

BELGIQUE-BELGIË

P.P.

BRUXELLES – BRUSSEL X

BC 1528

# LE JOURNAL DE

# L'ALPHA

## Forum mondial sur l'éducation

Dakar, Sénégal  
du 26 au 28 avril 2009



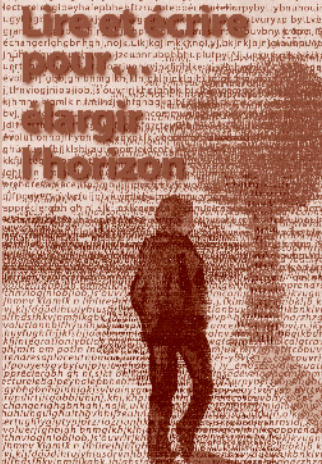
La Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation 2003-2012

L'alphabétisation, source de liberté

L'encre, c'est pour écrire



8 septembre  
Journée internationale de l'alphabétisation



En Belgique, 10 % des adultes ont des difficultés pour lire et écrire



8 SEPTEMBRE 2007  
Journée internationale de l'alphabétisation

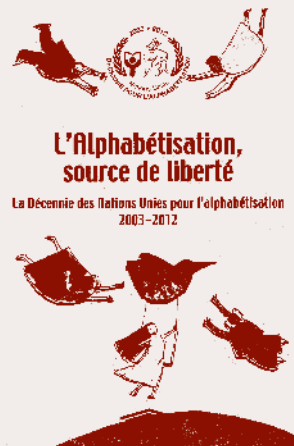


L'alphabétisation, clé pour la bonne santé et le bien-être

Apprendre à lire et à écrire



C'est possible!



# L'alphabétisation aujourd'hui

N° 159

Juillet - Août 2007

Périodique bimestriel - Bureau de dépôt Bruxelles X - N° d'agrément : P201024  
Expéditeur : Lire et Ecrire Communauté française - Rue Antoine Dansaert 2a - 1000 Bruxelles



### RÉDACTION

Lire et Ecrire Communauté française a.s.b.l.  
Rue A. Dansaert, 2a - 1000 Bruxelles  
tél : 02 502 72 01  
courriel : journal.alpha@lire-et-ecrire.be

### SECRÉTAIRE DE RÉDACTION

Sylvie-Anne GOFFINET

### COMITÉ DE RÉDACTION

Catherine BASTYNS  
Jean CONSTANT  
Mathieu DANERO  
Véronique DUPONT  
Anne GILIS  
Magali JOSEPH  
Véronique MARISSAL  
Véronique RAISON  
Paule VAN ROY  
Annick WUESTENBERG

### EDITRICE RESPONSABLE

Catherine STERCQ  
Rue A. Dansaert, 2a  
1000 Bruxelles

### MISE EN PAGE

piezo.be

### ABONNEMENTS

**Belgique** : 25 €

**Etranger** : 30 €

A verser à Lire et Ecrire a.s.b.l.  
Compte n°001-1626640-26  
N° IBAN : BE59 0011-6266-4026  
Code BIC : GEBABEBB  
Agence FORTIS  
Place de la Bourse, 2 - 1000 Bruxelles

Membre de l'Association des  
Revue scientifiques et culturelles  
ARSC-www.arsc.be

### Les objectifs du Journal de l'alpha

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

*Une rubrique 'Droit de réponse' permet de réagir au contenu du journal.*

*La contribution des lecteurs est également attendue pour partager réflexions, expériences ou lectures, ou pour communiquer des infos.*

### PROCHAINS DOSSIERS :

- > Des livres *coups de coeur*
- > L'insertion socioprofessionnelle

**Le Journal de l'alpha est publié  
avec le soutien du Ministère  
de la Communauté française,  
Service de l'Éducation permanente**



**CULTURE**  
ÉDUCATION PERMANENTE

**Dossier : L'alphabétisation aujourd'hui**

<b>Edito : En marche vers une alphabétisation de qualité pour tous ?</b> .....	<b>5</b>
Catherine STERCQ – Coprésidente de Lire et Ecrire Communauté française	
<b>2000-2015 : 15 ans pour réaliser l'Education Pour Tous</b>	
<b>Où en est-on aujourd'hui ?</b> .....	<b>11</b>
Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Ecrire Communauté française	
<b>De l'éducation permanente à l'éducation populaire ?</b> .....	<b>24</b>
Propos recueillis auprès de Luc CARTON par Florence DARVILLE et publiés dans <i>Secouez-vous les idées</i>	
Extraits des interventions de Luc CARTON au <i>Forum sur l'éducation permanente</i> (organisé par la Fédération des Maisons médicales) et à la <i>Journée de travail sur les enjeux de Lire et Ecrire</i>	
<b>Reconnaissance des associations d'alpha dans le cadre du nouveau décret éducation permanente</b> .....	<b>31</b>
Catherine STERCQ	
<b>L'alphabétisation des adultes en chiffres</b>	
<b>Analyse des principaux résultats de l'enquête statistiques 2006 en Communauté française</b> .....	<b>35</b>
Catherine BASTYNS – Lire et Ecrire Communauté française	
<b>Le Plan Bruxellois pour l'Alphabétisation</b> .....	<b>46</b>
Anne-Chantal DENIS – Lire et Ecrire Bruxelles	
<b>La place de l'alphabétisation dans le nouveau décret bruxellois de cohésion sociale</b> ..	<b>53</b>
Gaëlle LANOTTE – Centre régional d'appui en cohésion sociale - CBAI	
<b>Le décret wallon EFT-OISP, ses implications et ses enjeux</b> .....	<b>59</b>
Véronique DUPONT – Lire et Ecrire en Wallonie	
<b>Des relais pour l'alpha</b>	
<b>Une vaste campagne de sensibilisation auprès du FOREM et des CPAS de Wallonie</b> ...	<b>66</b>
Jacques BOSMAN – Lire et Ecrire Communauté française	
<b>Un dispositif coordonné de plateformes territoriales pour lutter contre l'analphabétisme</b> .....	<b>74</b>
Véronique DUPONT	

<b>Droit à l’alphabétisation et prise en compte des personnes illettrées</b>	
<b>Quel avenir pour le Dispositif territorial namurois ? .....</b>	<b>80</b>
Cécilia LOCMANT – Lire et Ecrire Communauté française	

## **Recherches et analyses**

<b>Pratiques de la lecture, de l’écriture et du calcul</b>	
<b>dans le milieu professionnel et à domicile.....</b>	<b>88</b>
Geneviève HINDRYCKX, Ariane BAYE et Françoise CRÉPIN	
Unité d’Analyse des Systèmes et des Pratiques d’Enseignement (Ulg)	
<i>(Texte repris de Caractères, revue de l’ABLF)</i>	

## **Livres-Médias-Outils**

<b>Des compétences négligées par l’école.....</b>	<b>97</b>
Centre <i>Interfaces</i> (sous la direction de Gérard FOUREZ)	
<b>Aux grands mots les Croquemitaines.....</b>	<b>98</b>
<i>ALEX - RÉ,-ACTIFS / Le Cateau-Cambrésis</i>	

## En marche vers une alphabétisation de qualité pour tous ?

**C** E 8 SEPTEMBRE 2007, nous entrons dans l'année de 'évaluation à mi-parcours' de la *Décennie de l'alphabétisation* décrétée par les Nations-Unies. Quelle évaluation pouvons-nous faire de l'état de l'alphabétisation en Communauté française ? Où en est-on aujourd'hui ?

La *Journée internationale de l'alphabétisation* est l'occasion de rappeler l'importance de l'alphabétisation pour les personnes, les communautés et les sociétés toutes entières.

### Dans le monde

Cette Journée est aussi l'occasion de ne pas oublier que l'alphabétisation est un droit qui est encore dénié à environ un cinquième de la population adulte dans le monde. Le *Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous* est à ce niveau alarmiste : aujourd'hui, 781 millions d'adultes dans le monde – dont deux-tiers de femmes – n'ont toujours pas les compétences de base en matière d'alphabétisme. Le Rapport préconise, par conséquent, de donner un rang de priorité plus élevé à l'alphabétisation, de définir la responsabilité des pouvoirs publics en la matière et de se préoccuper de développer des sociétés alphabètes<sup>1</sup>. En effet, au Sud comme au Nord, le droit à l'alphabétisation pour tous, c'est d'abord et surtout le droit pour tous à une réelle participation économique, sociale, culturelle et politique. Car, sans cette participation, il n'y a pas de raisons d'apprendre... L'alphabétisation n'a de sens que si les personnes qui s'alphabé-

tisent ont accès non seulement à des livres, des journaux, des revues,... qui les intéressent mais aussi à un travail, à la formation continuée, et à des responsabilités dans la société. Or, pour beaucoup, là-bas comme ici, l'environnement alphabète se résume le plus souvent à un environnement bureaucratique et coercitif sans les dimensions culturelle et politique, seules susceptibles de contribuer à une réelle alphabétisation.

### En Communauté française

La Journée internationale de l'alphabétisation est enfin l'occasion de souligner la persistance de l'analphabétisme dans les pays industrialisés et plus particulièrement en Communauté française de Belgique, où l'on estime qu'une personne sur dix est en grande difficulté face à l'écrit. Notre slogan « *L'alphabétisation, un droit pour tous !* » est toujours d'actualité.

D'une part, **de nombreux jeunes sortent encore de l'enseignement obligatoire** en échec, sans diplôme, sans maîtriser les savoirs de base nécessaires pour agir sur leur environnement, sans savoir lire et écrire...

Les indicateurs de *l'enseignement*<sup>2</sup> publiés en ce début d'année sont également alarmants : 7% des enfants quittent l'enseignement primaire sans Certificat d'Etudes de Base et 50% des jeunes quittent l'enseignement secondaire obligatoire sans en avoir obtenu le diplôme. De plus, ces indicateurs montrent que ce sont surtout les élèves issus des milieux socioéconomiques les

plus défavorisés qui sont en échec. L'école accentue encore toujours les différences sociales économiques et culturelles. C'est inacceptable !

D'autre part, de nombreux adultes qui souhaitent participer aux actions d'alphabétisation ne peuvent le faire :

- parce qu'il n'y a plus de place dans les groupes, parce qu'il n'y a pas assez de locaux,...
- parce qu'ils sont trop vieux, trop jeunes, trop éloignés du marché de l'emploi, trop exclus,...
- parce que la distance à parcourir pour rejoindre un cours est trop longue
- parce qu'ils n'ont pas de solution de garde pour leurs jeunes enfants
- parce qu'ils ne trouvent pas d'action adaptée à leurs besoins...

Pourtant, depuis 1990, comme le montre notre enquête statistique, le nombre d'organismes proposant des cours d'alpha – tout comme le nombre d'apprenants – n'a cessé d'augmenter. Mais c'est encore insuffisant face aux demandes des personnes qui cherchent un cours.

Pour que le droit fondamental à l'alphabétisation devienne réalité en Communauté française, pour que « *toute personne qui le souhaite puisse trouver, près de chez elle, une alphabétisation de qualité, adaptée à ses besoins* », **Lire et Ecrire demande des financements structurels qui permettent :**

**- de financer l'alphabétisation pour TOUS** les publics. Les associations doivent pouvoir accueillir les femmes qui élèvent leurs enfants, les plus de 50 ans, les personnes en grandes difficultés, les demandeurs d'asile, les personnes qui ont un projet professionnel, les travailleurs,...

**- de financer la variété des besoins** (sensibilisation, accueil, orientation, suivi, recherche active d'emploi, actions d'éducation permanente, de formation (pré)qualifiante) **et la diversité des projets et des parcours, ainsi que les moyens** (crèches, congé éducation,...) **et le temps nécessaire à leur réalisation.** L'apprentissage doit être effectivement possible tout au long de la vie !

**- de financer les coûts de mobilité et de décentralisation :** frais de transport des apprenants et des formateurs, frais de locaux décentralisés, ... pour qu'il y ait partout des possibilités d'alphabétisation

**- de financer la gratuité et la qualité :** locaux, matériel et outils pédagogiques adaptés, formation des formateurs, recherche, accès aux nouvelles technologies de l'information, financements stables et réguliers des associations, simplification de leur travail administratif,...

## Où en est-on aujourd'hui ?

La Communauté française, la Région bruxelloise et la Région wallonne développent, chacune à leur manière, des politiques qui soutiennent, un peu ou beaucoup l'alphabétisation, quoique pas toujours comme nous le souhaiterions. Ces dernières années ont été marquées par de nombreux changements ayant une influence directe sur notre secteur. C'est pourquoi il nous a paru utile de faire le point sur ceux-ci et d'analyser leurs effets.

**La Communauté française** soutient l'alphabétisation principalement via l'Enseignement des adultes – l'enseignement de Promotion sociale – et via la Culture et son *nouveau décret relatif au 'soutien à la vie associative dans le cadre de l'Education permanente'*.



## Enseignement de Promotion sociale

Une trentaine d'écoles de Promotion sociale, dont 5 à Bruxelles, organisent des cours d'alphabétisation et de préparation à l'obtention du Certificat d'Etudes de Base (CEB). Mais, contrairement à ce qui nous est annoncé chaque année, **le développement et l'inscription dans le cadre de la dotation structurelle des établissements de toutes leurs heures d'alphabétisation**, de français pour débutants, d'obtention du CEB, ne sont pas réalisés. Des heures ont été attribuées aux actions en prison, au français langue étrangère (FLE), à des collaborations avec le secteur de l'intérim. Très bien. Mais ce ne peut être au détriment des heures d'alphabétisation organisées depuis des années par des écoles et à la nouvelle section permettant de délivrer le CEB, qui doit être soutenue. **La prise en compte et le développement de l'alphabétisation et du FLE par le secteur public de l'enseignement des adultes doit être une priorité.** On nous promet un décret. Nous l'attendons...

Comme nous attendons aussi le décret portant sur l'intégration de l'enseignement supérieur de Promotion sociale, dont la formation de formateurs en alphabétisation, dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, et sa transformation en baccalauréat.

## Education permanente

La reconnaissance de nos actions dans ce cadre est fondamentale. Parce qu'elle ancre l'alphabétisation au sein de la culture. Parce qu'elle la situe dans le champ politique. Parce qu'elle considère l'apprenant non pas comme analphabète ou illettré mais comme citoyen. Parce qu'elle permet de développer

les dimensions culturelle et politique, seules susceptibles de contribuer à une réelle alphabétisation.

Depuis trois ans, le quotidien des associations d'éducation permanente, dont la trentaine qui développent des actions d'alphabétisation, est marqué par la nécessité de s'inscrire dans le cadre du nouveau décret et dès lors de questionner leurs finalités et leurs pratiques à la lumière des objectifs d'émancipation et d'action collective qu'il met en avant.

Aujourd'hui, des inquiétudes subsistent quant aux possibilités de financement du décret. Nous attendons de la Communauté française un financement permettant de reconnaître correctement l'ensemble des associations répondant aux exigences du décret. Nous demandons aussi de **prendre les mesures nécessaires pour que les actions centrées sur la participation citoyenne des personnes de milieux populaires, dont les personnes analphabètes, restent au cœur du décret.**

**A Bruxelles**, La Région bruxelloise et la COCOF soutiennent de manière forte l'alphabétisation via le *Plan Bruxellois pour l'Alphabétisation*, l'attribution d'emploi 'ACS', un décret et des conventions de partenariats dans le cadre de l'insertion socioprofessionnelle, ainsi qu'un nouveau *décret 'Cohésion sociale'*.

Le Plan pour l'Alpha a permis d'augmenter de 2.000 places l'offre d'alphabétisation à Bruxelles et de créer une centaine d'emplois.

Le nouveau décret 'Cohésion sociale' finance 290 associations, dont 81 organisent des actions d'alphabétisation ou de FLE. Il contribue ainsi au développement de

l'alphabétisation, mais surtout, en agréant les projets pour une période de 5 ans, il contribue à la pérennisation et la professionnalisation du secteur.

Ces deux politiques bruxelloises, tout comme la politique d'Education permanente, rencontrent deux de nos revendications : **elles permettent l'alphabétisation de tous les publics et son financement structurel.**

**Mais, comme pour la Communauté française, nous attendons de la Région bruxelloise et de la COCOF le maintien des financements de ces politiques et la poursuite des efforts entrepris.**

**En Wallonie**, la Région wallonne soutient l'alphabétisation via un nouveau décret sur l'insertion socioprofessionnelle, via l'attribution d'emplois 'APE' et via des appels à projets annuels portant sur des actions spécifiques.

Ainsi, le *nouveau décret sur l'Insertion socioprofessionnelle* devrait stabiliser le secteur en agréant les opérateurs, dont 23 développent des actions d'alphabétisation, pour une durée de 3 ans et en leur assurant à tous un financement à l'heure stagiaire identique pour une même action. Mais ce décret ne s'adresse naturellement qu'aux demandeurs d'emploi, soit une petite moitié des personnes qui suivent actuellement des cours d'alphabétisation.

Pour toutes les personnes non demandeuses d'emploi, il n'existe aucune prise en compte stable et structurelle. Pire, les appels à projets annuels dans le cadre du *décret relatif à l'Intégration des personnes étrangères* a connu, ces dernières années, de telles variations de budgets – budgets par ailleurs très faibles – que la pérennité des actions n'a pu

être assurée. Ainsi, en 2006, Lire et Ecrire a renoncé à son subventionnement qui lui permettait de soutenir les associations d'alphabétisation travaillant avec un public immigré. Ce subventionnement n'avait en effet plus de raison d'être puisque les associations qu'il devait permettre de soutenir ne recevaient elles-mêmes quasi plus de financement dans le cadre du décret. Cette situation est inacceptable. **La Région wallonne doit développer d'urgence un soutien structurel aux actions d'alphabétisation pour toutes les personnes non demandeuses d'emploi.**

De la même manière, les actions spécifiques soutenues de manière importante par la Région wallonne dans le cadre des financements européens et des *Plans Stratégiques Transversaux (PST)*, telles que les *Plateformes territoriales de lutte contre l'analphabétisme* ou le *PST Sensibilisation des agents du FOREM et des CPAS* perdent une bonne partie de leur sens s'il n'y a pas un soutien suffisant aux actions de terrain, leur permettant d'augmenter et de diversifier leur offre de formation.

La Région wallonne, dans le cadre des Plans Stratégiques Transversaux, a également développé un appel à projets *Plan alpha*. Bien que le nombre élevé de projets rentrés ait montré l'importance des besoins, le mode de fonctionnement de ce Plan – projets de courte durée, à nouveau exclusivement destinés aux demandeurs d'emploi – non seulement ne stabilise pas le secteur, mais contribue à le déréguler, comme le fait toute politique basée sur des appels à projets.

Ces politiques peuvent en effet contraindre les associations à licencier des formateurs



sous contrats à durée indéterminée, pour ne plus engager que pour la durée déterminée du financement du projet. Il faut en effet donner maintenant des préavis puisqu'on ne sait pas de quoi 2008 sera fait. Ce qui pose problème, non seulement pour la stabilité de l'offre de formation et de l'emploi, mais aussi pour la qualité des actions. D'une part – et toutes les études le montrent – plus les actions sont courtes et ciblées, plus elles éliminent les personnes les plus précarisées et celles qui ont le plus besoin de formation. D'autre part, plus les financements sont stables et cohérents, plus les associations peuvent investir dans la qualité et adapter leurs actions au fur et à mesure de l'évolution des publics et de leurs besoins. Enfin, ces appels à projets éliminent les petites associations locales de proximité qui n'ont pas les moyens de s'investir dans la 'subsidiologie'. Et transforment peu à peu – conformément aux logiques de marché à l'œuvre au niveau mondial et européen – des politiques de partenariats entre le secteur associatif et le secteur public en pratiques de sous-traitance.

**Aussi nous demandons que tous les moyens affectés aux appels à projets soient intégrés dans les cadres structurels de décrets existants, permettant ainsi leur renforcement, voire leur élargissement. Permettant aussi le développement d'une offre de qualité pour que tout adulte qui le souhaite puisse trouver, près de chez lui, un lieu où s'alphabétiser.**

Mais nous voulons aussi qu'un jour il n'y ait plus d'analphabètes. Pour cela, **nous devons également construire :**

**- une société qui cesse de produire des exclusions,** qui permette à tous de vivre dans la dignité, qui garantisse à chacun

une réelle sécurité d'existence, une sécurité sociale de base (droit aux soins de santé, droit au revenu de remplacement, droit au logement, etc.) sans laquelle aucun projet de formation n'est possible.

**- une école de la réussite** qui garantisse l'acquisition effective et la certification des apprentissages de base au sortir de l'enseignement primaire. Tous les jeunes doivent sortir de l'enseignement en sachant lire, écrire, compter, penser...

**- une solidarité internationale** qui soutienne le développement des pays du Sud et le développement de partenariats notamment dans les domaines éducatifs, culturels et de l'alphabétisation.

**Catherine STERCQ**  
**Coprésidente**

1. Voir aussi : **Corriger une injustice. Une base de référence pour l'alphabétisation des adultes**, in *Journal de l'alpha*, n°154, septembre 2006, pp. 25-31.

2. Ministère de la Communauté française-ETNIC, **Les indicateurs de l'enseignement**, n°1, 2006. Consultable en ligne sur le site [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be) dans la rubrique 'Publications'.

