accueil et de l'insertion des primoarrivants, l'augmentation des places disponibles et la suppression des conditions administratives limitant l'accès aux classes-passerelles ⁴. Dans les deux cas, Lire et Ecrire réagissait à un effet des politiques publiques (ou de l'absence de politiques) sur les demandes s'adressant au secteur de l'alphabétisation. Le nombre d'apprenants mineurs n'a jamais été très élevé (133 en 1998, comme dit plus haut), mais la demande était alors bien plus forte à défaut de structures adaptées ⁵. Plutôt que d'accueillir ces jeunes 'par défaut', il était plus indiqué de militer pour la création de classes-passerelles, de contribuer à leur mise en œuvre, et de maintenir les revendications pour que des obstacles administratifs ou le manque de places n'entravent pas l'accès à ces dispositifs. Les 65 jeunes de moins de 18 ans qu'on comptait encore dans le secteur

3. En vertu du décret du 14 juin 2001, visant à l'insertion des élèves primoarrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce décret a été abrogé par l'adoption d'un nouveau décret instaurant les DASPA, Dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primoarrivants (décret du 18 mai 2012, en vigueur depuis le 1^{er} juin 2012).

4. Lire et Ecrire Bruxelles, *Contrat stratégique pour l'éducation : l'avis de Lire et Ecrire*, 2005, <http://publications.alphabetisation.be/content/view/80/102>. Le Contrat pour l'école qui fut adopté en mai 2005 par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles à la suite de cette procédure de consultation n'aborde pas ce point spécifique. Par contre, le décret DAPSA de 2012 élargit l'accès au dispositif pour certains jeunes qui ne sont pas au sens strict des primoarrivants.

5. Voir : HARDY Vinciane, *Ado primoarrivant cherche cours de français*, in *Journal de l'alpha*, n°123, juin-juillet 2001, pp. 16-17. Numéro téléchargeable : www.lire-et-ecrire.be/ja123

de l'alpha en 2010 étaient essentiellement des mineurs en exil, accueillis à titre exceptionnel par une vingtaine d'opérateurs, donc en très petit nombre chaque fois.

Mis à part ces actions spécifiques concernant les jeunes de moins de 18 ans, les questions relatives à l'accueil des différentes catégories d'âge sont jusqu'à présent restées plutôt en friche dans le secteur. Pourtant, la proportion de jeunes de 18 à 25 ans dans le public de l'alpha est non seulement faible mais en diminution constante au long de la période, et cela dans les deux Régions ; même si en nombre ils sont passés de 1.394 en 1998 à 2.167 douze ans plus tard, le rythme de croissance de ce groupe est loin d'avoir suivi celui de l'ensemble du public ⁶. La réflexion de Lire et Ecrire a davantage porté sur les causes en amont de l'illettrisme des jeunes, moins sur les projets et les collaborations à mettre en place pour produire une offre correspondant à leurs besoins et à leurs aspirations.

Une recherche sur la place des populations d'origine belge en alpha ⁷ a effectivement constaté la difficulté d'orienter les jeunes tout juste sortis du système scolaire de manière adéquate, faute de dispositifs d'alphabétisation correspondant à leur situation. Elle constate aussi que la majorité des opérateurs accueillent plus volontiers le public 'classique' de l'alpha qu'un public de jeunes dont l'expérience scolaire a été une expérience d'échec, ce qui implique qu'il faut d'abord pouvoir les réconcilier avec le désir même d'apprendre.

Catherine BASTYNS

Lire et Ecrire Communauté française

6. Ainsi, le taux de croissance est de 61% pour ce groupe d'âge, contre 145% pour l'ensemble du public (de 1998 à 2010).

7. DUCHÈNE Charles, STERCQ Catherine, *La place et la participation effective des populations d'origine belge aux formations d'alphabétisation en Région bruxelloise*, Lire et Ecrire Bruxelles, 2007-2008, p. 53.

Dernières parutions



Journal de l'alpha n°187 Janvier - février 2013

Si tout le monde s'accorde sur l'état d'urgence de la situation planétaire, des dissensions se font jour quant aux solutions à mettre en œuvre : accommodation ou changement de système économique ? Ce numéro interroge le concept de développement durable à la lumière des inégalités sociales et témoigne de la richesse de démarches participatives en rapport avec cette question.



Journal de l'alpha n°188 Mars - avril 2013

C'est en lisant que l'on devient lecteur. Quel choix de livres proposer dès lors aux apprenants ? S'agit-il de permettre à chacun de rencontrer, dans l'ensemble de la production littéraire, les livres qui lui parlent ? Ou plutôt de lui proposer des livres écrits sur mesure pour soutenir son entrée en littérature ? Et comment l'accompagner dans sa propre production littéraire ?



Journal de l'alpha n°189 Mai - juin 2013

D'où vient le concept d'État social actif et quel en est le paradigme ? Quelles sont les politiques qui le concrétisent ? Quels sont les retombées sur le public fragilisé ? Comment le secteur de la formation qui travaille avec ce public tente-t-il de réagir ? Telles sont les questions qu'abordent les différents articles de ce numéro du *Journal de l'alpha*.