# Forum mondial sur l'éducation

Dakar, Sénégal  
du 26 au 28 avril 2000

*Nouvel essor pour le millénaire*



Forum consultatif  
international sur  
l'éducation pour tous  
patroné par  
la Banque mondiale,  
le FNUAP, le PNUD,  
l'Unesco et l'Unicef



## 2000-2015 : 15 ans pour réaliser l'Éducation Pour Tous Où en est-on aujourd'hui ?

*En avril 2000, lors du Forum mondial sur l'éducation de Dakar, 164 pays (sur les 173 que compte la planète) ont adopté un ensemble de six objectifs promouvant une conception globale du développement de l'Éducation Pour Tous (EPT). Des rapports de suivi réguliers évaluent les progrès accomplis vers la réalisation de ces objectifs, chaque rapport s'attachant également à une des composantes de l'EPT. Dans le rapport 2006<sup>1</sup>, c'était l'alphabétisation, et elle y était épinglée comme le parent pauvre. Du rapport 2007<sup>2</sup>, le dernier en date, se dégage un sentiment d'urgence : à moins d'une dizaine d'années de l'échéance de 2015, tous les objectifs sont loin d'être atteints. Pour rattraper le retard, les auteurs préconisent une stratégie en trois volets : un enseignement primaire universel de qualité, des programmes d'alphabétisation considérablement élargis à l'intention des jeunes et des adultes, et une plus grande attention aux environnements alphabètes.*

### Les objectifs adoptés par le Forum mondial sur l'éducation de Dakar

Ces objectifs sont les suivants :

1. Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, notamment auprès des enfants les plus vulnérables et défavorisés.
2. Faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.
3. Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires dans la vie courante.
4. Améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes, notamment des femmes, d'ici à 2015 et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.<sup>3</sup>
5. Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et

sans restriction à une éducation de base de qualité, avec les mêmes chances de réussite que les garçons.

6. Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul, et les compétences indispensables dans la vie courante.

L'alphabétisation des adultes est nommée explicitement dans l'objectif 4 mais se trouve aussi incluse dans l'objectif 3 dont le champ d'action la dépasse cependant.

Le *Commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar* précise que l'éducation des adultes et la formation continue doivent être considérablement développées et diversifiées, et faire partie intégrante du système national d'éducation et des stratégies de réduction de la pauvreté. Et qu'il faut reconnaître davantage la part essentielle qui revient à l'alphabétisation dans l'éducation tout au long de la vie, la durabilité des moyens d'existence, la santé, la citoyenneté active et l'amélioration de la qualité de la vie des individus, communautés et sociétés. Le *Commentaire* précise aussi qu'il faut donner à tous les jeunes la possibilité d'une éducation continue. Pour ceux qui abandonnent l'école ou achèvent leur scolarité sans avoir acquis les bases de lecture, d'écriture et de calcul, et les compétences indispensables, il faut qu'il existe toute une gamme de programmes qui leur permettent de compléter leur apprentissage. Les possibilités offertes doivent être à la fois réelles et adaptées à leur environnement et à leurs besoins, pour les aider à maîtriser leur destin et acquérir des compétences utiles dans la vie active.

## Evaluation du chemin parcouru vers l'EPT

Sur base des informations disponibles pour l'année scolaire qui s'est terminée en 2004, le rapport 2007 indique qu'« *il est évident que des progrès considérables – quoique inégaux – ont été accomplis depuis Dakar* ».

Ces progrès sont les suivants :

- Les effectifs de l'enseignement préprimaire sont en augmentation, mais pas très sensiblement. Dans certaines régions, l'enseignement préprimaire est devenu la norme (en Amérique du Nord, en Europe occidentale, en Amérique latine et dans les Caraïbes), tandis que dans d'autres, il est encore très peu répandu (principalement en Afrique subsaharienne et dans les Etats arabes).
- L'accès à l'école primaire s'améliore, particulièrement dans les trois régions qui étaient – et restent – les plus éloignées de l'objectif (Afrique subsaharienne, Asie du Sud et de l'Ouest et Etats arabes). La



## Les causes cachées de l'analphabétisme : l'exemple du Niger

Le Niger compte parmi les pays les plus pauvres au monde. Le PNB par habitant y avoisine les 200 dollars (seuls 7 pays, tous d'Afrique subsaharienne, ont un PNB par habitant inférieur). 85% de sa population doit vivre avec moins de 2 dollars par jour (seuls les habitants de 4 autres pays d'Afrique subsaharienne sont moins bien lotis). En terme de développement humain\*, en 2004 (*PNUD, Rapport mondial sur le développement humain, 2006*), le Niger se classait en dernière position. Cette situation n'est absolument pas étrangère au fait que le Niger s'est, depuis plus de 20 ans, plié aux programmes d'ajustement structurel imposés par la Banque mondiale et le FMI. Les mesures imposées ont eu des répercussions directes sur la population. Les services de l'éducation – tout comme ceux de la santé – en ont été les premiers affectés.

On ne s'étonnera donc pas qu'au Niger le taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus) était en 1990 (année de l'adoption du Cadre d'action de Dakar) le plus faible au monde (11%, 18% chez les hommes et 5% chez les femmes). Ce taux est monté à 14,4% en 2001 et à 29% en 2005. Il faut néanmoins considérer ces données avec prudence car premièrement, les chiffres de 2001 et de 2005 n'ont pas été récoltés par les mêmes méthodes ; deuxièmement, les définitions de l'alphabétisme sur lesquelles ils reposent ne sont pas les mêmes ; et troisièmement, tant les données de 2001 que celles de 2005 relèvent de ce que les auteurs appellent une évaluation indirecte. Ainsi, les données de 2001 ont été établies à partir d'un recensement (toute la population) et celles de 2005 d'une enquête auprès d'un échantillon de la population. Le recensement de 2001 a été réalisé sur base de la définition suivante : « *Une personne est alphabète quand elle sait lire et écrire, en le comprenant, un texte simple relatif à la vie quotidienne, dans quelque langue que ce soit* ». Dans l'enquête de 2005, il n'était plus question de pouvoir comprendre ce qu'on lit. Enfin, toutes deux ont été établies sur base d'une auto-évaluation. Or, les auteurs du rapport 2006 affirment que des études montrent clairement que de tels types d'évaluation aboutissent généralement à des niveaux d'alphabétisme supérieur à la réalité. Au Maroc, par exemple, alors que 45% des personnes interrogées se déclaraient alphabétisées, à peine 33% d'entre elles ont fait la preuve, lors de la passation d'un test, d'un alphabétisme de base et 24% étaient pleinement alphabétisées. Ils ajoutent que la surestimation des compétences en alphabétisation liée aux auto-évaluations tend à être plus importante chez les individus les moins scolarisés.

Peut-on par ailleurs penser que le Niger pourra, par la prévention, c'est-à-dire par la scolarisation des enfants élever substantiellement son taux d'alphabétisation ?

Rien n'est moins sûr car le pays fait partie des 16 pays (sur les 124 pays dont les données sont disponibles) consacrant, en 2004, moins de 3% de son PNB à l'éducation. Même si le taux d'inscription en 1<sup>ère</sup> année du primaire a augmenté de 82% entre 1999 et 2004, le taux de scolarisation n'était encore que de 39% dans l'enseignement primaire en 2004, passant de la dernière à l'avant-dernière place (juste avant Djibouti) dans le

classement mondial. En chiffres absolus, le nombre d'enfants non scolarisés n'a diminué que de 4,8% sur la même période. De plus, seuls 70% des enfants ayant entamé le cycle primaire parviennent en dernière année du cycle et parmi eux, seuls 40% terminent ce cycle avec succès, ce qui ramène à seulement 11% le nombre d'enfants ayant terminé avec fruit un cycle primaire complet (sur l'ensemble d'une cohorte d'enfants scolarisés ou non). Le nombre d'enfants par enseignant est passé de 41 en 1999 à 44 en 2004. Le nombre d'enseignants a, quant à lui, augmenté de 13.000 à 22.000 durant la même période mais le pourcentage d'enseignants formés a baissé de 98 à 76%. Pour les auteurs du rapport 2006, ces évolutions qui traduisent un abaissement des normes risquent d'avoir des répercussions sur la qualité de l'enseignement. Elles sont les conséquences directes d'une politique gouvernementale visant à répondre à une demande accrue d'enseignement primaire et à maintenir un niveau de dépenses tolérable en recrutant en masse des enseignants volontaires sans formation préalable, avec des niveaux de salaire nettement inférieurs à ceux des autres enseignants, et en leur apportant ensuite une formation en cours d'emploi pour améliorer leur qualification. (Dans le secteur des services de santé, la situation est identique, des 'volontaires de la santé' prenant la place des infirmiers et des médecins.) Les auteurs estiment que pour réaliser l'enseignement primaire universel, le nombre d'enseignants devrait quadrupler en dix ans au Niger pour arriver à 80.000 enseignants au cours des dix prochaines années.

Il est par ailleurs difficile de déterminer le nombre d'années de scolarité primaire nécessaires pour atteindre un niveau minimal d'alphabétisme. Selon un rapport sur l'éducation en Amérique latine (*Ministère de l'Education du Chili et UNESCO/OREALC, 2002*), l'alphabétisme fonctionnel demande au moins six ou sept années de scolarisation. Des données – fondées sur des auto-évaluations tirées des recensements effectués dans de nombreux pays – montrent, quant à elles, que l'on trouve des taux d'alphabétisme de 90% chez les personnes qui ont bénéficié de quatre à six années d'enseignement primaire. On constate par contre que, dans certains pays, de nombreuses personnes scolarisées pendant quatre à six ans restent analphabètes et qu'un pourcentage relativement élevé de personnes qui ne sont jamais allées à l'école primaire ou n'ont pas achevé le cycle primaire, disent pouvoir lire facilement une lettre ou un journal. La compilation de ces différentes données tend à prouver qu'aucune conclusion ferme ne peut être tirée à partir des données sur le nombre d'années de scolarité suivies pour évaluer l'alphabétisme de la population. Elles renforcent par contre l'idée selon laquelle c'est la qualité de l'éducation qui compte pour la littératie et que la post-alphabétisation ainsi que les environnements alphabètes ont une incidence cruciale sur le niveau d'alphabétisme d'une population. A ce sujet, les rapports ne nous apprennent pas grand chose sur le Niger (les données sont sans doute difficiles à récolter). On sait seulement qu'un seul journal quotidien y est publié et que son tirage est de 0,2 pour 1.000 soit un exemplaire disponible pour 5.000 habitants, ce qui est déjà un indicateur.



Pour conclure, la situation du Niger, développée ici à titre d'exemple, montre que tant qu'on ne luttera pas contre les causes structurelles de la pauvreté et les diktats financiers qui étranglent les pays pauvres, on n'enregistrera pas dans ces pays de progrès importants au niveau du développement humain en général et de la diminution de l'analphabétisme en particulier. Autrement dit, les causes profondes de l'analphabétisme expliquent pourquoi le Niger risque sérieusement, comme le disent les auteurs du rapport 2006, de ne pas atteindre l'objectif relatif à l'alphabétisation des adultes d'ici 2015 : le taux d'alphabétisme, parti de très bas, n'y progresse que très lentement.

*\* L'indicateur de développement humain fait la synthèse de trois séries de données : l'espérance de vie à la naissance, le niveau d'instruction (mesuré par le taux de scolarisation et le taux d'alphabétisation des adultes), le PIB réel par habitant calculé en parité de pouvoir d'achat (c'est-à-dire en montant assurant le même pouvoir d'achat dans tous les pays).*

progression à travers le cycle primaire et l'achèvement de ce cycle demeurent néanmoins des motifs majeurs de préoccupation, surtout dans ces mêmes régions, mais aussi dans une certaine mesure en Amérique latine et dans les Caraïbes.<sup>4</sup>

- Le nombre d'enfants non scolarisés a diminué mais reste beaucoup trop élevé. De plus, il semble que les pays qui sont près de réaliser l'enseignement primaire universel aient beaucoup de mal à mener à bien la phase finale consistant à attirer et retenir à l'école les enfants les plus marginalisés afin qu'ils terminent le cycle primaire.

- Des progrès considérables sont accomplis vers la réalisation de la parité entre les sexes, en particulier dans les pays où les écarts entre les sexes dans l'éducation sont encore importants. Environ les deux tiers de l'ensemble des pays l'ont réalisée dans l'enseignement primaire. Des disparités restent cependant prédominantes, en particulier dans l'enseignement secondaire.

- La qualité demeure un problème majeur, particulièrement pour les enfants des milieux défavorisés. Les indicateurs clés relatifs aux enseignants le donnent aussi à penser : alors que le nombre d'élèves par

enseignant s'est dans l'ensemble légèrement amélioré, il reste beaucoup trop élevé, de même que l'absentéisme des enseignants et la proportion d'enseignants qui ne sont pas qualifiés et formés.

- Environ 1 adulte sur 5 n'est toujours pas alphabète (1 femme sur 4). Les analphabètes se trouvent principalement en Asie du Sud et de l'Ouest, en Afrique subsaharienne et en Asie de l'Est.

### **Des objectifs négligés**

Le suivi de l'EPT indique que les objectifs relatifs à la formation des jeunes et des adultes et à l'alphabétisation sont – avec celui sur l'éducation et la protection de la petite enfance – les objectifs les plus négligés parmi les 6 objectifs formulés à Dakar en 2000.

Selon le rapport 2006, ces objectifs ont été négligés pour plusieurs raisons :

- Au lieu de concerner le renforcement des systèmes d'éducation formelle existants destinés aux enfants d'âge scolaire, ces objectifs impliquent la création de nouvelles possibilités d'apprentissage pour la petite enfance ainsi que pour les jeunes et



les adultes, souvent dans le cadre d'organisations non formelles. Dans la plupart des pays, la responsabilité de la mise en oeuvre de ces activités ne relève pas directement du ministère de l'Éducation mais est dispersée entre plusieurs ministères.

- Les gouvernements nationaux et la communauté internationale ont eu tendance à présumer que les gains politiques et économiques procurés par les investissements consacrés aux jeunes enfants, aux jeunes et aux adultes sont plus faibles que ceux produits par les investissements destinés aux enfants d'âge scolaire.

- L'idée sans fondement, selon laquelle l'enseignement primaire est plus efficace par rapport à son coût que les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes, s'est avérée autoprédictive et s'est en partie concrétisée. Comme les crédits budgétaires, les prêts et les allocations de fonds en faveur de l'enseignement primaire ont augmenté rapidement, les programmes pour adultes ont vu leur financement public diminuer et

la responsabilité de ces programmes a souvent été transférée du secteur public à des organisations non gouvernementales (ONG). Cette évolution reflète une conviction erronée selon laquelle ces programmes relèveraient davantage des ONG que de l'État, conviction trahissant une confusion entre la mise en oeuvre des programmes – dans laquelle les ONG jouent un rôle important – et les grandes orientations politiques ainsi que le financement, qui relèvent des pouvoirs publics.

- Ces objectifs sont difficiles à définir avec précision et il est difficile de suivre et de mesurer les progrès accomplis vers leur réalisation. De plus, les deux objectifs centrés sur les jeunes et les adultes peuvent être interprétés de multiples façons.

### Problèmes d'interprétation

L'interprétation – et donc le suivi – des objectifs centrés sur la formation des jeunes et des adultes, dont l'alphabétisation, a varié du fait de l'absence de consensus quant à la manière de définir et de mesurer à la fois 'l'alphabétisme' et 'l'accès équitable à des programmes d'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires dans la vie courante'.

'L'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires dans la vie courante' peut être proposée sous forme de programmes formels, informels ou non formels<sup>5</sup>. La myriade d'institutions auprès desquelles on peut suivre ces programmes appliquent des principes directeurs très variables. La figure ci-contre illustre l'étendue de leur champ d'action.

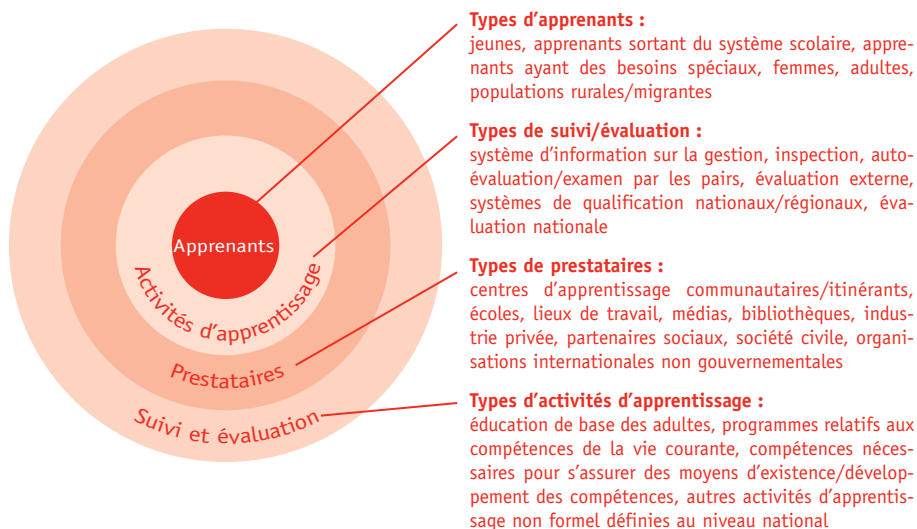
Le suivi est encore compliqué par le fait que les pays adoptent des interprétations

diverses des 'compétences nécessaires dans la vie courante', chacun classant ces dernières dans un ordre différent. Certains, par exemple, les conçoivent comme des compétences pratiques et techniques, d'autres comme des compétences de base en lecture et écriture, d'autres encore comme incluant les compétences psychosociales. Les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale, par exemple, tendent – plus que les autres pays – à mettre l'accent sur les compétences critiques et de résolution des problèmes, considérant qu'elles figurent parmi celles qui sont les plus importantes dans la vie courante. Les 'compétences nécessaires dans la vie courante' peuvent aussi être interprétées comme les outils dont un individu doit être équipé pour changer son comportement, par exemple les connaissances concernant la santé, ce qui pose la question de savoir si ce sont

les compétences ou les changements de comportement qu'il faut suivre.

Les données internationales actuelles sur l'analphabétisme, qui sont fondées sur des mesures conventionnelles répartissant les individus en deux catégories – alphabètes et analphabètes –, doivent être traitées avec circonspection. La définition de l'analphabétisme varie en effet selon les pays : certains pays utilisent comme indicateur la durée de scolarisation, d'autres prennent comme référence la définition de l'UNESCO<sup>6</sup>. Dans certains cas, les données sont fondées sur des auto-évaluations, entièrement subjectives et donc peu fiables d'un point de vue statistique. On observe, en outre, dans la plupart des pays, une tendance globale à surestimer les niveaux d'analphabétisme. Seule une évaluation précise des compétences réelles permettrait, selon

### *Caractéristiques fondamentales des programmes d'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires dans la vie courante*



Source : Connal et Sauvageot (2005).

les auteurs du rapport 2006, de mieux chiffrer et évaluer l’(an)alphabétisme.

Il y a par ailleurs de grandes disparités entre les régions, comme entre les pays, pour ce qui est de la mise en place de systèmes de suivi de l’apprentissage non formel. Les auteurs constatent qu’il est généralement difficile d’obtenir en temps voulu des données fiables et internationalement comparables sur l’éducation non formelle.<sup>7</sup>

### En alpha, le défi persiste

Entre 1990 et 2000-2004, le taux mondial d’alphabétisme des adultes est passé de 75 à 82%. Malgré cela, environ 781 millions d’adultes dans le monde n’ont toujours pas de compétences minimales en matière d’alphabétisme.

Dans les pays en développement, le taux d’alphabétisme est passé de 67 à 77%, principalement du fait d’une réduction marquée

du nombre d’analphabètes (de 94 millions) en Chine et d’une augmentation correspondante de près de 13 points de pourcentage du taux national d’alphabétisme.

Les taux moyens d’alphabétisme ont également progressé dans l’ensemble des régions, mais ils demeurent particulièrement bas en Asie du Sud et de l’Ouest (59%), en Afrique subsaharienne (61%), dans les Etats arabes (66%) et dans les Caraïbes (70%). En Asie du Sud et de l’Ouest et en Afrique subsaharienne, le nombre absolu d’analphabètes a par ailleurs continué d’augmenter du fait de la croissance rapide de la population, et ce malgré une progression de plus de 10 points de pourcentage.

Les femmes représentent 64% des adultes qui, dans le monde, sont analphabètes. Cette proportion est pratiquement inchangée par rapport aux 63% enregistrés en 1990. Globalement, il n’y a que 89 femmes

Taux estimés d’alphabétisme des adultes (15 ans et plus) en 1990 et 2000-2004, et projections pour 2015, par région

	1990				2000-2004				2015			
	Taux d’alphabétisme (%)	Total	Femmes	Hommes	Taux d’alphabétisme (%)	Total	Femmes	Hommes	Taux d’alphabétisme (%)	Total	Femmes	Hommes
Monde	75	67	81	64	82	77	91	74	89	80	94	76
Pays en développement	67	56	71	48	77	64	77	54	89	78	91	75
Pays développés	93	99	95	99	99	99	95	99	99	100	99	100
Pays en transition	99	100	99	100	99	100	99	100	100	100	100	100
Amérique latine et Caraïbes	70	60	67	57	81	70	77	67	90	78	84	82
Asie de l’Est et Pacifique	61	67	72	56	66	77	82	57	79	86	71	82
Europe centrale et Orientale	99	99	99	99	99	100	99	99	100	100	100	100
Asie du Sud et l’Océanie	57	50	58	48	67	65	69	65	86	87	84	88
Afrique	-	-	-	-	57	55	61	50	86	87	84	88
Afrique subsaharienne	-	-	-	-	59	54	63	49	95	94	93	95
Asie du Sud et l’Océanie	57	50	58	48	67	65	69	65	86	87	84	88
Asie de l’Est et Pacifique	61	67	72	56	66	77	82	57	79	86	71	82
Caraïbes	-	-	-	-	70	70	70	70	97	96	97	96
Amérique latine	-	-	-	-	81	80	81	79	95	94	94	95
Asie du Sud et l’Océanie	57	50	58	48	67	65	69	65	86	87	84	88
Europe centrale et orientale	99	99	99	99	99	99	99	99	100	100	100	100

1. Les données relatives à l’alphabétisme sont issues de l’Enquête mondiale sur l’éducation de base de l’Unesco.

considérées comme alphabètes pour 100 hommes considérés comme tels.

Les taux d'alphabétisme de la population âgée de 15 à 24 ans tendent à être plus élevés que celui de l'ensemble de la population âgée de 15 ans et plus, reflétant les récentes évolutions du développement de la scolarisation. Ces taux ont augmenté dans toutes les régions depuis 1990, entraînant une diminution du nombre de jeunes analphabètes, sauf en Afrique subsaharienne où la population continue de croître rapidement. Les disparités du taux d'alphabétisme selon le genre sont généralement moins prononcées chez les jeunes que chez adultes.

### **Environnements alphabètes : négligés mais nécessaires**

Pour motiver les personnes analphabètes à s'alphabétiser et pour leur permettre de mettre en pratique leurs compétences nouvellement acquises (ce qui est notamment une condition de non retour vers l'analphabétisme), il convient, selon les auteurs des rapports de suivi, de mettre en place des communautés et des sociétés alphabètes.

### **Qu'est-ce qu'un environnement alphabète ?**

Selon Easton<sup>8</sup>, cité par les auteurs du rapport 2007, les environnements alphabètes sont des lieux (des espaces) qui offrent quatre types interdépendants d'occasions d'appliquer et d'utiliser les compétences d'alphabétisme :

- accès à des matériels de lecture intéressant directement les néo-alphabètes, c'est-à-dire des livres, brochures, journaux, magazines, messages, lettres et autres documents

pratiques dont l'existence présuppose des moyens d'édition et l'utilisation des langues appropriées pour atteindre divers lecteurs ;  
- accès à l'éducation permanente sous l'une ou l'autre des deux formes suivantes :

> séquences d'éducation formelle auxquelles l'apprenant peut accéder sur base d'une équivalence entre les compétences déjà acquises et un niveau donné du système, et en vertu de politiques d'inscription ouvertes ne tenant pas compte de l'âge,

> diverses formules d'éducation non formelle organisée (par exemple formation aux compétences de la vie courante ou aux compétences nécessaires pour s'assurer des moyens d'existence, formations professionnelles de courte durée et apprentissage professionnel) qui confèrent d'autres compétences ou éléments de connaissances intéressant l'apprenant ;

- possibilités d'assumer de nouveaux rôles et de réaliser de nouvelles tâches dans des collectivités locales, des coopératives agricoles ou des systèmes de vulgarisation qui requièrent et utilisent des compétences d'alphabétisme ;

- occasions de mettre sur pied et d'aider à gérer des entreprises commerciales ou à but non lucratif qui requièrent et utilisent des compétences d'alphabétisme.

La combinaison de ces quatre types d'occasions (sous diverses formes et à divers degrés) constitue un environnement alphabète.

Pour évaluer les politiques en matière d'environnement alphabète, il apparaît nécessaire, outre la clarification du concept, d'élaborer des indicateurs fiables. Or, alors que les politiques publiques concernant l'éducation formelle sont tout à fait explicites, celles concernant l'environnement

alphabète le sont nettement moins et donc beaucoup plus difficiles à évaluer. L'évaluation de l'environnement alphabète devrait en outre aborder aussi la question de l'équité : dans quelle mesure, et pourquoi, certains se voient refuser l'accès aux possibilités qui génèrent un riche environnement alphabète ?

### Deux exemples de mise en place d'environnements alphabètes

Jusqu'à présent, de manière générale, la préoccupation pour l'environnement alphabète est restée relativement faible, alors que les pouvoirs publics peuvent jouer un rôle important d'orientation en matière des quatre composantes de ce type d'environnement. Il est à ce titre intéressant de citer deux exemples montrant qu'une politique volontariste en la matière est tout à fait possible.

**En Afrique subsaharienne**, des stratégies visant à élargir le public des bibliothèques – 'universités du peuple' – ont été lancées avec le concours de *Book Aid International*<sup>9</sup>. Elles consistent à relier les bibliothèques scolaires aux bibliothèques communautaires, à faire tourner des cartons de livres entre écoles par moto, à installer des tentes de lecture, à aider les enfants à produire des livres pour les jeunes et les moins jeunes, à aménager des espaces de lecture réservés aux femmes adultes et à rendre les bibliothèques mobiles au moyen de charrettes tirées par des ânes ou des chameaux. Ce type d'action a l'avantage d'aller à la rencontre de la population dans des pays qui sont parmi les plus éloignés des objectifs de l'EPT et de bénéficier d'un bon rapport coût/efficacité.

**A Cuba**, lors de la campagne d'alphabétisation de 1961, 700.000 personnes furent alphabétisées. Dans la foulée, un solide environnement alphabète a été mis en place<sup>10</sup>. Un Conseil national de la culture fut créé (correspondant à l'actuel ministère de la Culture), organisme qui se donna la tâche d'implanter un réseau national de bibliothèques publiques, permettant l'accès de la population analphabète, semi-analphabète ou alphabétisée aux collections de livres, brochures et autres documents, tout en offrant des services documentaires. Des facultés ouvrières et paysannes furent ouvertes, rendant possible l'accès de l'université aux travailleurs. En 1962, fut également mise en place une campagne pour la lecture s'inscrivant dans les objectifs initiaux de la Révolution cubaine et contribuant à consolider les efforts réalisés par les alphabétiseurs volontaires. Toutes ces actions furent renforcées par une production éditoriale qui se matérialisa avec la création de la *Editorial Nacional de Cuba* en 1962, des *Ediciones Revolucionarias* en 1965 et de l'*Instituto Cubano del Libro* avec son réseau de librairies en 1967. Du matériel de post-alphabétisation fut créé, dont une brochure intitulée *Ya puedo leer (Maintenant, je sais lire)* ayant pour but de permettre aux alphabétisés de poursuivre le développement de leurs compétences nouvellement acquises en lecture et écriture à partir de thèmes en rapport avec la famille, l'environnement, l'hygiène, la santé et reliés au contexte socioculturel, économique et politique du pays.

Plus récemment, un projet d'informatisation de la société, appelé 'nouvelle alphabétisation' et visant à rendre les technologies de l'information et de la communication accessibles à tous, a également vu le jour à Cuba.



## Les priorités pour demain

Selon les auteurs des rapports de suivi, l'action déjà entreprise doit être élargie pour couvrir l'ensemble des 6 objectifs de l'EPT. Ils préconisent d'accélérer les efforts quantitatifs et qualitatifs en faveur de l'enseignement primaire, de développer les programmes d'éducation et de protection de la petite enfance, de réitérer l'engagement concernant la parité des sexes dans l'enseignement, ainsi que d'augmenter les moyens budgétaires, les ajuster aux besoins et les orienter davantage vers les pays les plus éloignés des objectifs de l'EPT.

Concernant l'alphabétisation, les auteurs n'hésitent pas à se montrer plutôt alarmistes. Selon les estimations actuelles, le nombre des adultes dépourvus de compétences de base en matière d'alphabétisme ne diminuera que d'environ 100 millions dans le monde d'ici à 2015. Même si ce chiffre peut paraître important, les auteurs estiment qu'il est indispensable que les responsables des politiques nationales s'unissent pour déployer des efforts concertés en vue de développer substantiellement les programmes d'alphabétisation des adultes au cours des années à venir, et ce particulièrement dans les pays où le nombre absolu d'analphabètes est très élevé et dans ceux où le taux d'alphabétisme est relativement bas.

Ils préconisent plus précisément :

**- de donner à l'alphabétisation des jeunes et des adultes un rang de priorité plus élevé sur les agendas nationaux et internationaux**

Pour réaliser l'alphabétisme, un engagement politique au plus haut niveau est indispensable, de même que des politiques publiques claires qui intègrent l'alphabétisation dans

les plans du secteur de l'éducation et dans tout autre document pertinent tel que les documents stratégiques de réduction de la pauvreté. L'alphabétisation des adultes doit par ailleurs être davantage prise en compte par les organismes d'aide internationale.

**- de concentrer l'action sur des sociétés alphabètes et non pas seulement sur des individus alphabètes**

On ne pourra atteindre les objectifs de l'EPT que par la mise en place de sociétés alphabètes, dans lesquelles tous les individus alphabètes auront les moyens et la possibilité de bénéficier d'environnements alphabètes riches et dynamiques.

**- de définir la responsabilité des pouvoirs publics dans l'alphabétisation des jeunes et des adultes**

Les gouvernements doivent définir clairement les rôles en matière d'alphabétisation des adultes, tâche souvent dispersée entre plusieurs ministères et impliquant de nombreux partenariats dans l'administration et avec les organisations de la société civile. Un financement public adéquat est également nécessaire ainsi qu'une formation adéquate et une rémunération correcte des alphabétiseurs.

**- de compléter les flux financiers par des connaissances et un soutien technique**

Pour réaliser les objectifs de l'EPT, en particulier ceux concernant l'alphabétisation, les pays en développement ont besoin d'accéder à des connaissances et à une expertise techniques, que l'UNESCO et d'autres organismes peuvent contribuer à leur apporter, en complément de l'aide financière fournie par les bailleurs de fonds.

L'Éducation Pour Tous, et en particulier l'alphabétisation, sont donc plus nécessaires que jamais. Il incombe à la communauté

internationale de passer à l'action pour transformer ces objectifs en réalité...

### Synthèse : Sylvie-Anne GOFFINET

1. **Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006 :** Nicholas BURNETT (sous la dir. de), **Education Pour Tous. L'alphabétisation, un enjeu vital**, Editions UNESCO, 2006. Document téléchargeable : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145595F.pdf>.

2. **Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007 :** Nicholas BURNETT (sous la dir. de), **Education Pour Tous. Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance**, Editions UNESCO, 2007. Document téléchargeable : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001500/150022F.pdf>.

3. Notons que les auteurs du rapport 2006 soulignent que l'objectif 4 pose un problème de définition : « A strictement parler, une amélioration de 50% des niveaux d'alphabétisation est impossible à réaliser pour les pays dont le taux d'alphabétisme dépasse déjà 67%. Le présent rapport interprète donc, de manière pragmatique, l'objectif comme impliquant une réduction de 50% des taux d'analphabétisme. » Ils ajoutent : « Il convient cependant de reconnaître que cette interprétation implique que l'effort le plus important est demandé aux pays présentant les niveaux d'alphabétisme les plus bas, ce qui démontre la difficulté de fixer des objectifs réalistes et pertinents. » (p. 70).

4. Il faut néanmoins tenir compte du manque de données pour un certain nombre de pays qui sont ou ont été récemment touchés par des conflits. Le tableau d'ensemble n'est donc pas aussi positif que celui qu'on obtient en examinant que les pays pour lesquels il existe des données.

5. L'éducation non formelle concerne les activités éducatives organisées en dehors du système éducatif formel, tandis que l'éducation informelle concerne les apprentissages ayant lieu dans la vie quotidienne, en lien avec les ressources éducatives de l'environnement (familles, voisinage, milieu de travail etc.).

6. « Capacité de lire et d'écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne ».

7. Il suffit de penser à nos difficultés à globaliser l'évaluation sur un autre plan qu'un relevé quantitatif des apprenants en alphabétisation et de leurs caractéristiques 'objectives' (âge, sexe, nationalité, niveau de formation...).

8. EASTON P. B., **Créer un environnement lettré : dimensions latentes et implications pour nos politiques d'intervention**, et **Investir dans l'alphabétisation : où, pourquoi et comment**, Communications présentées à la Biennale de l'éducation en Afrique de l'ADEA, Libreville, 27-31 mars 2006.

9. MAKOTSI R., **Sharing resources. How library networks can help reach education goals**, Book Aid International, Londres, 2005 (document de recherche).

10. Voir notamment la page internet : [www.ifla.org/IV/ifla70/papers/090f\\_trans-Valdes.pdf](http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/090f_trans-Valdes.pdf).

# 8

SEPTEMBRE

2007

# Journée internationale de l'alphabétisation



United Nations  
Educational, Scientific and  
Cultural Organization

Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture

Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

Organizația  
națională pentru Știință,  
Cultură și Educație

منظمة الأمم المتحدة  
للعلوم والثقافة والتربية

聯合國教育、科學及文化組織

Организация Объединенных Наций  
по образованию, науке и культуре



L'alphabétisation, clé pour la bonne santé et le bien-être

# De l'éducation permanente à l'éducation populaire ?

*Luc Carton, chargé de mission à la DG Culture de la Communauté française et inspecteur de Lire et Ecrire pour le dossier éducation permanente, prône l'utilisation du terme d'éducation populaire en lieu et place de celui d'éducation permanente. Il a récemment répondu aux questions de Florence Darville du CESEP dans une interview publiée dans 'Secouez-vous les idées'. Il y explique notamment pourquoi, d'un point de vue militant, il a fait ce choix.<sup>1</sup>*

## Qu'est-ce que la formation ?

La formation n'est pas la transmission unilatérale d'un savoir. La formation est une opération à propos de la connaissance avec des groupes vivants impliqués dans la production de cette connaissance. Pour moi, définir la formation suppose de subvertir la division du travail entre : production, transmission et usage de la connaissance. J'appelle formation : l'opération de créer un

contexte suffisant qui permet à des acteurs de construire leurs représentations, d'extraire de leurs expériences leur savoir et de le structurer. Donc, permettre à des individus d'extraire les savoirs expérientiels dont ils disposent. Pour ce faire, il est nécessaire de recourir à la boîte à outils des disciplines constituées et de les arranger dans des dispositifs forcément trans-sectaires pour que ces savoirs permettent de rencontrer l'existence humaine et les circonstances de la vie sociale que l'on veut explorer.

*« La langue est un rapport au monde. La conquête de la langue, c'est la conquête de soi et la conquête du monde. La réflexion doit porter sur comment faire d'une action de formation, d'alphabétisation, un acte politique. Comment politiser l'acte de l'acquisition de la langue ?*

*Comment internaliser l'acte politique dans les pratiques de formation ? »*

*Intervention de Luc Carton à la **Journée de travail sur les enjeux de Lire et Ecrire, mouvement d'Éducation permanente**, le 20 mars 2007*

***Lors d'une de tes interventions (voir encadré ci-contre), tu préconises l'abandon du terme 'éducation permanente' au profit de celui 'd'éducation populaire'. Peux-tu nous en dire plus ?***

Parce que l'éducation populaire a une histoire ! Cette histoire nous enseigne que l'éducation populaire fut la dimension culturelle de l'action collective. Elle naît au 19<sup>ème</sup> siècle dans les groupes de travailleurs qui en se parlant créent le syndicalisme, le mutualisme et l'économie sociale. Les premières créations de l'éducation populaire ce

sont les formes de l'organisation sociale. Ces formes vont continuer de porter l'exigence de l'éducation populaire en la spécialisant dans les mouvements de femmes et dans les organisations de jeunesse. Les mouvements de combat pour les droits culturels des adultes travailleurs se sont progressivement institutionnalisés. Et cela notamment dans le décret de 1976 qui transforme l'éducation

*« On va se dépêcher de se débarrasser du mot éducation permanente. Parce qu'il y a permanente dedans... C'est très inquiétant ! On a l'impression que ça ne finira jamais... Ça ressemble à une astreinte dictée de l'extérieur. On peut en revenir au concept d'éducation populaire, qui, lui, me paraît extrêmement mobilisateur. Mais il ne s'agit pas d'éduquer le peuple ! C'est l'éducation dont le peuple est le sujet, pas l'objet.*

(...)

*Tous les éléments me paraissent aujourd'hui réunis pour redonner à la préhistoire de l'éducation populaire toute sa vigueur. On peut voir autour de nous le développement, avec une rigueur inégale, de la mise en oeuvre de 'savoirs expérientiels' dans tous les secteurs de la vie sociale. On est en train de reconnaître que les savoirs des gens sont indispensables à l'action. »*

Propos tenus lors du **Forum sur l'éducation permanente**, Namur, le 19 février 2005 (et publiés dans 'Santé conjugulée', périodique de la Fédération des Maisons médicales\*, n°32, avril 2005)

\* Boulevard du Midi 25 (bte 5) - 1000 Bruxelles - tél : 02 514 40 14 - Courriel : fmmcsf@fmm.be - site : [www.maisonmedicale.org](http://www.maisonmedicale.org).

populaire en éducation permanente. C'est aussi l'époque de la société de la connaissance, où l'exigence d'une formation tout au long de la vie introduira une confusion totale entre l'exigence de la dimension culturelle de l'action collective et la permanence de l'éducation. L'éducation permanente est la permanence de l'éducation, c'est-à-dire tout ce qui ressemble à du trafic autour de la connaissance pour les personnes n'étant plus à l'école. L'exigence d'agencement de la critique sociale, culturelle et politique visée dans le décret de 1976 et revisitée par celui de 2003<sup>2</sup>, s'est évanouie en s'appelant éducation permanente. Comme c'est devenu le nom de l'évanouissement, je propose d'y renoncer et de retourner à ce qui était de 'l'instituant' à savoir : des gens qui ont intérêt à produire des connaissances car celles-ci sont des pouvoirs sociaux stratégiques pour transformer la société. C'est ça pour moi l'exigence de l'éducation populaire et cela n'a rien à voir avec la permanence de l'éducation<sup>3</sup>.

### **Que recouvre le terme 'classe populaire' et a-t-il encore du sens ?**

Il y a beaucoup de raisons de penser que les rapports de classes persistent. La propriété privée de moyens de production et le salariat, y compris dans sa nouvelle fragilité, ont augmenté leur empire d'aliénation, d'exploitation et de domination. D'un point de vue macro, la classe populaire est en voie d'expansion. Par exemple, différents métiers qui jouissaient d'un certain prestige par le passé se sont prolétarisés : les instituteurs, les infirmières, ... Cela se retrouve dans beaucoup de métiers de l'intermédiation sociale, des services aux personnes ou aux collectivités. Ces métiers se sont requalifiés professionnellement et en même temps



prolétariés. Par ailleurs, il reste beaucoup de postes pour ouvriers et employés ne demandant pas de compétences scolaires. Donc, le peuple est large. Par contre, le sentiment de classe dû à la subjectivation collective est en pièces. Les identités collectives ne se cristallisent plus transversalement de façon stable et durable mais autour d'un métier et d'un face à face entre ceux qui travaillent et leurs propres employeurs. Ces identités collectives sont plurielles et plus fragiles, ce qui ne facilite pas l'identification collective pour promouvoir une transformation globale de la société : un 'nous' face à un adversaire pour des enjeux globaux. Actuellement, le 'nous' fait largement défaut et l'adversaire devient plus difficile à repérer. Celui-ci est parmi nous, une partie des classes moyennes a fait alliance avec les détenteurs de capitaux. La classe populaire est aujourd'hui potentiellement beaucoup plus vaste mais subjectivement beaucoup plus dispersée. Cela rend les contours de ce qui est populaire plus difficile à affirmer. Mais cette notion peut aussi se construire vers l'action : seront populaires ceux qui se mettront ensemble pour travailler à l'émancipation, c'est-à-dire toutes les luttes contre l'aliénation, l'exploitation ou la domination.

*« Je choisis de dire – et c'est donc un acte politique que je pose – que ce que j'appelle, moi, éducation populaire, c'est la mobilisation d'un savoir social critique pour changer le monde. »*

**Forum sur l'éducation permanente**

***Est-ce que l'éducation populaire s'adresse encore à cette classe ou bien assistons-nous à un glissement vers un autre public ?***

*« L'éducation populaire, c'est une expression structurée d'un groupe, une analyse réflexive, un débat, qui apporte le point de vue critique sur le monde à partir de la vie d'un groupe et qui débouche sur la place publique. »*

***Journée de travail sur les enjeux de Lire et Ecrire***

Aujourd'hui, il n'est pas sûr que nous puissions repérer dans les pratiques dites d'éducation permanente, des pratiques instituées en milieu populaire qui soient des pratiques d'émancipation répondant aux exigences de l'éducation populaire. Je vois de nombreux groupes qui s'y adonnent, mais du côté de l'instituant c'est-à-dire des groupes qui ne sont pas nécessairement reconnus, organisés ni durables. Du côté des organisations durables, je vois peu d'éducation populaire. J'y vois beaucoup de choses qui relèvent de la formation et de la permanence de l'éducation.

***Es-tu militant pour la cause de l'éducation populaire ?***

J'ai envie de requalifier cela autrement : je suis un militant des droits culturels. Pour que soient appliqués les droits : à s'exprimer, à s'informer, à se former. Le droit à se représenter le monde autrement, permettant la naissance de savoirs sociaux stratégiques. Changer le monde passe par ce travail de la culture. Ce droit me paraît suffisamment universel pour être une cause. Evidemment, cette cause est servie par la pratique des groupes qui s'engagent dans de l'éducation populaire.

***Comment faut-il transmettre la démarche de l'éducation permanente ?***



En la faisant ! (*Rire*) C'est comme la démocratie, il n'y a pas moyen de la transmettre autrement qu'en la faisant. Il est très difficile de faire une éducation à la citoyenneté en dépassant l'instruction civique car cela fait appel au désir. Seule l'expérience individuelle et collective de la contradiction, du conflit et de la conduite, nous apprend réellement ce qu'est la démocratie. C'est-à-dire : travailler le conflit avec des mots. C'est pareil pour l'éducation populaire, pour la transmettre, il faut la faire. Sinon, nous faisons de l'instruction relative à l'émancipation culturelle mais cela n'irait pas très loin. Il y a des bibliothèques entières de recettes psychopédagogiques, tout cela est utile et je respecte cette boîte à outils. Mais ce qui m'intéresse : c'est la main et le geste de prendre l'outil. Je ne vais pas faire croire que tout est dans l'outil. La main et le geste, ça s'apprend en le faisant !