LIRE ET ECRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles – tél : 02 502 72 01 - fax : 02 502 85 56
courriel : lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be - site : www.lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE BRUXELLES

rue de la Borne, 14 (3^e étage) - 1080 Bruxelles – tél : 02 412 56 10 - fax : 02 412 56 11
courriel : info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE EN WALLONIE

rue Artoisenet, 7 - 5000 Namur – tél : 081 24 25 00 - fax : 081 24 25 08
courriel : coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

LES RÉGIONALES WALLONNES

LIRE ET ECRIRE BRABANT WALLON

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

LIRE ET ECRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

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

LIRE ET ECRIRE CHARLEROI - SUD HAINAUT

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

LIRE ET ECRIRE HAINAUT OCCIDENTAL

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

LIRE ET ECRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

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

LIRE ET ECRIRE LUXEMBOURG

rue du Village, 1 - 6800 Libramont – tél : 061 41 44 92 - fax : 061 41 41 47
courriel : luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE NAMUR

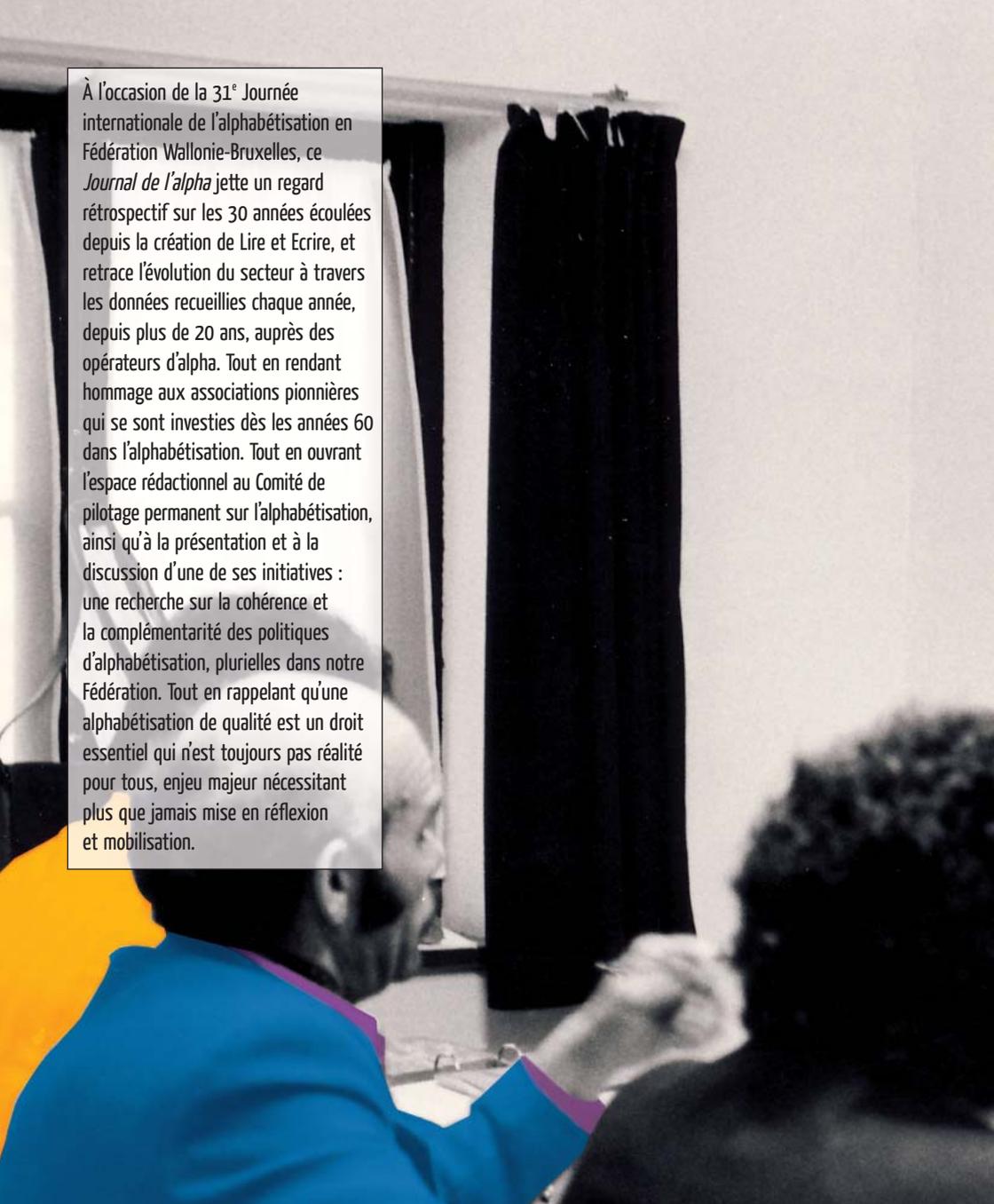
rue Relis Namurwès, 1 - 5000 Namur – tél : 081 74 10 04 - fax : 081 74 67 49
courriel : namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE VERVIERS

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



Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien
de la Fédération Wallonie-Bruxelles et du Fonds social européen.



À l'occasion de la 31^e Journée internationale de l'alphabétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles, ce *Journal de l'alpha* jette un regard rétrospectif sur les 30 années écoulées depuis la création de Lire et Ecrire, et retrace l'évolution du secteur à travers les données recueillies chaque année, depuis plus de 20 ans, auprès des opérateurs d'alpha. Tout en rendant hommage aux associations pionnières qui se sont investies dès les années 60 dans l'alphabétisation. Tout en ouvrant l'espace rédactionnel au Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation, ainsi qu'à la présentation et à la discussion d'une de ses initiatives : une recherche sur la cohérence et la complémentarité des politiques d'alphabétisation, plurielles dans notre Fédération. Tout en rappelant qu'une alphabétisation de qualité est un droit essentiel qui n'est toujours pas réalité pour tous, enjeu majeur nécessitant plus que jamais mise en réflexion et mobilisation.

www.lire-et-ecrire.be



10,00 €