*« Comment fait-on de l'éducation populaire ? On part d'une expérience sociale. On chemine pour en faire une expression. Elle doit se confronter à une exigence de rigueur et de connaissance pour la transformer, par l'analyse, en savoir social stratégique. »*

**Forum sur l'éducation permanente**

**Peut-on construire une vision critique de la société quand on est financé en grande partie par l'Etat ?**

Oui ! Sans problèmes ! (*Rire*) D'ailleurs, tous ceux qui sont financés par le décret de 1976, renouvelé en 2003, doivent avoir une démarche critique. C'est cela qui rend l'interprétation du décret extrêmement complexe. Comment apprécier ce qu'est

une démarche critique ? Le corps de l'inspection de la Communauté française doit lire les études et les analyses produites par de nombreuses organisations. Pour les sélectionner, j'ai proposé une critériologie interne à l'inspection. Il y a deux critères : premièrement, il faut qu'il y ait une certaine distance par rapport à la réalité, un point de vue théorique ayant recours à une hypothèse. Donc, un travail analytique. Deuxièmement, il faut qu'il y ait une dimension critique qui confronte les faits avec les valeurs. Il s'agit d'interprétation et elle est forcément contestable et mérite délibération. C'est pour cela que désormais tous les avis de l'inspection passent par une délibération collégiale. Nous sommes convaincus de l'intérêt de croiser nos subjectivités plutôt que de les juxtaposer. Il n'y a donc aucun problème pour construire des démarches critiques avec des financements publics. Cela fait partie d'une conception contemporaine de l'action publique que Patrice Durant appelle : l'exigence de penser le gouvernement comme action collective. Il est devenu difficile de gouverner sans mobiliser de l'action collective. Il faut qu'il y ait des coalitions sociales qui travaillent à la transformation de la société. Dans tous les

*« Le décret éducation permanente de 1976, revisité en 2003, est une œuvre législative à peu près unique au monde, où la puissance publique reconnaît la légitimité de la production des savoirs sociaux critiques et leur utilisation à des fins de transformation sociale et politique. Il faut souligner qu'il parle de la production 'par et avec' les gens. »*

**Forum sur l'éducation permanente**

enjeux des politiques publiques, il me paraît indispensable, aujourd'hui, de mobiliser la conscience et la connaissance publique des travailleurs, des citoyens et des usagers des fonctions collectives.

### **Quels sont les enjeux actuels de l'éducation populaire ?**

L'enjeu est du côté de l'approfondissement des droits culturels à la fois dans leurs définitions mais aussi dans leurs conditions d'exercices. Pour les droits culturels des citoyens, il faudrait du temps et des moyens afin de structurer ce temps pour participer à la chose publique. On n'en est nulle part, la politique est réservée aux élus. Il n'y a quasiment pas de moyens disponibles pour qu'un citoyen puisse se détacher de sa vie professionnelle pour s'investir dans la 'conduite des fonctions collectives'. Il existe des conseillers communaux et des conseillers de CPAS mais il n'y a pas de conseillers de la fonction publique : conseillers scolaires, d'hôpitaux,...

Au niveau des droits culturels des travailleurs, le gouvernement actuel<sup>4</sup> a organisé un recul notoire du congé éducation<sup>5</sup> qui était une des plus belles législations que nous ayons pu conquérir. Que veulent dire les droits culturels des travailleurs dans une ambiance de précarité et de chômage ? Où sont les droits culturels des travailleurs de VW à qui on dit noir un jour, blanc le lendemain, pour finir par trancher pour le gris. Où sont les droits de s'informer et de discuter de ce qui se passe ? Où sont les droits des gens surqualifiés à l'embauche et qui acceptent de se déqualifier dans leur emploi ? Les infirmières, les aides-soignants et les enseignants ont-ils le droit et la capacité de s'emparer de la définition de leur métier ?

Du côté des droits culturels des usagers, les écoles et surtout l'université sont des lieux de non droit. En quoi, les enseignements sont-ils discutés et évalués ? Les usagers sont des sujets de non droit. Le plus beau projet de la démocratie culturelle, l'université ouverte, reste limitée à quelques expériences remarquables mais extrêmement confinées. Donc ouvrons cent FOPES<sup>6</sup> demain ! Voilà pour moi une petite esquisse des enjeux culturels actuels. Si les droits culturels des travailleurs, des citoyens et des usagers étaient mieux définis, nous aurions des ressources immenses pour déployer de très nombreuses pratiques d'éducation populaire !

*« L'éducation permanente parle de 'libre participation' des apprenants. Or, l'Etat social actif exerce parfois sur les publics cibles des pratiques coercitives qui sont en opposition avec les principes de la dignité et ceux de l'éducation permanente. La 'menace' agit comme une contre-indication au droit de s'alphabétiser. Selon la philosophie de l'éducation populaire, le peuple est sujet de sa formation, de son éducation. »*

**Journée de travail sur les enjeux de Lire et Ecrire**

### **Le mot de la fin ? Qu'as-tu envie de dire aux travailleurs du secteur socioculturel qui vont lire cette interview ?**

Souvent dans le secteur socioculturel, on s'inquiète de l'émancipation des autres. J'ai acquis une conviction au fil de mon nomadisme en formation : la clef pour arriver à la question de l'émancipation des autres est de passer par la question de

l'émancipation de soi et donc de l'émancipation collective du travail social, culturel et socioculturel.

« Les travailleurs voient passer des difficultés, des inégalités, des injustices, qui les mettent en souffrance. Qu'est ce que l'on fait avec cela ? Il faut dire, il faut externaliser, dénoncer par une prise de parole publique. Sinon cela revient à internaliser, à contribuer à la souffrance du formateur. »

**Journée de travail sur les enjeux de Lire et Ecrire**

Cette émancipation collective passe par la question des droits culturels que nous avons posée en théorie ci-dessus. Il faut les tester, voir ce que cela donne quand on les applique là où l'on est. Comment pouvons-nous nous intéresser à la maîtrise de la conception du travail dont nous sommes les salariés et donc participer à la question d'émancipation.

**Propos recueillis par Florence DARVILLE**

Texte original : **On ne naît pas formateur : on le devient !**, in *Secouez-vous les idées*, Publication du CESEP, n°69, avril-mai-juin 2007, pp. 32-34

Contact :

Tél : 067 89 08 66

Courriel : [comprendre@cesep.be](mailto:comprendre@cesep.be)

Site : [www.cesep.be](http://www.cesep.be) (d'autres analyses et études disponibles sur ce site)

1. Sur les termes d'éducation populaire et d'éducation permanente, voir aussi : Catherine BASTYNS, **Populaire, permanente, ou 'tout au long de la vie'**, in *Journal de l'alpha*, n°132, décembre 2002-janvier 2003, pp. 17-20.

2. Pour la présentation du décret de 2003, voir article de Catherine STERCQ : **Un nouveau décret...**, in *Journal de l'alpha*, n°132, pp. 21-23.

3. Pour la différence entre éducation permanente et permanence de l'éducation, voir article de Jean-Pierre NOSSENT : **Education permanente ou permanence de l'éducation ?**, in *Journal de l'alpha*, n°132, pp. 6-8.

4. Le gouvernement Verhofstadt II.

5. Pour une présentation de l'arrêté entré en vigueur le 1<sup>er</sup> septembre 2006, voir le communiqué de presse en front commun de la FGTB et de la CSC sur le site de la FGTB ([www.abvv.be](http://www.abvv.be)) à la page : [www.abvv.be/CODE/fr/ComPres/2006/c04\\_06a21.htm](http://www.abvv.be/CODE/fr/ComPres/2006/c04_06a21.htm).

6. Créée en 1974 par le Mouvement Ouvrier Chrétien et l'Université Catholique de Louvain, la Faculté Ouverte de Politique Economique et Sociale (FOPES) est le résultat d'une volonté d'ouverture de l'université vers l'extérieur. L'objectif est à la fois de démocratiser l'accès au savoir et de former des citoyens soucieux d'agir, pour plus de justice et de solidarité, dans la vie économique et sociale.



# L'Alphabétisation, source de liberté

La Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation  
2003-2012



## Reconnaissance des associations d'alpha dans le cadre du nouveau décret éducation permanente

*Les associations reconnues dans le cadre du décret Communauté française 'Education permanente' de 1976 devaient déposer, pour le 31 mars 2007 au plus tard, un nouveau dossier pour pouvoir continuer à bénéficier d'une reconnaissance dans le cadre du nouveau décret de 2003 « relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Education permanente ». Qu'en est il aujourd'hui de la reconnaissance des associations d'alphabétisation dans le cadre de ce nouveau décret, et plus particulièrement dans celui de l'axe 1, celui qui soutient les 'actions citoyennes' ?*

Le décret du 17 juillet 2003 soutient les associations, dont des associations d'alphabétisation, pour autant que leur action **permette** une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société, des capacités d'analyse, de choix, d'actions et d'évaluation, des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique **et vise** l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active, l'exercice des droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics, la participation active des publics visés et leur expression culturelle.

La reconnaissance de nos actions dans ce cadre est fondamentale. Parce qu'elle ancre l'alphabétisation au sein de la culture. Parce qu'elle la situe dans le champ politique. Parce qu'elle considère l'apprenant non pas

comme analphabète ou illettré mais comme citoyen.

L'alphabétisation est un travail sur la langue. Et la langue est un rapport au monde qui ne peut se travailler que si l'on peut se positionner comme acteur dans les différents champs sociaux, dont les champs culturels et politiques.

### Qu'en est-il de la reconnaissance des associations d'alpha ?

Précédemment, 36 associations développaient des actions d'alphabétisation dans le cadre de leur reconnaissance comme association d'éducation permanente. Ce qui représentait de l'ordre d'un quart des associations d'alphabétisation et d'un dixième des associations reconnues à l'Education permanente.

Sur ces 36 associations (soit 15 associations bruxelloises, 12 associations wallonnes et 9 associations couvrant l'ensemble de la Communauté française), seules 10 ont déjà

obtenu leur nouvelle reconnaissance. 2 ont obtenu une reconnaissance, mais se sont vus refuser la reconnaissance pour leurs actions d'alphabétisation. 13 viennent seulement de déposer leur dossier, soit qu'elles aient attendu la dernière limite, soit qu'elles aient reçu un avis négatif sur un premier dossier. Une association a renoncé à demander une nouvelle reconnaissance.

De plus, 11 nouvelles associations, 7 à Bruxelles et 4 en Wallonie, ont déposé un dossier de reconnaissance : 5 ont été reconnues, 3 refusées et 3 ont déposé leur dossier cette année.

Sur les quelques 130 associations aujourd'hui reconnues dans le nouveau décret, 15 le sont donc pour leurs actions d'alphabétisation. Parmi elles, les 4 associations qui, en Communauté française, ont l'alphabétisation pour objet social : le Collectif Alpha à Bruxelles, Alpha Mons-Borinage à Mons, Alpha 5000 à Namur et Lire et Ecrire.

### **La place de l'alphabétisation dans l'éducation permanente**

Cette place est pour nous importante symboliquement et qualitativement. Mais elle n'est aujourd'hui pas numériquement importante dans le nouveau décret. Pour plusieurs raisons. Rentrer un dossier n'est pas une sinécure et, au-delà des aspects quantitatifs déterminés par le décret, reste un important – et indispensable – volet qualitatif souvent difficile à atteindre... ou à argumenter. L'appréciation de ce volet qualitatif et l'interprétation de la part d'éducation permanente dans une action d'alphabétisation est difficile à objectiver. Est-on simplement face à un cours de langue, à une action d'intégration sociale ou professionnelle, à

du loisir actif ? Ou y a-t-il bien, outre ces aspects, un processus d'émancipation et d'action collective ? Dans beaucoup de dossiers ces aspects n'apparaissent pas clairement, soit que les actions d'alphabétisation étaient décrites comme très scolaires, soit comme un processus d'intégration sociale, sans visibilité du 'plus' qu'apporterait l'éducation permanente.

Aussi, la manière de comptabiliser des activités telles que loisirs actifs, ateliers créatifs, ateliers sportifs, cours de langue, cours d'informatique,... ont suscité beaucoup de divergences de points de vue au sein de l'administration, de l'inspection et du Conseil supérieur de l'Éducation permanente. Le respect du nombre d'enjeux de travail définis par l'association et l'évaluation de l'impact territorial des activités ont également été des points de discussion. Ces éléments déterminant le niveau du montant forfaitaire de subvention, cela se traduit très concrètement par des demandes et des niveaux de reconnaissance fort variables pour des associations, qui, au niveau de l'alphabétisation, ont une même réputation de rayonnement et d'action.

La Ministre, Madame Fadila Laanan, a répondu ce qui suit à une question parlementaire<sup>1</sup> concernant la manière dont elle avait traité les demandes de reconnaissance et tenu compte des avis du Conseil supérieur de l'Éducation permanente : *« Pour prendre mes décisions, je me suis, comme il se doit, appuyée sur les critères établis dans le nouveau décret de 2003. A cet égard, mes services ont une lecture rigoureuse du texte et cela leur a été souvent reproché. Le Conseil, par contre, s'accorde à certains égards plus de latitudes quant à l'interprétation à donner à la réglementation. Les remarques du Conseil*



*sont souvent judicieuses et je les rejoins d'ailleurs sur certains aspects. Toutefois d'autres ne me le permettent pas en l'état du texte. En réalité, le décret tel qu'il a été élaboré oblige à une lecture quantitative sur base de critères définis qui semblent parfois dénaturer les activités de l'association et qui laissent parfois l'impression que la reconnaissance obtenue n'est pas à la mesure des actions menées au quotidien. Mais je me dois de respecter le prescrit du décret. »*

### **La place des personnes de milieux populaires dans le décret**

**Au-delà de la question de l'alphabétisation, on doit se poser la question plus vaste de la place, dans le nouveau décret, des personnes de milieux populaires et des personnes les moins favorisées,** notamment des migrants et des associations, dont les associations locales, qui travaillent avec eux.

D'une part, la reconnaissance de ces acteurs de première ligne n'est en effet pas « à la mesure des actions menées au quotidien » pour atteindre et travailler au jour le jour avec les publics les plus éloignés des circuits de communication et les plus précarisés, dans un contexte culturel et politique où les finalités et les objectifs de l'éducation permanente sont plus que jamais des enjeux démocratiques fondamentaux.

D'autre part, l'axe 1, celui qui soutient les actions menées avec les publics populaires, n'est qu'un des aspects du décret. Ce dernier soutient également des actions de formation des acteurs associatifs, la production d'outils et de services aux associations, des

centres de recherches et d'études et des campagnes de sensibilisation.

En ce qui concerne l'alphabétisation proprement dite, le Collectif Alpha, pour son centre de documentation, et Lire et Ecrire pour la formation de formateurs, la sensibilisation et la recherche, ont déposé une demande de reconnaissance dans ces autres axes qui a été acceptée.

De nombreuses associations offrant des formations d'acteurs associatifs ou des services utiles pour notre secteur ont également été reconnues, ce qui est sans nul doute une aide importante pour les associations et pour le développement de la qualité de l'alphabétisation.

Cependant, au vu du nombre d'associations reconnues dans ces axes, notamment dans l'axe 'recherches et études', et au vu des montants obtenus par ces associations en regard du montant auquel une association locale 'de terrain' peut prétendre, le décret paraît aujourd'hui déséquilibré. Et même si les montants aujourd'hui alloués sont globalement très supérieurs aux montants antérieurs, il sera indispensable d'évaluer, au terme de la période actuelle de mise en place du décret, la part obtenue par les associations travaillant sur la participation citoyenne avec les personnes de milieux populaires. Et de prendre les mesures nécessaires pour que celles-ci restent le cœur du décret.

**Catherine STERCQ**

#### **Lire et Ecrire Communauté française**

*1. Réponse à la question parlementaire d'Yves Reinkin du 9 mai 2007 relative au dernier train de reconnaissance d'associations dans le cadre de l'application du décret du 17 juillet 2003 relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Education permanente.*



La Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation  
2003-2012

Millî Eğitim  
Türkiye Cumhuriyeti  
Kültür Bakanlığı

Organizasyon  
Genel Müdürlüğü  
2003-2012  
Yazın ve Okuma Yılı

Organizasyon  
Genel Müdürlüğü  
Yazın ve Okuma Yılı  
2003-2012

Organizasyon  
Genel Müdürlüğü  
Yazın ve Okuma Yılı  
2003-2012

Organizasyon  
Genel Müdürlüğü  
Yazın ve Okuma Yılı  
2003-2012

Organizasyon  
Genel Müdürlüğü  
Yazın ve Okuma Yılı  
2003-2012

**L'alphabétisation, source de liberté**

# L'encre, c'est pour écrire



**8 septembre**

**Journée internationale de l'alphabétisation**

# L'alphabétisation des adultes en chiffres

## Analyse des principaux résultats de l'enquête statistique 2006 en Communauté française

*143 organismes offrant des cours d'alphabétisation ont participé cette année à l'enquête réalisée par Lire et Ecrire. Ils ont assuré la formation de 14.739 apprenants : 6.639 à Bruxelles (45%), 7.438 en Wallonie (50,5%) et 662 qui suivaient leur formation auprès de l'ADEPPI (4,5%) qui intervient exclusivement en prisons (à Bruxelles et en Wallonie). L'ensemble de ces apprenants est encadré par 1.232 personnes travaillant dans le secteur de l'alpha (voir encadré p. 36).*

Sur les 143 répondants à l'enquête, soit près d'une vingtaine de moins que lors de l'enquête précédente en 2004-05, on compte 77 organismes bruxellois, 64 en Région wallonne, et l'ADEPPI dont l'aire d'action est la Communauté française<sup>1</sup>. Cette moindre participation des organismes d'alphabéti-

sation à l'enquête explique la diminution apparente du nombre d'apprenants (on en dénombrait 16.001 en 2004-05).

Que cette diminution soit non pas réelle mais apparente est également illustré par le fait que, cette année encore, plusieurs milliers de candidats aux formations ont dû être 'refusés' (au moins 2.616 à Bruxelles, 1.208 en Wallonie, ceci au minimum car le nombre de refus n'est pas toujours enregistré).

Pour une large part, c'est faute de places disponibles que ces personnes n'ont pu être accueillies : 'groupes complets' est un motif de refus déclaré par près de la moitié des opérateurs bruxellois, et par les trois-quarts des opérateurs wallons.

Mais il faut souligner qu'ils invoquent avec une égale fréquence le niveau de formation antérieure trop élevé des candidats, ce qui signifie que le secteur de l'alpha continue de recevoir des demandes de formations qui seraient plus adéquatement rencontrées ailleurs – demandes de français langue

Une version intégrale de la synthèse présentée ici se trouve sur le site de Lire et Ecrire à la page :

<http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/content/view/102/84/>

Les données statistiques complètes sont, quant à elles, disponibles sur demande à Lire et Ecrire Communauté française :

- tél : 02 502 72 01

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

Rappelons aussi qu'une analyse détaillée de l'évolution du secteur de 1990 à 2001 a été publiée dans le *Journal de l'alpha* (n°128, avril-mai 2002, 40 p.)

étrangère (FLE) de la part de personnes déjà bien scolarisées dans leur langue, ou demandes de formations de base de personnes qui se voient refoulées vers l'alpha parce que le seuil d'accès aux formations professionnelles est souvent trop élevé.

L'offre de formations de base et de FLE s'est cependant bien étoffée ces dernières années (en particulier pour le FLE dans l'enseignement de Promotion sociale), et les pratiques de réorientation, plus aisées, se multiplient.<sup>2</sup>

Ces pratiques de réorientation, tout comme, on le verra plus loin, le niveau de scolarité antérieur des apprenants, témoignent que les opérateurs du secteur ont poursuivi leur effort pour se recentrer sur ce qui est par définition leur public-cible : les adultes les plus démunis quant à la maîtrise des

savoirs de base et les moins familiarisés avec l'écrit.

## Genre

Les femmes représentaient 65% de l'ensemble des apprenants – ou plus justement 67%, si l'on ne tient pas compte ici du public de l'ADEPPI, qui à l'instar de la population carcérale est essentiellement masculin (94% des 662 apprenants de l'ADEPPI sont des hommes).

La sur-représentation des femmes, plus forte à Bruxelles (71%) qu'en Wallonie (64%), pourrait sembler de prime abord liée au fait que de nombreux opérateurs bruxellois (plus de la moitié !) comptent exclusivement des apprenantes femmes, alors que de tels opérateurs sont rares en Wallonie (5 en tout, tous basés à Liège). S'agit-il là d'une adéquation – peut-être excessive – à un public pour

## L'évolution du bénévolat en alphabétisation

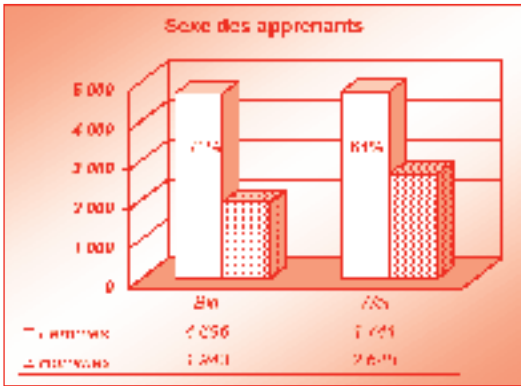
*Le volet de l'enquête consacré à l'encadrement n'est pas repris ici, à l'exception de ce petit flash relatif à l'évolution du nombre de formateurs bénévoles.*

L'enquête 2006 dénombre 1.232 personnes travaillant dans le secteur de l'alpha, 712 rémunérés et 520 bénévoles, soit 42% de l'ensemble du personnel.

Bien qu'on observe le maintien d'une proportion plus élevée de bénévoles en Wallonie (49%) qu'à Bruxelles (35%), c'est la première fois que la part du personnel bénévole passe en Wallonie sous la barre des 50%.

Pour mémoire, en 1990 on comptait 462 membres du personnel, dont près des 2/3 étaient des bénévoles. Ces derniers ont donc joué un rôle essentiel dans l'essor puis dans le développement du secteur, compensant le peu d'attention accordée au départ par les pouvoirs publics à la prise en compte des personnes analphabètes.

Depuis la fin des années 90 jusqu'à l'année dernière, la proportion globale de bénévoles s'était stabilisée autour d'une petite moitié du personnel (ils représentaient encore 48% lors des deux enquêtes précédentes). La chute nette enregistrée cette année mériterait qu'on l'étudie plus attentivement...



lequel la mixité n'est pas la norme ? Ce n'est en tout cas pas l'effet d'un recrutement spécifique du public 'femmes' par des opérateurs traditionnellement féminins. On soulignera à cet égard que des organismes tels que Vie féminine à Namur, ou à Verviers, le Centre Femmes et les Femmes prévoyantes, comptent bon nombre d'apprenants masculins.

Toutefois, même en ne considérant que le public des opérateurs 'mixtes', les apprenantes restent majoritaires, en Wallonie et à Bruxelles.

Il est par ailleurs exceptionnel que les apprenants masculins constituent plus de la moitié des apprenants au sein d'un même organisme (6 cas, en dehors de l'ADEPPI). Il n'y a pas non plus – faut-il le préciser ? – d'opérateur accueillant uniquement un public masculin.

Ces simples observations ne permettent évidemment aucune hypothèse quant aux raisons de la moindre participation des hommes dans les formations du secteur. Mais elles invitent à analyser plus finement ce phénomène et à chercher les moyens de rencontrer plus adéquatement le public masculin, qui n'est pas mieux loti que les femmes quant à la maîtrise de l'écrit et des connaissances de base.

## Age

Au total pour Bruxelles et la Wallonie (hormis l'ADEPPI<sup>3</sup>), un peu plus des 2/3 des apprenants ont entre 26 et 50 ans, les moins de 25 ans constituent 18% du public, les plus de 50 ans 13%.

Age	Bxl	Wal	Moyenne B-W	Adeppi (données 2005)
- de 18	0,1%	1,8%	1,1%	0,5%
18-25	17%	18%	18%	29%
26-50	67%	69%	68%	68%
51 et +	16%	11%	13%	3%
Total	100%	100%	100%	100%

Ces proportions sont fort similaires dans les deux Régions, et tant pour le public de Lire et Ecrire que celui des autres opérateurs. Elles varient également peu d'une année à l'autre.

## Nationalité

Globalement, 76% des apprenants sont de nationalité étrangère, proportion qui a peu varié depuis le début des années 90.

Plusieurs observations peuvent cependant être faites à cet égard.

La première est que les Régions diffèrent sur ce plan : la proportion d'apprenants étrangers est moindre en Wallonie (70%) qu'à Bruxelles (84%), Région où la population étrangère est globalement nettement plus importante qu'en Wallonie<sup>4</sup>.

Le public de l'ADEPPI est, quant à lui, habituellement constitué d'environ 45% d'apprenants belges pour 55% d'étrangers.



La seconde observation quant à la répartition Belges/étrangers est qu’une large part des apprenants belges sont des allochtones ayant acquis la nationalité<sup>5</sup>.

Ceci pose d’une manière cruciale la question d’une offre de cours accessible au public belge ‘de souche’ : la composition habituelle des groupes du secteur de l’alpha confirme en effet souvent ces personnes dans l’impression que cette offre ne leur est pas adressée, et que pour ainsi dire, ‘l’alphabétisation, c’est pour les étrangers’.

De fait, les opérateurs qui accueillent des apprenants ‘belges de souche’ ont souvent attiré ce public par un recrutement spécifique ou des campagnes de sensibilisation ciblées.

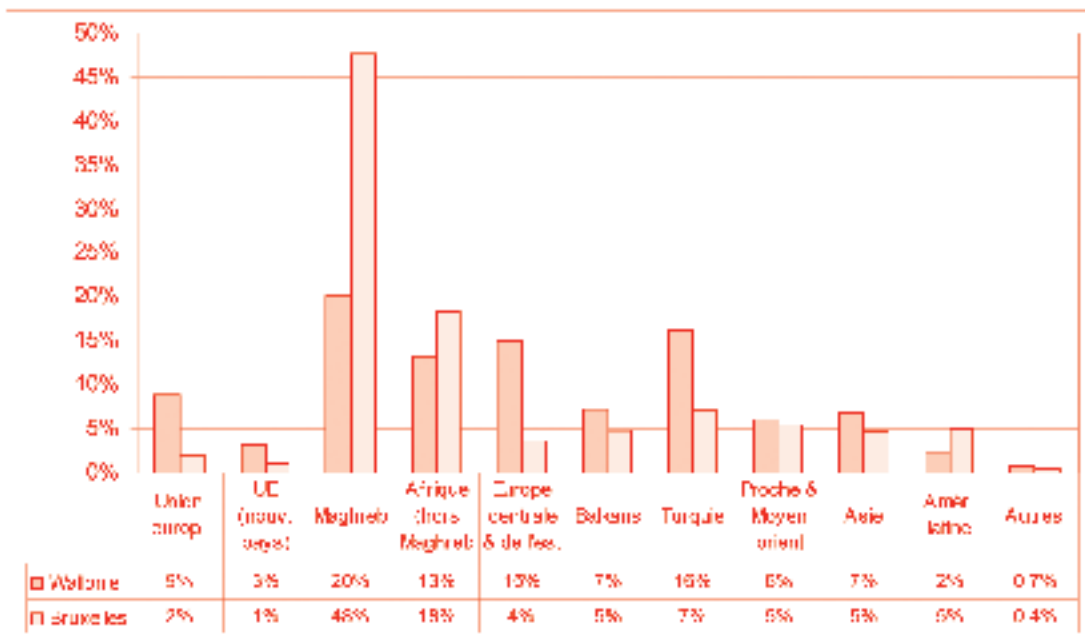
Le groupe verviétois *Osons en parler*, un groupe d’apprenants qui ont été scolarisés en Belgique, mais y ont connu l’échec et en sont sortis illettrés, a été pionnier dans le travail de sensibilisation et d’accompagne-

ment vers l’alpha de personnes ayant vécu des expériences similaires. D’autres initiatives du même type ont depuis vu le jour.<sup>6</sup> On peut raisonnablement attendre de ces démarches – jointes à l’important travail de sensibilisation mené actuellement par Lire et Ecrire auprès d’organismes-relais<sup>7</sup> – qu’elles contribuent à constituer un public plus mixte sous l’angle allochtones/autochtones.

Une troisième observation est que le secteur de l’alpha accueille un très large éventail de nationalités. A côté de celles traditionnellement présentes dans les lieux d’alpha, en lien avec les politiques déjà anciennes d’immigration de main-d’œuvre (Maghreb, Turquie), on rencontre actuellement des groupes importants issus d’autres régions du monde.

Comme le montre le graphique ci-dessous, la situation est à cet égard assez différente à Bruxelles et en Wallonie. Dans cette der-

**Apprenants selon leur nationalité (regroupement par zones géopolitiques) – En %**





nière Région, elle fluctue également plus rapidement.

Ainsi, du début de la décennie jusqu'à l'enquête 2003-04, les personnes originaires des pays de l'ex 'bloc de l'est' représentaient en Wallonie le groupe le plus important. Il s'est progressivement amenuisé, probablement du fait de la réorientation de ces apprenants, qui étaient généralement bien scolarisés, vers d'autres opérateurs de formation – mais aussi (ce sont les aléas des statistiques) parce que les nationaux des nouveaux pays membres de l'UE<sup>8</sup> se retrouvent maintenant dans une autre catégorie... Ou pour encore d'autres raisons, dont l'éclaircissement réclamerait de comparer les flux migratoires.

Si les apprenants originaires de l'Europe centrale et de l'Est restent proportionnellement bien plus nombreux en Wallonie qu'à Bruxelles, de même que ceux venus des Balkans et des 'nouveaux pays UE', les apprenants originaires du Maghreb ont cependant repris la 'première place' (20%) qu'ils avaient longtemps eue, suivis de près

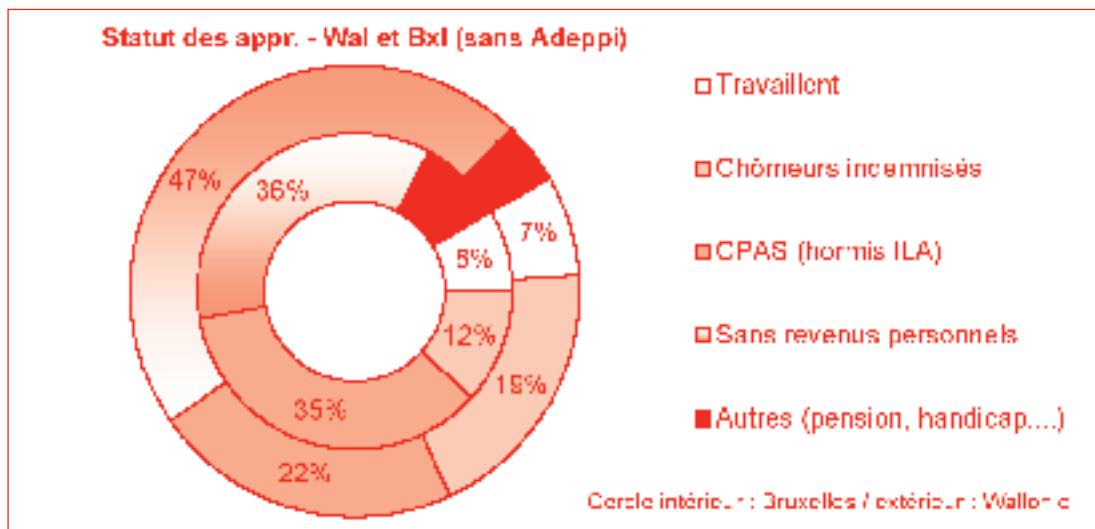
par ceux originaires de Turquie (16%).

A Bruxelles, les apprenants originaires du Maghreb étaient et restent de loin les plus nombreux (48% des apprenants étrangers), le second groupe étant constitué de personnes venant d'autres pays d'Afrique (18%). Aucun des autres groupes ne dépasse les 7% (ce qui est la proportion des apprenants originaires de Turquie).

On soulignera par ailleurs que 19% des apprenants étrangers sont des réfugiés ou des demandeurs d'asile (22% en Wallonie, 16% à Bruxelles). Cette proportion, qui fluctue au gré de la situation géopolitique et des politiques belges en matière de gestion des flux migratoires, est cette année, comme l'an dernier, en légère baisse.

### Statut des apprenants

Les deux catégories de loin les plus importantes sont d'une part les personnes qui ne disposent pas de revenus officiels de leur propre chef (45% de l'ensemble du public)<sup>9</sup>, d'autre part les personnes aidées par les CPAS (26%).



Même si les proportions varient, l'ordre d'importance des différentes catégories se retrouve à l'identique à Bruxelles et en Wallonie (sans revenus personnels/revenus du CPAS/chômage/travail/etc.).

Ces données confirment le sentiment fréquemment exprimé par les formateurs, à savoir qu'ils travaillent de plus en plus souvent avec des personnes submergées par les difficultés de leur vie quotidienne. C'est une des raisons pour laquelle les acteurs de l'alphabétisation s'impliquent fréquemment dans des actions et des revendications d'ordre politique, qui concernent le droit des personnes à des conditions de vie dignes, le droit au travail, au logement, à la santé,... et bien sûr le droit de se former.

C'est aussi parce qu'il est impossible – et en tout cas pas souhaitable – de ne pas prendre en compte cette dimension de conditions d'existence précaires ou difficiles que l'alphabétisation telle qu'elle est organisée par le secteur associatif n'est quasi jamais une offre de 'cours secs', mais qu'elle est intégrée à d'autres activités ou à d'autres services. En sorte que les participants trouvent un soutien et des outils pour chercher une issue à leurs difficultés dans le lieu même de leur formation, ou dans des organismes proches vers lesquels ils sont orientés.

La catégorie des apprenants qui travaillent (ou du moins qui ont un travail officiel) s'était amenuisée tout au long de la décennie précédente, passant de 16% en 1990 à 7% en 2000.

Cette proportion varie peu depuis lors (tantôt 7, tantôt 8%) et est très similaire dans les deux Régions. L'attention particulière portée ces dernières années à l'accueil de ce public et les contacts pris avec le monde

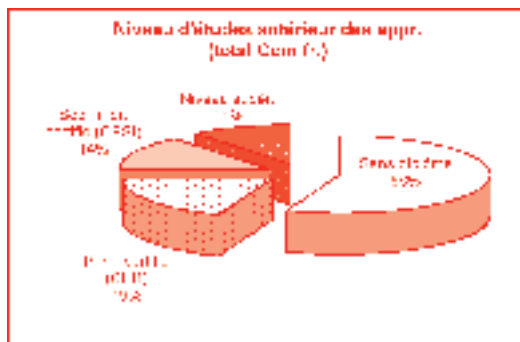
du travail (entreprises, secteur public, syndicats) n'ont donc pas encore engrangé de résultats globalement significatifs.

Il y a donc lieu de poursuivre l'effort pour organiser des formations dans des plages horaires compatibles pour les apprenants au travail d'une part, d'autre part pour développer les projets en partenariat avec le monde du travail.

### Niveau de scolarité antérieur

Dans l'ensemble, plus de la moitié du public (56%) n'a pas l'équivalent du Certificat d'Etudes de Base (CEB) attestant une scolarité primaire terminée avec succès.

En y ajoutant les 19% qui possédaient au mieux ce certificat, les 3/4 du public accueilli au cours de l'année 2006 n'avaient pas dépassé le CEB.



Si la majorité des apprenants avaient donc bien un niveau de scolarisation en rapport avec la finalité première du secteur, le fait qu'un quart du public ait au moins un niveau de diplôme CEB (secondaire inférieur) appelle quelques explications.

Du milieu des années 90 jusqu'en 2001, on avait de fait assisté à une hausse constante du niveau de scolarité des apprenants. Une inversion de cette tendance s'est

alors amorcée, qui se confirmait encore l'an dernier, puisque l'enquête précédente, 2004- 05, recensait proportionnellement moins de 'sans diplôme' (48%) et plus de détenteurs du CESI (31%).

Cette évolution témoigne que les acteurs du secteur de l'alpha se sont recentrés sur l'accueil des adultes les moins scolarisés. Mais ce recentrage n'aurait pas été possible sans le développement parallèle d'une offre de formation pouvant accueillir les apprenants qui s'adressaient au secteur de l'alpha faute de trouver place ailleurs.

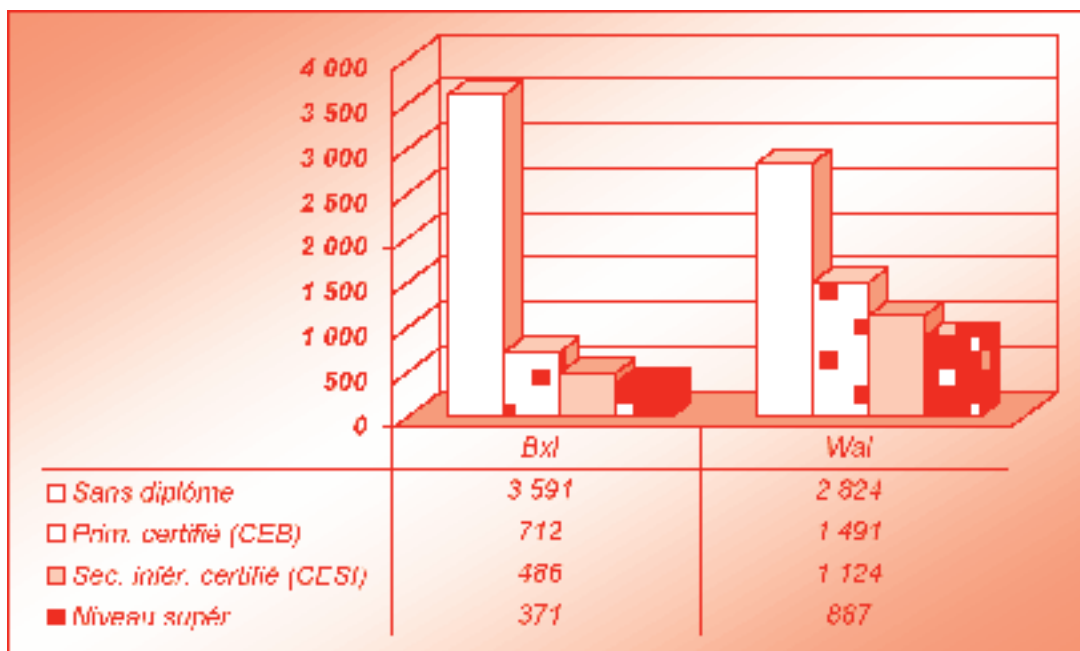
L'ouverture d'un nombre important de places en FLE dans l'enseignement de Promotion sociale ces dernières années a en effet permis d'y orienter davantage les personnes dotées d'un bagage scolaire suffisant pour suivre ce type d'enseignement.

Par ailleurs, la présence dans le secteur de l'alpha d'apprenants qui ont obtenu un diplôme relativement élevé reflète l'élé-

vation des prérequis exigés pour pouvoir entamer ou poursuivre d'autres formations continuées, y compris les formations professionnelles aux métiers les plus 'manuels'. Elle reflète aussi que de nombreuses personnes pourtant détentrices d'un CESI, et à fortiori d'un CEB, ne maîtrisent pas les compétences de base et se trouvent démunies pour utiliser l'écrit dans leur vie quotidienne ou pour suivre une autre formation.

C'est néanmoins un enjeu crucial que les opérateurs d'alphabétisation maintiennent leur objectif premier d'accueillir le public qui n'est pas ou très peu scolarisé. Vu que l'offre reste réduite<sup>10</sup>, le danger est en effet qu'un public chasse l'autre, au détriment de ceux qui rencontrent le plus de difficultés.

Le graphique ci-dessous montre que le niveau de scolarité antérieure des apprenants est assez différent dans les deux Régions.



A Bruxelles, 83% des apprenants ont au mieux le CEB, et parmi ceux-ci, la grande majorité n'a pas suivi de réelle scolarité ou n'a obtenu aucun diplôme (70% du public total).

En Wallonie, 45% du public ne dispose d'aucun diplôme, et les trois autres catégories représentent quasi le double de leur proportion à Bruxelles.

### Durée et moment de la formation

Globalement, la moitié des apprenants (51%) suivaient un horaire relativement léger, de 4 à 8 h par semaine, ce qui est quasi la même proportion que l'an dernier.

La proportion suivant moins de 4 heures/semaine s'amenuise par contre, passant de 10% à 7%, mais avec une situation très contrastée à cet égard entre les deux Régions : à Bruxelles, à peine plus de 1% suivent un horaire aussi léger, tandis qu'en Wallonie c'est le cas de 12% des apprenants.

Le temps que les apprenants consacrent à leur formation est évidemment affaire de choix et de disponibilités personnelles – encore faut-il qu'ils puissent exercer librement ce choix et qu'il existe donc une offre diversifiée.

A cet égard, on notera une diminution du nombre d'opérateurs offrant uniquement moins de 4h de cours/semaine – une durée que Lire et Ecrire estime généralement insuffisante pour le type de formation concernée. On ne comptait plus que 7 opérateurs avec une offre aussi réduite (1 à Bruxelles, 6 en Wallonie).

En ce qui concerne la répartition des formations en journée et en soirée, globalement, 89% des apprenants suivaient les cours en journée, 10% en soirée, et 1% à la fois le jour et le soir.<sup>11</sup>

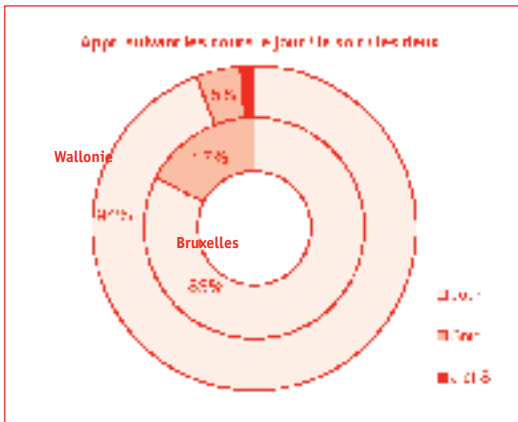
La participation en soirée est évidemment liée à l'importance de l'offre de cours du soir, et il est clair que ceux-ci sont plus difficiles à organiser.

En dehors des zones urbaines, il est également moins aisé pour les apprenants de rejoindre de tels cours.

Ceci peut expliquer qu'à Bruxelles, la proportion d'apprenants participant aux cours en soirée soit nettement plus importante qu'en Wallonie.

A Bruxelles, 25 organismes offraient des cours en soirée ; 18 en Wallonie.

Nbre h de fo/sem	Bxl	%	Wal	%	Total CF	%
Moins de 4h	78	1%	755	12%	833	7%
4 à 8h	4.134	68%	2.286	35%	6.420	51%
9 à 12h	909	15%	2.226	34%	3.135	25%
13 à 17h	136	2%	605	9%	741	6%
18h et plus	826	14%	596	9%	1.422	11%
<b>Total</b>	<b>6.083</b>	<b>100%</b>	<b>6.468</b>	<b>100%</b>	<b>12.551</b>	<b>100%</b>



L'offre de cours en soirée est nettement plus fréquente dans les formations organisées par Lire et Ecrire.

Lire et Ecrire Bruxelles, qui y a consacré un effort particulier, organise des cours du soir dans chacune de ses 6 locales. Cette année, comme les deux précédentes, quasi la moitié des apprenants des locales bruxelloises de Lire et Ecrire (485 sur 1.026) suivaient des cours en soirée.

Toutes les régionales de Lire et Ecrire Wallonie organisent également des cours du soir, à l'exception des régionales de Charleroi et de Namur (dont les partenaires directs offrent de tels cours).

## Contrats de formation

3.371 apprenants suivaient leur formation dans le cadre d'un Contrat de formation (dit *F 70 bis*) leur permettant de bénéficier de certains avantages (rétribution horaire, remboursement des frais encourus,...), au même titre que les autres demandeurs d'emploi en formation auprès du FOREM ou de Bruxelles-Formation.

Bien que le nombre d'apprenants en Contrat de formation soit en augmentation

constante, ils ne représentent encore que 24% de l'ensemble. A noter que le quart seulement des opérateurs étaient en mesure d'offrir à leurs apprenants la possibilité d'un Contrat de formation (c'est-à-dire satisfaisaient aux critères administratifs nécessaires, qui varient d'une Région à l'autre).

Même s'il est imprudent de faire des comparaisons entre les deux Régions en cette matière (en raison de la différence des critères d'éligibilité, pour les opérateurs comme pour les stagiaires), la situation semble à cet égard nettement plus favorable en Wallonie qu'à Bruxelles, puisqu'en Wallonie 39% des apprenants ont un Contrat de formation, contre 7% à Bruxelles. Ce qui se comprend aisément quand on sait qu'en Wallonie, 23 opérateurs d'alpha sont reconnus comme Organisme d'Insertion Socioprofessionnelle (OISP), pour seulement 9 à Bruxelles<sup>12</sup>. Lire et Ecrire Bruxelles n'étant elle-même pas reconnue comme OISP, elle n'a aucun apprenant en Contrat de formation, tandis que plus de la moitié des apprenants des régionales wallonnes de Lire et Ecrire disposaient d'un tel contrat.

Du côté des stagiaires, la condition sine qua non pour bénéficier d'un Contrat *F 70 bis* est d'être inscrit comme demandeur d'emploi (assortie d'autres conditions, telles que le suivi d'un nombre minimum d'heures de formation).

Sous cet angle, une proportion nettement plus importante d'apprenants en alpha seraient potentiellement éligibles pour bénéficier d'un tel Contrat.

En effet, en additionnant les chômeurs indemnisés (15% du public), les demandeurs d'emploi non indemnisés (13%) et les bénéficiaires d'un revenu octroyé par les CPAS

(26%), on atteint une proportion de 54% d'apprenants inscrits, ou potentiellement inscrits<sup>13</sup>, comme demandeurs d'emploi.

**Catherine BASTYNS**

### **Lire et Ecrire Communauté française**

1. Le 143<sup>ème</sup> étant Lire et Ecrire Communauté française, qui n'assure pas de formations d'apprenants.

2. A noter toutefois que quasi toutes les écoles de Promotion sociale participant à l'enquête mentionnent 'documents administratifs pas en règle' comme motif de refus,... ce qui limite les possibilités de réorientation dans certains cas.

3. L'ADEPPI n'a pas communiqué cette année de données détaillées pour les caractéristiques de ses apprenants, mais vu les faibles variations du critère 'âge', on peut sans risque reporter les données de l'an dernier. Notons que sous l'angle de l'âge également, son public est plus en rapport avec le profil de la population carcérale : très peu d'apprenants ayant passé la cinquantaine, et davantage de jeunes entre 18 et 25 ans (29%).

4. En 2006, 27% de la population bruxelloise est de nationalité étrangère, 9% en Wallonie (source : Statbel). Ces proportions sont constantes depuis le début des années 2000, malgré le nombre important de naturalisations.

5. Avec la simplification de la procédure de demande de nationalité (loi entrée en vigueur début 2000), le nombre annuel de nouveaux Belges est passé d'une moyenne de 30.000 dans la seconde moitié des années 90 à plus de 60.000 en 2000 et 2001, pour revenir ensuite vers un chiffre annuel de 31.000 à 35.000. (En 2005 : 11.300 à Bruxelles et 7.660 en Wallonie – Source : Statbel)

6. Sur la genèse et l'action de 'Osons en parler', voir Journal de l'alpha, n°142, septembre 2004, pp. 20-23. Des initiatives visant à toucher un public belge ont également fait l'objet d'articles dans le cadre de dossiers thématiques : au Hainaut occidental (n°153 sur la participation des apprenants, juin-juillet 2006) et à Bruxelles (n°156 sur alpha et travail, janvier 2007).

7. Voir article **Des relais pour l'alpha**, pp. 66-72.

8. Pour mémoire, pays devenus membres UE à partir de 2004 ou après : Bulgarie, Chypre, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Malte, Pologne, République Tchèque, Roumanie, Slovaquie et Slovénie.

9. Cette catégorie regroupe ceux et celles qui ne disposent pas personnellement d'un revenu officiel, qu'il soit lié à leur activité ou au fait d'être titulaire d'un droit à une indemnité ou allocation. Au sein de cette sous-catégorie, on distingue les demandeurs d'emploi (non indemnisés) et les non demandeurs d'emploi, sous-groupe qui comporte, à son tour, les femmes (ou hommes) 'au foyer', les étudiants ou jeunes à charge de leur famille, les demandeurs d'asile en 1<sup>ère</sup> phase (demandeurs d'asile en centre d'accueil ou en ILA - Initiative Locale d'Accueil), les 'sans papiers', ainsi que les détenus.

10. Rappelons qu'au cours de l'année de référence, les trois-quarts des opérateurs wallons et près de la moitié des opérateurs bruxellois affichaient 'complets' et devaient refuser des candidats.

11. Proportions établies sans compter les apprenants de l'ADEPPI, pour lesquels les cours ne peuvent être organisés qu'en journée.

12. Données de 2005.

13. Cette proportion est vraisemblablement surestimée. Connaître, parmi les bénéficiaires d'un revenu octroyé par les CPAS, la part de ceux qui disposent du revenu d'intégration sociale, nous aurait fourni une indication plus précise sur les allocataires du CPAS qui sont demandeurs d'emploi.





Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture

# L'alphabétisation : un catalyseur du développement

## Journée internationale de l'alphabétisation



© UNESCO/Victor Manuel Comacho Velasco



# 8 septembre 2006

## Le Plan Bruxellois pour l'Alphabétisation

*Déposé par Lire et Ecrire Bruxelles en avril 2002, le Plan Bruxellois pour l'Alphabétisation (PBA) a été adopté par le Gouvernement de Bruxelles-Capitale le 23 mai 2002 et par le Collège de la Commission communautaire française<sup>1</sup> le 30 mai 2002. Le Plan est organisé autour d'une augmentation du nombre de places – prioritairement en alphabétisation mais aussi en français langue étrangère (FLE) – sur la Région bruxelloise. Lire et Ecrire Bruxelles qui assure à la fois la mise en œuvre et la coordination générale, a également une fonction de centre de ressources administratives, pédagogiques et de recherche-développement.*

### Genèse

Malgré une augmentation importante des actions d'alphabétisation à Bruxelles entre 1990 et 2000, les associations et les écoles de promotion sociale se voyaient contraintes, faute de place, de refuser chaque année de plus en plus de personnes souhaitant s'alphabétiser ou apprendre le français.

Pour visibiliser cette situation, devenue intenable pour les organismes, et y sensibiliser les pouvoirs publics, Lire et Ecrire Bruxelles lance, au cours de l'année 2000-2001, une opération 'cartes postales' : chaque personne qui se présente dans une association d'alphabétisation et ne peut s'y inscrire, faute de place, est invitée à (faire) remplir une carte postale. 550 cartes seront ainsi récoltées ; par ailleurs, l'enquête statistique annuelle de Lire et Ecrire mettra en évidence que l'inscription a dû être refusée à 2.230 personnes à Bruxelles en 2000-2001.

Aussi, le 8 septembre 2001, à l'occasion de la Journée internationale de l'alphabétisation, sur base de ces données, Lire et Ecrire

Bruxelles interpelle les pouvoirs publics sur l'insuffisance de l'offre d'alphabétisation et les obstacles au développement d'une alphabétisation de qualité à Bruxelles.

Le Gouvernement bruxellois et la Commission communautaire française (COCOF) réagissent en annonçant leur intention :

- **d'affecter 90 emplois ACS** supplémentaires à l'alphabétisation dans une programmation de 3 ans
- **de rechercher les moyens d'assurer les frais de fonctionnement** des centres d'alphabétisation à renforcer ou à créer
- **de charger Lire et Ecrire Bruxelles de définir des modalités de mise en œuvre** de la politique d'alphabétisation dans la Région de Bruxelles-Capitale, soit de rédiger un Plan Bruxellois pour l'Alphabétisation.

La rédaction et la mise en œuvre de ce Plan marquent un tournant dans l'action de Lire et Ecrire Bruxelles et dans ses relations avec les associations bruxelloises d'alphabétisation. Alors exclusivement coordinateur d'un réseau et prestataire de service aux

associations d'alphabétisation, Lire et Ecrire Bruxelles va devenir opérateur d'alphabétisation mais aussi de FLE, pour les primo-arrivants les plus précarisés.

## **Un plan bruxellois pour l'alphabétisation**

Ce plan, qui vise à élargir l'offre en créant 2.000 places d'alphabétisation supplémentaires, vise à permettre à toute personne adulte qui le souhaite de trouver une offre d'alphabétisation :

- **proche** : par le développement de la couverture géographique de l'offre d'alphabétisation
- **adaptée à ses besoins** : par la création de nouveaux cours à horaires et contenus variés, visant à répondre à la diversité des demandes
- **de qualité** : par l'amélioration de la qualité des locaux et du matériel pédagogique, notamment informatique, et de la formation des formateurs.

En prévoyant la création d'un espace de recherche spécialisé, le Plan veut également se doter d'une capacité d'analyse et d'une force de proposition, dans toutes les matières qui sont en lien immédiat avec l'analphabétisme.

## **Un projet en 6 objectifs**

Les deux premiers objectifs visent le développement des structures locales, la qualité et l'efficacité de l'accueil et de l'orientation du public. Les trois suivants soutiennent le développement de la qualité de la formation. Le sixième objectif concerne le renforcement de la capacité globale d'analyse et de propositions.

## **1. Ouvrir 2.000 places supplémentaires prioritairement en alphabétisation mais aussi en français langue étrangère et améliorer la répartition géographique de l'offre de cours**

En 3 ans, Lire et Ecrire Bruxelles va se doter de 6 structures locales<sup>2</sup> couvrant chacune une zone, soit une ou plusieurs communes<sup>3</sup>. Ces structures locales ont pour objectifs de :

### **- cerner au mieux les besoins locaux - offrir un service de proximité au public et aux associations d'alphabétisation dont :**

- > un service d'accueil et d'orientation des demandeurs de cours
- > la mise à disposition
  - de matériel et d'un animateur TIC (technologies de l'information et de la communication)
  - de matériel et de soutien pédagogique

### **- favoriser les collaborations et complémentarités par :**

- > la création d'espaces de rencontre et d'échange entre les différents partenaires de l'alphabétisation de la zone
- > le développement de partenariats avec les acteurs sociaux de la zone

### **- améliorer la répartition géographique de l'offre de cours et la diversifier par :**

- > l'organisation de cours et d'activités d'alphabétisation là où l'offre est insuffisante
- > le développement de cours mixtes
- > le renforcement des cours du soir.

Au complet, l'équipe d'une locale de Lire et Ecrire Bruxelles se compose d'un directeur, d'un conseiller pédagogique, d'un assistant administratif, d'un agent d'accueil, d'orientation et de suivi, et de formateurs.

## 2. Organiser le développement des capacités d'accueil en alphabétisation, notamment du point de vue de l'organisation locale

L'agent d'accueil et d'orientation du public présent dans chaque Locale est notamment chargé de :

- **centraliser l'offre de la zone et la diffuser** en vue de favoriser une orientation efficace du public
- **accueillir, tester et orienter les candidats** à la recherche d'une formation en alphabétisation ou FLE en fonction de leur parcours scolaire, leurs compétences en français, leurs projets et situation personnelle.

## 3. Renforcer la qualité pédagogique

L'augmentation du nombre de formateurs ainsi que la mobilisation des moyens financiers pour la formation permettront de :

- **multiplier et diversifier** le programme des formations de formateurs
- **renforcer** l'équipe des conseillers pédagogiques
- **développer** le soutien pédagogique aux formateurs ainsi que leur formation continuée. Soit autant de mesures visant à renforcer progressivement la qualité pédagogique.

## 4. Soutenir la qualification et la certification des travailleurs du secteur alpha

Selon le Plan, basé sur l'insertion socioprofessionnelle, la qualification et la certification de demandeurs d'emploi bruxellois n'ayant pas de diplôme de l'enseignement secondaire supérieur, Lire et Ecrire Bruxelles a recruté progressivement 90 ACS – dont deux-tiers peu diplômés – avec pour missions :

- **leur qualification professionnelle**

Avec le soutien de la COCOF, Lire et Ecrire Bruxelles a assuré aux candidats formateurs, une formation initiale préalable à l'engagement. Une fois sous contrat, les conseillers pédagogiques de Lire et Ecrire Bruxelles organisent et assurent, à l'attention de ces nouveaux formateurs, des formations continues sur le temps de travail.

### - un soutien à la certification

Lire et Ecrire Bruxelles encourage et soutient aussi ces collaborateurs dans un processus de reprise d'études à raison d'un jour par semaine sur le temps de travail. Dans ce cadre, l'association leur accorde aussi son appui à travers une participation financière aux frais d'inscription, de déplacements et d'achat de matériel pédagogique.

## 5. Garantir l'accessibilité des TIC en alpha

Pour répondre aux besoins informatiques des centres d'alphabétisation bruxellois, Lire et Ecrire met en oeuvre un plan de développement reposant sur différents niveaux :

- **un centre de ressources régional**
- **six classes informatiques** accessibles à l'ensemble des groupes d'alphabétisation, avec présence d'un animateur spécialisé formé
- **le déploiement de matériel informatique** pour les apprenants dans les associations du réseau
- **la formation des intervenants** en alphabétisation à la maîtrise de base de l'outil informatique et de l'internet, complétée pour certains d'une formation de base à la maintenance
- **la formation des apprenants** à la maîtrise de base de l'outil informatique et de l'internet.



## 6. Se doter d'une capacité d'analyse et d'une force de proposition

Au-delà du développement de l'offre d'alphabétisation qui occupe 90% des efforts portés par ce plan, avoir une politique de lutte pour l'alphabétisation implique d'analyser les causes et contextes qui créent l'analphabétisme ! A cette fin, Lire et Ecrire Bruxelles s'est dotée d'une capacité d'analyse et d'une force de proposition. Sa **cellule Recherche et Développement** travaille prioritairement sur 6 thématiques qui sont en lien immédiat avec l'analphabétisme : prévention de l'analphabétisme à l'école, analphabétisme et emploi, solidarités internationales, nouveaux flux migratoires, université ouverte, TIC.

### Où en est-on aujourd'hui ?

Fin 2006, les objectifs premiers du Plan sont majoritairement atteints :

- **l'augmentation de l'offre** : 2.233 personnes ont participé en 2006 aux cours organisés dans le cadre de l'offre générée par

*Cours du jour/cours du soir : offre supplémentaire (au 31.12.2006)*

	Centre	Nord-Est	Nord-Ouest	Ouest	Sud	Sud-Est	Total
Locale L&E Cours du jour	37	115	123	94	38	137	544
Associations conventionnées Cours du jour	249	327	125	178	171	130	1.180
Locale L&E Cours du soir	36	84	72	93	124	60	469
Associations conventionnées Cours du soir	32	8	0	0	0	0	40
<b>Total</b>	<b>354</b>	<b>534</b>	<b>320</b>	<b>365</b>	<b>333</b>	<b>327</b>	<b>2.333</b>

le PBA. De plus, Lire et Ecrire a ouvert des cours mixtes, permettant ainsi d'augmenter l'offre pour les hommes, et de nombreux cours du soir.

- **la décentralisation de l'offre** : 6 structures locales sont aujourd'hui ouvertes et 33 conventions sont en cours entre ces Locales et des associations partenaires de leur zone, organisant le renforcement de l'offre chez ces opérateurs par l'intervention d'un formateur de Lire et Ecrire Bruxelles.

### - le développement de la capacité d'accueil et d'orientation du public

A la rentrée 2006-2007, entre le 28 août et le 30 septembre 2006, les 6 Locales de Lire et Ecrire Bruxelles ont été sollicitées par 2.463 personnes, principalement à la recherche d'une orientation en vue d'une inscription dans un organisme pour s'alphabétiser ou apprendre le français.

*Nombre de passages à l'accueil durant la période de rentrée*

	Centre	Nord-Est	Nord-Ouest	Ouest	Sud	Sud-Est	Total
2004	183	475	580	298	301	125	1.962
2005	310	611	631	445	309	162	2.468
2006	266	612	660	510	310	105	2.463

### - le renforcement de la qualité pédagogique > services aux associations

Les conseillères pédagogiques régionales garantissent des services pédagogiques à l'attention du réseau d'alphabétisation : programme de formations des acteurs du secteur alpha, organisation d'un ciné-club, groupe de travail sur l'utilisation de l'informatique en alphabétisation, réalisation d'un test de positionnement, réalisation d'outils pédagogiques.

### > soutien à la qualification professionnelle des formateurs

De 2002 à 2006, plusieurs préformations ont été organisées pour des candidats formateurs en partenariat avec des opérateurs qui les accueilleraient en stages.

6 conseillers pédagogiques affectés dans les Locales et accompagnés par un conseiller pédagogique régional construisent et animent un plan de formation pédagogique continuée pour et avec les formateurs de Lire et Ecrire Bruxelles.

### > soutien à la certification des travailleurs du secteur alpha

Si ce dispositif est ouvert à l'ensemble des travailleurs du secteur alpha bruxellois, il n'a été que peu sollicité par les opérateurs du réseau en vue d'un soutien à la reprise d'études certifiantes pour leurs travailleurs. A Lire et Ecrire Bruxelles, 14 travailleurs se sont, à ce jour, inscrits dans un processus de reprise d'études soutenu par l'association.

### - la lutte contre la fracture numérique et l'accessibilité des TIC aux personnes analphabètes

> Accompagnés pédagogiquement par une conseillère pédagogique régionale, des formateurs alpha se forment à l'utilisation des TIC dans les Locales et y animent des activités.

> Un groupe de travail TIC animé par la conseillère pédagogique régionale réunit les opérateurs du réseau intéressés par le travail TIC avec un public alpha et/ou FLE.

> En juillet 2006, les Services Publics fédéraux de Programmation - Intégration Sociale lançaient un appel à projets intitulé *EPN - Internet pour tous* qui visait à favoriser la création de nouveaux Espaces

Publics Numériques (EPN), notamment dans les associations. En réponse à cet appel et suite à une information aux associations du réseau, la cellule *Recherche et Développement* de Lire et Ecrire Bruxelles a remis un projet coordonné demandant l'agrément de 15 EPN pour les 15 associations ayant renvoyé leur dossier. L'ensemble du projet a été retenu. 100 PC ont pu être installés dans les 14 associations qui, sur les 15 candidates, ont confirmé leur participation à ce partenariat.

### - le développement d'une capacité d'analyse et d'une force de proposition

A titre illustratif, épinglons une série de réalisations de la cellule *Recherche et Développement* :

> la participation au *Livre blanc, cahier de revendications de Lire et Ecrire* publié à l'occasion des élections régionales et européennes de 2004 et la réalisation d'un cahier de revendications pour les élections fédérales de 2007

> la rédaction d'un avis sur le *Contrat pour l'Ecole* début 2005

> une recherche en cours sur la scolarité des enfants des adultes analphabètes dans le cadre de l'appel à projets de la Ministre M. Arena intitulé *Renforcer le dialogue écoles-familles*

> la concertation avec la DGCD autour des possibilités de financement des projets d'alphabétisation Nord-Sud par l'axe D.3.3. *Migration et Développement*.

### Avec quels moyens ?

Pour pouvoir réaliser ce Plan, la Région de Bruxelles-Capitale a octroyé 90 postes de travail ACS, sous contrat à durée indéterminée dans une programmation de 3 ans à partir de 2002 et la COCOF octroie une subvention



annuelle finançant des postes d'encadrement et les frais de fonctionnement.

Lire et Ecrire Bruxelles a donc élargi son équipe de base qui est passée, en quatre ans, de 10 à **plus de 100 travailleurs** répartis dans une douzaine de fonctions complémentaires, ce qui a impliqué un très important investissement de tous.

Outre les services dont nous avons parlé plus haut et la création de **services comptables, administratifs et de gestion des ressources humaines, un service Communication et Editions** assure un soutien à la communication interne et externe. Il apporte aussi son expertise graphique à l'édition de documents de promotion, notamment des activités large public développées par les Locales de Lire et Ecrire Bruxelles. A l'actif de son soutien aux opérateurs du réseau, soulignons la réalisation de mallettes pédagogiques diffusées à chaque association en 2003-2004, l'actualisation du moteur de recherche où sont rassemblés les mini-sites de présentation des associations et l'alimentation du site de Lire et Ecrire, l'édition de répertoires d'alphabétisation et de FLE actualisés tous les deux ans, la co-édition de publications et d'outils des partenaires du réseau.

## Conclusion

Le plan est maintenant déployé : les places supplémentaires ont été créées et de nouveaux professionnels sont au travail. Reste à figoler, à ajuster, à réajuster, à approfondir et développer le travail en commun et les partenariats. A poursuivre la diversification des contacts initiés par les Locales sur leurs zones et à les entretenir. A s'installer dans la durée et pour durer. A se laisser surprendre et évoluer. A poursuivre la diversification de

l'offre : des maths ?, des cours plus intensifs ? des groupes projets ? A toucher plus largement les publics belges francophones...

Mais ce Plan a surtout montré que des pouvoirs publics peuvent développer une politique d'alphabétisation structurelle, en partenariat avec l'associatif. Politique qui, outre l'augmentation du nombre de places, peut effectivement recentrer l'offre sur des priorités telles que la mixité, les cours du soir... pour peu que l'on maintienne de manière forte et volontariste ces objectifs. Politique qui permet aussi de donner un nouveau métier et une nouvelle qualification à des demandeurs d'emploi. Politique qui permet enfin de continuer à travailler à la qualité et au développement de l'alphabétisation en réponse à des besoins en évolution.

**Anne Chantal DENIS**  
**Lire et Ecrire Bruxelles**

1. *La Commission communautaire française (COCOF) est compétente en Région bruxelloise pour les politiques et actions menées par les institutions francophones de la Région.*
2. *Bruxelles Centre, Bruxelles Nord-Est, Bruxelles Nord-Ouest, Bruxelles Ouest, Bruxelles Sud et Bruxelles Sud Est.*
3. *Selon un découpage en vigueur pour les programmes d'insertion socioprofessionnelle.*



# La place de l'alphabétisation dans le nouveau décret bruxellois de cohésion sociale

*Ne dites plus 'Programme Intégration Cohabitation', 'Insertion sociale' et 'Eté Jeunes', mais dites 'Cohésion sociale' ! Le décret de la Commission communautaire française (COCOF) du 13 mai 2004 relatif à la cohésion sociale regroupe en effet ces trois anciens dispositifs en un.*

*Pourquoi parler de cela ici ? Parce que 81 associations bruxelloises d'alphabétisation et/ou de français langue étrangère sont concernées par ce décret qui considère l'alphabétisation comme un formidable outil de cohésion sociale.*

L'article 3 du décret apporte une définition – large – de la cohésion sociale :

*Par cohésion sociale, on entend **l'ensemble des processus sociaux qui contribuent à assurer à tous les individus** ou groupes d'individus, quelle que soit leur origine nationale ou ethnique, leur appartenance culturelle, religieuse ou philosophique, leur statut social, leur niveau socio-économique, leur âge, leur orientation sexuelle ou leur santé, **l'égalité des chances et des conditions, le bien-être économique, social et culturel, afin de permettre à chacun de participer activement à la société et d'y être reconnu.***

*Ces processus visent en particulier la lutte contre toute forme de discrimination et d'exclusion sociale par le développement de politiques d'intégration sociale, d'interculturalité, de diversité socioculturelle et de cohabitation des différentes communautés locales.*

*Ils sont mis en oeuvre, notamment, par le développement d'une action communautaire de quartier et du travail en réseau.*

Le concept de cohésion sociale, dans la formulation qu'en donne le décret, est caractérisé, notamment, par sa transversalité. Il ne se réduit pas à une dimension spécifique de l'action publique, mais est susceptible d'embrasser plusieurs types de politiques (sociales, logement, santé, rénovation urbaine, lutte contre les discriminations).

A l'examen des projets soutenus dans le cadre de ce décret, il s'avère d'ailleurs bien délicat de distinguer la spécificité du secteur tant la diversité des actions apparaît de façon manifeste.

## Opérationnalisation du décret

Les objectifs premiers du décret sont la pérennisation et la professionnalisation du secteur, notamment via la signature de

contrats communaux pour une période de cinq ans (le quinquennat en cours couvre la période 2006-2010), en lieu et place du renouvellement annuel des projets dans le cadre de circulaires.

### **Projets communaux et régionaux**

La COCOF développe des projets menés avec les communes et des associations qui agissent dans les quartiers défavorisés. Treize communes de la Région de Bruxelles-Capitale ont été retenues : Anderlecht, Auderghem, Bruxelles-ville, Etterbeek, Evere, Forest, Ixelles, Jette, Koekelberg, Molenbeek-Saint-Jean, Saint-Gilles, Saint-Josse-ten-Noode et Schaerbeek. Chacune de ces communes s'est vue octroyer une enveloppe budgétaire sur base d'indices socio-économiques et des difficultés sociales rencontrées par la population, à répartir entre les projets des associations locales. La répartition s'est concrétisée par la signature d'un contrat communal de cohésion sociale, lequel a fait l'objet d'une concertation avec les acteurs associatifs.

Afin de garantir la bonne exécution des contrats communaux de cohésion sociale, une coordination locale a été mise en place dans chaque commune. Elle est chargée d'organiser la coordination des projets, de les accompagner et de les évaluer. Elle est le relais entre le Collège de la COCOF, la commune et les associations subsidiées. Elle organise une concertation qui réunit tous les acteurs locaux de la cohésion sociale pour les informer, permettre le développement de collaborations entre associations et la recherche d'une cohérence entre les actions.

Outre les treize contrats communaux, la COCOF attribue également une subvention directe à des projets régionaux<sup>1</sup>. Il s'agit de projets de portée régionale ou intercommunale, de projets non retenus dans un contrat communal ou de projets nés en cours de quinquennat.

### **Le Centre régional d'appui en cohésion sociale**

En guise d'accompagnement de ce nouveau décret, le Collège de la COCOF a désigné le Centre bruxellois d'action interculturelle (CBAI) pour mener à bien les missions de Centre régional d'appui en cohésion sociale (CRAcs)<sup>2</sup>. Ce centre d'appui est chargé d'élaborer un rapport annuel sur l'application du décret dans l'ensemble de la Région et de proposer au Collège des orientations nouvelles pour cette politique. Il a, par ailleurs, pour mission la conception d'outils méthodologiques (modèles de rapports d'activités des associations et des coordinations locales notamment) en collaboration avec les Services du Collège de la COCOF et les coordinations locales. Le Centre organise également des rencontres de réflexion avec les coordinations locales et la circulation de l'information au sein du secteur de la cohésion sociale. C'est dans le cadre de cette mission de diffusion de l'information auprès des acteurs de la cohésion sociale que le CRAcs a réalisé un répertoire des projets<sup>3</sup>, afin d'offrir au secteur une visibilité et de mettre en lumière la diversité des actions menées par les quelque 300 associations soutenues dans le cadre du décret.

Les trois missions du CRAcs consistent donc, succinctement, en l'évaluation du dispositif au niveau régional, l'information au secteur de la cohésion sociale et la mise en place



d'une instance d'appui et de réflexion pour les coordinations locales.

### **Définition du champ de la cohésion sociale**

La question de la définition du champ de la cohésion sociale est une question cruciale qui traverse actuellement l'ensemble du secteur. Plusieurs acteurs associatifs et institutionnels y réfléchissent et apportent chacun leur pierre à l'édifice.

La nouvelle section 'Cohésion sociale' du Conseil consultatif bruxellois francophone de l'Aide aux personnes et de la Santé<sup>4</sup> a ainsi sollicité le CRAc pour participer au débat. Une note sera proposée afin d'éclairer le terme de cohésion sociale sur base inductive (travail au départ des pratiques des associations et des débats en cours au sein du secteur) et d'apporter d'autres éléments théoriques qui permettront d'aider à la réflexion et de poser les questionnements et les problématiques.

### **Et l'alpha dans tout ça ?**

Le Collège de la COCOF ne s'est pas limité à définir la cohésion sociale dans le décret ; il

fixe, en effet, tous les cinq ans les objectifs prioritaires pour atteindre cette cohésion sociale. Pour la période 2006-2010, les objectifs opérationnels sont définis par cinq thématiques :

- *Le soutien et l'accompagnement scolaires : dans une dynamique de complémentarité avec les écoles et en lien permanent avec le milieu de vie de l'enfant ; en matière de soutien scolaire, un accent particulier doit être porté sur les aides spécifiques aux adolescents.*
- *L'alphabétisation, la lutte contre la fracture numérique, l'accès aux nouvelles technologies de la communication.*
- *L'accueil des primo-arrivants : cet accueil visera la globalité de la problématique de l'accueil et du nécessaire travail en réseau avec des opérateurs compétents en matière d'aide sociale, d'accueil de l'enfance, de logement, de santé... ; une attention particulière sera portée aux actions visant à l'apprentissage du français langue étrangère.*
- *Le vieillissement des populations fera l'objet d'une attention particulière ; les actions intergénérationnelles seront privilégiées.*
- *La problématique du genre et plus particulièrement de la mixité, de l'émancipation et de l'égalité hommes-femmes.*

Les actions et initiatives soutenues doivent déboucher sur de meilleures possibilités de participation, de responsabilisation et sur un accroissement des capacités d'autonomie et de socialisation du public bénéficiaire.

On note donc **deux thématiques prioritaires dédiées à l'apprentissage de la langue, par les voies de l'alphabétisation et du français langue étrangère pour personnes primo-arrivantes.** Elles rencontrent parfaitement **l'objectif qui vise à permettre à chaque personne de vivre une citoyenneté active et de**



## **participer au développement de son quartier, notamment en accroissant ses capacités d'autonomie.**

Mais concrètement, quelle est la place de l'alphabétisation dans le dispositif de cohésion sociale ? Quels sont les associations et les projets concernés ?

Le répertoire de l'ensemble des projets, réalisé par le CRAcs, permet d'identifier 290 associations qui mettent en oeuvre 315 projets, lesquels se déclinent en actions. (Une association peut, par exemple, avoir un projet qui se décline en 3 actions : une action d'alphabétisation, une action socio-culturelle et une action de soutien scolaire). Parmi l'ensemble des actions répertoriées, on compte **69 actions d'alpha et 59 actions de français langue étrangère, développées par 81 associations différentes.**

Ces données doivent cependant être nuancées. En effet, si les diverses catégories ont été déterminées sur base des actions de terrain telles que formulées par les associations elles-mêmes, manifestement, la distinction opérée par les associations entre les actions d'alphabétisation et de français langue étrangère ne se réfère pas toujours aux définitions et nomenclatures<sup>5</sup> liées aux types de publics accueillis par les associations. Il est dans ces cas rarement fait état, dans la présentation de l'activité, du niveau de scolarité et de maîtrise de la langue maternelle ou du français.

On constate ainsi qu'une petite quarantaine d'associations, soit proposent des actions globales d'apprentissage du français, soit annoncent des cours ou modules d'alphabétisation et de français langue étrangère, sans faire explicitement la distinction entre les deux types d'actions. Cela peut notam-

ment s'expliquer par l'exigence de concision – liée à ce type de publication – dans la description des actions et dans la convention spécifique, signée entre l'association, la commune et la COCOF.

## **La place de Lire et Ecrire Bruxelles**

Au-delà et en-dehors des projets retenus dans le cadre du décret, la COCOF soutient l'asbl Lire et Ecrire Bruxelles qui contribue également, de manière conséquente, au développement de la cohésion sociale sur le territoire bruxellois.

Le Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale et le Collège de la COCOF ont, en effet, adopté, en mai 2002, *le Plan bruxellois pour l'Alphabétisation*, en vue d'augmenter de 2.000 places la capacité d'accueil, prioritairement dans les cours d'alphabétisation, mais également de français langue étrangère. Lire et Ecrire Bruxelles assure une mission de coordination globale du plan et en organise, localement, la mise en oeuvre. Le financement de la COCOF est notamment destiné à des emplois d'encadrement, à la formation des cadres, à la formation initiale et continue des formateurs en alphabétisation et aux frais d'installation et d'équipement des six locales de l'association.

A noter également la présence d'une représentante de Lire et Ecrire Bruxelles au sein de la section 'Cohésion sociale' du Conseil consultatif, qui a pour mission de donner des avis sur toutes les questions qui concernent la cohésion sociale, et notamment sur les contrats communaux et régionaux de cohésion sociale.



## **L'alphabétisation, outil de cohésion sociale**

Si l'on se réfère à la définition de la cohésion sociale telle que formulée dans le cadre du décret, aux priorités et objectifs opérationnels déterminés par le Collège de la COCOF et à la reconnaissance de l'asbl Lire et Ecrire Bruxelles, on ne peut que confirmer, si besoin en était, que l'alphabétisation constitue un formidable outil de cohésion sociale.

**L'alphabétisation dépasse en effet le 'simple' apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul ; elle vise la participation sociale, politique, culturelle, professionnelle de tous, en bref, l'exercice de la citoyenneté critique.** Elle répond dès lors pleinement aux finalités que se fixe le décret.

**Gaëlle LANOTTE  
Centre régional d'appui  
en cohésion sociale – CBAI**

1. 20% du budget global alloué à la cohésion sociale dans le cadre du décret (6.950.000 €) sont consacrés aux projets régionaux (ce qui correspond à 1.390.000 €).

2. En simplifiant, on peut considérer le CRAc comme le pendant des CRI (Centres Régionaux d'Intégration) en Région wallonne, avec cependant des différences en termes de missions et de compétences.

3. **Cohésion sociale. Répertoire des projets en région bruxelloise**, CBAI, novembre 2006.

4. La section 'Cohésion sociale' du conseil consultatif a été instaurée par le décret 'Cohésion sociale'.

5. Pour une présentation des nomenclatures des actions et politiques d'alphabétisation, nous renvoyons le lecteur à la publication **Etat des lieux de l'alphabétisation en Communauté française Wallonie-Bruxelles. Premier exercice – Données 2004-2005**, Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes, Août 2006, pp. 28-31.

**En Belgique,  
10 % des adultes  
ont des difficultés  
pour lire et écrire**



**L'illettrisme  
Osons en parler**



**L'illettrisme**  
*Osons en parler*

**0473/67 29 24**  
**0479/20 13 99**

## Le décret wallon EFT-OISP, ses implications et ses enjeux

*C'est en janvier 2008 qu'entrera en vigueur, en Région wallonne, le décret du 1<sup>er</sup> avril 2004 relatif à l'agrément et au subventionnement des Entreprises de Formation par le Travail (EFT) et des Organismes d'Insertion Socioprofessionnels (OISP). Ce décret et l'arrêté d'exécution du 21 décembre 2006 sont le résultat d'une concertation rapprochée avec les représentants du secteur des EFT et OISP. Il devrait stabiliser le secteur grâce à des financements liés à une période d'agrément renouvelable tous les trois ans. Quels sont les enjeux de cette nouvelle législation pour le secteur de l'insertion socioprofessionnelle en général et, en particulier, pour celui de l'alphabétisation? Sont concernées par ce nouveau décret : les 8 régionales wallonnes de Lire et Ecrire – qui sont toutes des OISP – ainsi que les associations du secteur de l'alphabétisation qui sont agréées en tant qu'OISP. Au total, il y a ainsi 23 OISP qui font de l'alphabétisation en Wallonie<sup>1</sup>.*

### Les grandes lignes du décret

Ce décret détermine les objectifs et missions des EFT/OISP en vertu des publics à former. Il précise le cadre d'agrément des opérateurs car de cet agrément dépend un financement s'étendant sur une durée de trois ans, renouvelable à la demande de l'opérateur.

Les objectifs et missions assignés aux EFT et OISP par la Région wallonne concernent la formation du public le plus éloigné des dispositifs de formation traditionnels en vue de faciliter son intégration dans un emploi ou une formation durable et de qualité. Ce public est fixé de manière décréte, c'est celui 'des demandeurs d'emploi les plus éloi-

gnés de l'emploi ou de la formation'. C'est le niveau d'études et/ou la durée d'inactivité qui détermine le degré d'éloignement. Il faut dès lors que les bénéficiaires puissent acquérir le maximum de compétences, ceci afin d'optimiser les acquis de chaque action de formation et d'insertion, dans le cadre de leur trajectoire professionnelle ou formative. Le but ultime est d'aboutir à l'emploi.

Le décret comporte également des contenus plus 'citoyens' en reconnaissant notamment que dans le cadre d'une démarche d'insertion socioprofessionnelle, il est important de réserver des espaces à la formation civique, de développer l'autonomie sociale du

stagiaire, de lui permettre de retisser des liens sociaux.

*Chaque O.I.S.P. ou E.F.T. a pour missions :*

*1° de permettre à tout bénéficiaire de développer ses capacités à se former en l'aidant à acquérir des comportements professionnels et des compétences techniques lui permettant l'accès à des formations qualifiantes et, à terme, au marché de l'emploi ;*

*2° de l'amener à définir un projet professionnel, en ce compris un projet de formation professionnelle ;*

*3° de l'amener à faire un bilan de compétences ;*

*4° de l'amener à devenir acteur de son projet professionnel et à retisser des liens sociaux ;*

*5° de l'amener à développer son autonomie sociale.<sup>2</sup>*

Pour atteindre ces objectifs, le décret impose et reconnaît l'approche pédagogique spécifique propre aux EFT et OISP :

*Chaque O.I.S.P. ou E.F.T. poursuit les objectifs généraux suivants :*

*1° préparer l'insertion socioprofessionnelle des bénéficiaires, et ce, en s'inscrivant dans le Dispositif Intégré d'Insertion SocioProfessionnelle (voir encadré) ;*

*2° favoriser la promotion de l'égalité des chances des bénéficiaires dans l'accès à la formation et à l'emploi ;*

*3° optimiser les trajectoires de chaque bénéficiaire par une approche intégrée, basée sur le partenariat entre opérateurs de formation ainsi que sur les difficultés qu'il rencontre par rapport au marché de l'emploi ;*

*4° assurer à tous les bénéficiaires des pratiques de formation favorisant l'émancipation sociale, individuelle et collective.<sup>3</sup>*

Il s'agit d'une pédagogie participative ou innovante adaptée à la spécificité d'un

public adulte en rupture d'emploi ou de formation. Il s'agit également de combiner 'théorie' et 'applications concrètes' en prenant en compte les réalités du quotidien des stagiaires et de la vie professionnelle réelle. Les centres de formation doivent conclure des conventions partenariales avec d'autres opérateurs (FOREM, CPAS, Enseignement de Promotion sociale, Maisons de l'emploi, Missions régionales...) et s'inscrire dans le cadre du Dispositif Intégré d'Insertion SocioProfessionnelle (DIISP).

Dans le cas des EFT, le décret reconnaît la méthodologie de la formation par le travail et autorise une activité économique assortie de ratios de production, précisés dans les arrêtés d'exécution.

En contrepartie de la réalisation de ces missions, le gouvernement s'engage à financer les opérateurs et garantit l'équité de traitement entre tous les opérateurs. Que l'on soit donc une EFT bâtiment située à Tournai, Nivelles ou Arlon, le mode de calcul de la subvention sera le même. Les arrêtés déterminent cependant trois subventionnements particuliers suivant le type de filière de formation développé. 12 euros de l'heure de formation par stagiaire pour les EFT ainsi que pour les OISP alpha<sup>4</sup>, remise à niveau et développement personnel. Pour les OISP 'filieres métiers' (celles qui organisent une formation en horeca, en bâtiment, en bureautique, par exemple), le financement sera de 10 euros de l'heure de formation par stagiaire. Ce financement viendra en ligne directe de la Région wallonne.

**L'idée d'un financement structurel est une première dans le secteur.** En effet, jusqu'à présent, le subside était lié à l'histoire du centre de formation. Il n'était donc

## Structuration du champ de l'insertion socioprofessionnelle des publics peu qualifiés en Région wallonne

Les **Entreprises de Formation par le Travail (EFT)** sont des associations de formation situées en Région wallonne qui proposent une formation dont la pédagogie est ancrée sur l'apprentissage en situation réelle de travail au sein de l'entreprise ou sur chantier. Cette formation donne lieu à la production commercialisée ou non de biens et de services divers. L'EFT propose un suivi psychosocial individualisé aux stagiaires. Ces stagiaires sont des demandeurs d'emploi adultes de la Région wallonne qui ne sont pas porteurs du certificat d'enseignement secondaire inférieur (CESI) ou d'un titre équivalent et ne sont plus soumis à l'obligation scolaire. On dénombrait 74 EFT au 30 juin 2006.\*

Les **Organismes d'Insertion SocioProfessionnelle (OISP)** sont des associations de formation proposant des méthodologies d'apprentissage spécifiques aux adultes et s'adressant aux demandeurs d'emploi dont le diplôme est inférieur à celui de l'enseignement secondaire supérieur (CESS) ou d'un titre équivalent. Ces personnes ne sont plus soumises à l'obligation scolaire. Tout comme les EFT, les OISP proposent un suivi psychosocial individualisé aux stagiaires. Les OISP ne commercialisent pas de biens ni de services, à l'exception d'activités lucratives accessoires. On en dénombrait 94 au 30 juin 2006.\*\*

Le décret EFT-OISP et son contenu s'articule avec un autre décret 'cadre', le **Dispositif Intégré d'Insertion SocioProfessionnelle (DIISP)**. C'est le DIISP qui structure tous les autres décrets régissant les différents acteurs de l'insertion et de la formation des adultes en Région wallonne (IFAPME, CPAS, Régies de quartier, AWHIP, Promotion sociale...). Le DIISP a pour mission d'organiser les modalités et étapes du parcours du demandeur d'emploi en quête de formation ou d'emploi. Il remplace le *Parcours d'Insertion* suite aux critiques émises lors de son évaluation en 2000. Pour pallier au manque d'instance de pilotage permettant d'assurer une cohérence d'ensemble, le FOREM a été désigné comme 'chef d'orchestre' dans le cadre du DIISP. Quant au suivi des bénéficiaires, ce dernier n'était pas toujours assuré faute d'accord entre les acteurs concernés. C'est donc pour cette raison que le DIISP enjoint les opérateurs de conclure des conventions de partenariat.

\* A Bruxelles, les Ateliers de Formation par le Travail (AFT) sont les équivalents des EFT en Wallonie. Au nombre de 9, les AFT bruxellois sont réglementés par le décret du 27 avril 1995 relatif à l'agrément de certains organismes d'insertion socioprofessionnelle. de la Commission communautaire française de Bruxelles-Capitale.

\*\* A Bruxelles, les OISP, au nombre de 31, sont réglementés par ce même décret.

pas réparti de la même façon pour chacun et dépendait des opportunités de subventionnements dont l'opérateur avait pu ou non bénéficier à un moment de son développement. Il était donc en partie aléatoire.

## **Le décret et le secteur de l'ISP**

A l'heure actuelle, si les fédérations d'EFT, AFT et OISP regroupées au sein de l'Interfédération<sup>5</sup> ont accueilli favorablement le contenu du décret et des arrêtés d'exécution, la question du financement reste un point crucial au moment de la rédaction de cet article.

**L'application du décret induira une conséquence immédiate : la stabilisation du secteur dans le financement, ce qui est une avancée fondamentale.** Les opérateurs connaîtront le cadre de leur financement pour une période de trois en trois ans.

Comme pour tout décret, une première balise a été fixée : le subventionnement se réalisera dans les limites des crédits budgétaires. Or, une limitation de l'enveloppe budgétaire aurait pour conséquence néfaste de contraindre les associations à poursuivre la chasse aux subsides pour continuer à offrir le même service avec le même volume d'heures, ce qui entraînerait des complications administratives et nécessiterait une 'ingénierie' de la collecte de fonds qui n'est pas accessible à toutes les associations. **Le secteur doit se concentrer sur ses missions et non sur la chasse aux moyens.** C'est pourquoi les EFT et OISP revendiquent un financement structurel de toutes les filières de formation répondant aux prescrits du décret, à 100% des heures agréées, selon le mode de calcul convenu lors de la négociation. La Région wallonne doit

donc disposer d'une enveloppe budgétaire suffisante pour agréer et financer, à partir de 2008, l'ensemble des heures de formation qui ont été réalisées jusqu'à présent, dans toutes les filières de formation. Ces filières et heures de formation répondent à un besoin. Le secteur demande donc à la ministre Arena, chargée de la formation en Région wallonne, de défendre cette position lors de la confection du budget wallon pour 2008.

**L'instauration d'un système de financement structurel du secteur de l'insertion en Région wallonne répond donc à une nécessité : cela permet, entre autre, de contrer les effets de la 'marchandisation' de la formation.** En effet, le vaste champ de la formation des adultes est de plus en plus souvent régi et financé par des appels à projets. Ces derniers, s'ils représentent des opportunités pour développer des actions pilotes, ne peuvent cependant garantir à long terme un devenir harmonieux des associations. En fonctionnant par 'projets', le risque de perdre en cohérence et continuité menace les centres de formation. Par ailleurs, ces appels à projets présentent également des limites budgétaires certaines. Rappelons que dans le plan *Pénurie*<sup>6</sup> en 2006, sur 43 dossiers rentrés, seuls 13 ont été acceptés. Faute de moyens, 30 dossiers ont donc été écartés. Pourtant ceux-ci répondaient à de réels besoins.

Un certain nombre d'autres questions relevant de 'l'institutionnalisation' ou non du secteur de l'ISP en Région wallonne se posent également.

Le secteur deviendra-t-il un opérateur régi par un contrat de gestion comme l'AWIPH ou le FOREM ? Parviendra-t-il en effet à garder



toute sa dimension associative en s'articulant avec le service public ? Quelles sont les balises à mettre en place pour garantir un partenariat égalitaire et respectueux de chacun, un secteur associatif fort et indépendant ? Quel type d'alliance doit-on échafauder dans le secteur, avec quel profil de service public ?

**Il est à espérer que ce mouvement de construction et de structuration du secteur de l'insertion socioprofessionnelle en Région wallonne ne marquera pas l'entrée dans une phase de stagnation déterminée par l'ensemble des dispositions réglementaires mais, au contraire, qu'une place sera laissée à la souplesse et à la créativité.** Celles-ci ont toujours été de mise dans les réponses apportées par le secteur associatif aux besoins et attentes d'un public – malheureusement plus nombreux chaque année – en décrochage d'un monde du travail et de la formation qui lui laisse peu d'espace dans une société en pleine transformation.

### **Le décret et Lire et Ecrire**

Lire et Ecrire en tant que membre de l'Interfédération a participé à l'élaboration des revendications et du cahier de charges du secteur de l'ISP face à ce nouveau décret. L'association adhère donc au positionnement du secteur qui vient d'être présenté.

Par ailleurs des questions plus spécifiques se posent pour le secteur de l'alphabétisation.

Le décret finance légitimement le public auquel s'adressent les EFT et les OISP, soit celui des demandeurs d'emploi. **Nous voulons cependant continuer à accepter tous les publics, et notamment ceux qui**

**poursuivent un autre projet que l'emploi ou la formation qualifiante.** Se pose alors inévitablement la question du financement de ce public 'non ISP'. Nous le savons, les subsides sont de plus en plus cloisonnés. Par qui seront pris en compte tous ceux et celles qui ne relèvent pas du secteur ISP de la région Wallonne ? Comment garder une action durable et de qualité qui n'évacue pas les 'catégories' de public non subventionnées ? Comment continuer envers et contre tout à faire coexister tous les publics au sein des associations d'alphabétisation ?

Dans nos actions futures, nous devons bien rendre compte du fait que le public ISP qui arrive en alphabétisation est un public fragilisé qui ne suit pas nécessairement une trajectoire linéaire : il lui est donc loisible de choisir une autre voie que celle de l'ISP. Nous sommes dès lors loin de la logique du résultat vers l'emploi, la formation qualifiante. C'est ce que nous devons défendre face aux instances évaluatrices : l'Europe, la Région wallonne, l'Etat fédéral...

**L'apprentissage ne se limite pas à la maîtrise de quelques lettres, mots, gestes techniques mais il doit permettre à chacun de comprendre et d'agir sur son environnement social, culturel, économique et politique. Ce sont là les objectifs de l'éducation permanente qui rejoignent pleinement ceux de l'insertion socioprofessionnelle.** Se former, c'est ouvrir des possibles pour se vivre comme acteur. C'est donc à travers le choix de nos modèles d'action et de nos pratiques pédagogiques que nous donnerons de la cohérence à l'ensemble de notre démarche d'émancipation sociale. Nous devons aussi défendre cette conception de la formation.

Enfin, le décret ISP va formaliser au sein des régionales de Lire et Ecrire un contexte, celui de l'insertion qu'elles connaissaient déjà. Pour renforcer les équipes, leur permettre de penser et d'évaluer leur travail, de le visibiliser, il y a lieu de mettre en place des plans de formation ou de communication qui favorisent les transitions. C'est l'enjeu que nous poursuivrons à travers la mise en place d'un plan pluriannuel de formation, issu des besoins des équipes et en lien avec le nouveau décret.

Les dispositifs régionaux wallons d'insertion socioprofessionnelle proposent donc un cadre contractuel de partenariat qui devrait assurer aux associations des moyens structurels stables tout en reconnaissant la spécificité et la qualité du travail qui y est mené.

**L'un des défis qui doit être relevé par le secteur de l'insertion consiste bien à garder une importante marge de manœuvre par rapport aux politiques de contrainte et de contrôle social menées dans le cadre de l'Etat social actif.** Il s'agit de ne pas devenir les agents de ces politiques. Il s'agit également de garder la liberté de dénoncer les tentatives de contrainte ou d'exclusion visant à sanctionner les personnes dont le projet est loin du parcours professionnel ou de formation pensé dans une logique d'Etat. **Les associations d'insertion socioprofessionnelle luttent contre l'exclusion, elles ne veulent pas y contribuer.**

Lire et Ecrire veut pouvoir poursuivre sa mission de permettre à tous ceux et toutes celles qui le souhaitent, l'accès à la formation et à l'emploi à partir de leurs besoins et réalités. Les partenariats que l'association

pourra développer dans le cadre du nouveau décret seront décisifs pour atteindre cet objectif.

**Véronique DUPONT**  
**Lire et Ecrire en Wallonie**

1. *Données de 2005.*
2. *Article 3 § 2 du décret du 1<sup>er</sup> avril 2004.*
3. *Article 3 §1 du décret du 1<sup>er</sup> avril 2004.*
4. *Comme les autres opérateurs de formation en Région wallonne, Lire et Ecrire bénéficiera d'un financement structurel et pour ce faire, chaque régionale devra introduire sa demande d'agrément pour fin août 2007 en vue d'une reconnaissance pour trois ans.*
5. *L'Interfédération est un groupement de Fédérations d'Ateliers et d'Entreprises de Formation par le Travail et d'Organismes d'Insertion Socioprofessionnelle qui remplit toutes missions d'information, de formation et de conseil, dans les domaines économique, social et pédagogique. Elle soutient l'action et la coopération de ses membres et de leurs affiliés, entre eux et vis-à-vis des autorités et administrations publiques.*
6. *Pour améliorer le rapport entre l'offre et la demande dans des secteurs d'activités en pénurie de main-d'œuvre ( construction, comptabilité, boucherie, fabrication métallique, horeca,...), les ministres wallons de la Formation et de l'Emploi, Marie Arena et Jean-Claude Marcourt, ont décidé de financer une série d'initiatives menées en collaboration avec le FOREM : augmentation du volume annuel des formations qualifiantes liées aux fonctions sujettes à un désintéret ; contacts sur le plan local entre organismes de formation, de placement, agences intérimaires et entreprises ; recensement des informations permettant de monitorer l'évolution des métiers en pénurie ; analyse approfondie d'une profession critique par mois.*

Apprendre à lire et écrire, c'est possible

Des relais pour l'alpha



# Des relais pour l'alpha

## Une vaste campagne de sensibilisation auprès du FOREM et des CPAS de Wallonie

*Mieux accueillir, informer et orienter les personnes en difficulté de lecture et d'écriture. Tel est l'objectif des modules de sensibilisation que Lire et Ecrire organise actuellement auprès de centaines d'agents du FOREM et des CPAS de Wallonie. Mise sur pied en 2006, cette action répond à une revendication essentielle de Lire et Ecrire : notre société doit s'organiser pour prendre en compte les difficultés quotidiennes vécues par les personnes illettrées. C'est un enjeu central que ces personnes puissent accéder à l'ensemble des services offerts au public <sup>1</sup>.*

Certaines de ces personnes sont peut-être en difficulté de lecture et d'écriture et, de ce fait, ne parviennent pas à effectuer les démarches nécessaires et à faire valoir leurs droits. Mais comment le savoir ? Cette difficulté-là n'est pas apparente. De plus, il est difficile d'en parler, tant pour la personne qui peut avoir honte et cacher cette réalité que pour l'agent de ces services qui ne la décèle peut-être pas ou ne sait pas comment aborder la question. Et surtout, que peut faire un agent qui découvre cette situation ? Les actions de la campagne *Des Relais pour l'alpha* ont pour ambition de susciter la réflexion des services au public et de leurs agents en vue d'améliorer leurs pratiques dans ce domaine.

Financée principalement par la Région wallonne de 2006 à 2008<sup>2</sup>, cette campagne est menée en priorité auprès des agents des CPAS et du FOREM souvent en contact avec ce public. Environ 2.000 de leurs agents

devraient ainsi être sensibilisés à la problématique de l'analphabetisme.<sup>3</sup>

### Enjeux et objectifs de la campagne

Le premier objectif de la campagne de sensibilisation *Des Relais pour l'alpha* menée par Lire et Ecrire concerne les personnes en difficulté de lecture et d'écriture. Qu'on les appelle bénéficiaires, usagers ou même clients, toutes et tous ont droit à un accès égal aux différents services au public, aides, formations et autres actions mises en place. Leur situation, souvent précaire, les amène à des contacts indispensables, voire obligatoires, avec des organismes tels que le FOREM ou le CPAS. Leurs difficultés avec l'écrit se conjuguent avec la réticence et la crainte face à ce type d'institutions vis-à-vis desquelles elles ressentent incompréhension et exclusion. Organiser un accueil adapté à ces personnes, les informer, les orienter et



les accompagner valablement, va peut-être leur permettre de faire le choix volontaire de s'engager dans des formations adaptées.

Le deuxième objectif est de sensibiliser les institutions de services au public à faire en sorte que leur organisation et leur fonctionnement tiennent compte des difficultés de lecture et d'écriture de certains de leurs usagers. Des efforts sont faits pour décentraliser des services, les rendre accessibles aux handicapés moteurs, aveugles ou sourds, favoriser un accueil plus convivial, etc. Mais, dans notre société, l'écrit va de soi. Alors, dans la phase d'organisation d'un service, l'analphabétisme de certains usagers ne vient pas spontanément à l'esprit de ses concepteurs. L'accueil, ses locaux, son fonctionnement, la signalisation, les procédures, les démarches administratives, les courriers, les formulaires, le recours croissant à l'écriture informatique, la formation de l'ensemble du personnel, etc. prennent rarement, ou pas assez, en compte les difficultés de la communication à travers l'écrit. Souvent la priorité est donnée à la sécurité juridique – qui exige la référence à des textes administratifs souvent alambiqués – et à la recherche d'une certaine productivité qui oublie les plus faibles. Pourtant, l'attention à ce facteur permettrait sans doute une simplification et une rationalisation dont tous les usagers (et même les agents) seraient bénéficiaires.

Il nous semble que sensibiliser les acteurs de terrain, c'est-à-dire les agents en contact avec le public, est une bonne manière de tenter de faire bouger les choses, même si ce n'est pas la plus facile, ni la plus habituelle. D'abord, parce que les relations interpersonnelles sont au cœur de la problématique de l'accueil. Ensuite, parce que

les initiatives individuelles et collectives des agents permettent déjà de mettre en place des solutions simples. Nous le voyons dans chacune de nos rencontres avec des groupes du FOREM ou de CPAS dans lesquels nous intervenons : souvent de petites adaptations pas ou peu coûteuses permettent des améliorations utiles. Enfin, parce que Lire et Ecrire veut développer une démarche participative d'éducation permanente et de construction de solutions par et avec les acteurs eux-mêmes, seule à même, selon nous, de réussir dans ce domaine où la motivation des personnes est essentielle.

Bien sûr, l'enjeu est aussi institutionnel. D'abord, pour développer de telles actions de sensibilisation à l'intérieur d'un organisme, il faut au moins l'accord de la direction. Ensuite, pour permettre aux initiatives de voir le jour, d'être expérimentées, il faut que la hiérarchie en tienne compte, les favorise, les soutienne. C'est le cas dans certains organismes mais pas dans tous. De plus, certaines réformes nécessiteront des décisions structurelles (procédures, formulaires, fonctionnement, signalétique, etc.). L'enjeu est donc aussi la sensibilisation des responsables des services aux différents niveaux de la hiérarchie.

### **Les actions de sensibilisation des agents**

Précédemment, des actions de sensibilisation ont déjà été menées auprès des agents du FOREM et des CPAS. Suivant les localisations, en fonction des opportunités, des besoins détectés, des demandes exprimées, des possibilités de financement, des interventions ponctuelles de quelques heures ont touché des responsables ou des agents de ces services.

Mais c'est la première fois que, par cette campagne, un programme systématique de sensibilisation est mis sur pied pour l'ensemble des personnels d'institutions couvrant tout le territoire wallon. Des contacts approfondis sont menés avec les responsables des institutions, un programme d'intervention est planifié, les interventions sont préparées et évaluées, le suivi organisé. Des modules spécifiques de sensibilisation ont été mis au point avec des variantes permettant de s'adapter à chaque session de sensibilisation et à chaque groupe, un plan de travail à moyen terme a été mis en place, etc. Des outils d'information ont été créés pour soutenir l'animation des modules. Dans chacune des 8 régionales wallonnes de Lire et Ecrire, une personne est responsable de la mise en œuvre de la sensibilisation dans les services des directions régionales du FOREM et dans les CPAS des communes de son territoire. Un groupe de coordination interrégional a aussi été constitué pour former et soutenir les personnes chargées de la sensibilisation, suivre la progression des actions sur le terrain et envisager les réorientations et aménagements pratiques nécessaires.

Les moyens disponibles ne permettront cependant pas de toucher les milliers de membres du personnel travaillant au FOREM et dans les 253 CPAS des communes francophones de Wallonie. Le choix a donc été fait de cibler les personnes en charge de l'accueil et de l'orientation des usagers de leurs services. Au FOREM, ce sont donc environ 1.000 personnes – principalement des conseillers de divers services –, qui participeront aux modules de sensibilisation. Dans les CPAS, ce sont les agents d'accueil et les assistants sociaux en charge de l'ac-

compagnement des bénéficiaires, soit aussi environ 1.000 personnes, qui seront invités à y participer. De 2006 à 2008, 180 groupes – de 10 à 15 agents, parfois moins dans les régions rurales – seront ainsi sensibilisés à la problématique de l'accueil, de l'information et de l'orientation des personnes en difficulté de lecture et d'écriture.

### **Caractéristiques des modules de sensibilisation**

Le principe de base de la campagne de sensibilisation *Des Relais pour l'alpha* est la rencontre de deux compétences. Les agents des services publics sont des professionnels formés et compétents pour accueillir, informer et orienter les personnes qu'ils reçoivent quotidiennement dans leurs services. Les chargés de sensibilisation de Lire et Ecrire connaissent la problématique générale de l'analphabétisme, les particularités spécifiques aux personnes en difficulté de lecture et d'écriture, les moyens et méthodes à mettre en œuvre pour accompagner ces personnes. Ils sont en contact avec les agents d'accueil et les formateurs des organismes d'alphabétisation et sont donc en mesure de donner des informations utiles et de mettre les uns et les autres en contact.

Lire et Ecrire n'a donc pas la prétention de 'former' les agents des CPAS et du FOREM. Nous voulons seulement amener ceux-ci à réfléchir à leurs pratiques et à les analyser sous l'angle de l'accueil des personnes en difficulté avec l'écrit. Le but est que les agents vérifient si leurs pratiques permettent d'accueillir, d'informer et d'orienter au mieux ces personnes et de découvrir comment améliorer ces pratiques si cela s'avère nécessaire. Le chargé de sensibilisation a



donc un double rôle d'informateur et d'animateur du groupe.

Le dispositif proposé par Lire et Ecrire aux instances responsables de chaque institution se compose de trois parties. Il est susceptible d'adaptation en fonction des acquis préalables des agents de l'institution et des actions déjà réalisées au sein de celle-ci. De même, des demandes spécifiques peuvent être rencontrées par une modification du contenu des modules de sensibilisation.

Dans un premier temps, les travailleurs d'une institution (un CPAS ou une direction régionale du FOREM) sont invités à participer à une séance de sensibilisation à la problématique générale de l'analphabétisme et d'information à propos de la session qu'ils se destinent à suivre. Au cours de cette séance (d'une durée d'environ 3 heures et réunissant de 20 à 50 personnes suivant les cas) les agents découvrent – ou redécouvrent – la situation des personnes illettrées et posent leurs premières questions. A l'issue de cette séance, chaque agent est censé percevoir clairement les enjeux, objectifs et modalités de ce dispositif et est invité à s'inscrire pour participer au deuxième module. La brochure *Questions sur l'alphabétisation*<sup>4</sup> leur est distribuée.

Le cœur du dispositif est un module de 10 heures qui se déroule en 3 séances d'une demi-journée. Son contenu est adapté en fonction des attentes des participants et de l'évolution du travail du groupe. La démarche mise en œuvre est participative et active : elle s'appuie sur les acquis, les expériences et les pratiques des participants. Elle tente de prendre en compte les attentes de chacun et se veut exemplative des démarches utilisées en formation d'alphabétisation des

adultes. Elle vise à la prise d'initiatives par les participants. Ce n'est pas une démarche habituelle pour les agents du FOREM ou de CPAS, ce qui peut parfois poser quelques difficultés affectant le bon déroulement du module.

Divers thèmes peuvent être abordés au cours du module :

- Connaître les situations dans lesquelles se trouvent les personnes en difficulté de lecture et d'écriture, leurs parcours, les causes de leur illettrisme, les difficultés qu'elles rencontrent, etc. Les représentations que les agents se font de ces personnes sont confrontées à des témoignages d'apprenants (de manière directe ou via la diffusion de vidéos) qui présentent des situations vécues, mais aussi la diversité des attentes en matière de formation.

- Pouvoir émettre l'hypothèse qu'une personne est en difficulté avec l'écrit en étant attentif à certains indices liés à ses actes ou ses comportements.

- Pouvoir communiquer avec ces personnes : partant des pratiques d'accueil et d'information décrites par les agents, rechercher les moyens les plus efficaces pour aborder la question des difficultés d'une personne avec l'écrit, établir avec elle une relation de confiance mutuelle, transmettre les informations oralement et par écrit. Les agents pourront ainsi s'échanger de bonnes pratiques, identifier celles qui devraient être améliorées et déjà esquisser des pistes pour des actions à mettre en œuvre dans leurs services.

- Envisager les conditions à réunir pour qu'une personne décide de s'engager dans une formation : motivations, utilité pour elle-même en rapport avec son projet de vie, conditions matérielles d'existence,



courage, etc. Les contraintes réglementaires du FOREM ou de l'aide sociale peuvent se révéler des obstacles mais parfois aussi des incitants pour entrer en formation.

- Connaître les possibilités d'orientation vers une formation en alphabétisation, les opérateurs, les niveaux et les méthodes d'apprentissage, les modalités d'accueil dans ces organismes, etc. : cela peut aider les agents à mieux choisir leurs propositions d'orientation et à mieux les présenter aux usagers de leurs services.

A l'issue de ce module, chaque agent reçoit un guide pratique composé de 11 fiches reprenant les principales thématiques abordées lors de la formation, des indices

leur permettant de poser l'hypothèse de difficultés de lecture et d'écriture chez les personnes qu'ils rencontrent et des conseils pour aborder le sujet avec elles, communiquer plus efficacement et les accompagner dans leur projet, ainsi que des adresses de contact. En complément, un dépliant aide-mémoire reprend de manière synthétique les conseils reçus lors de la formation. Des documents à remettre aux personnes en situation d'illettrisme sont aussi distribués (voir encadré).

Dans un troisième temps, une séance d'évaluation de 3 heures est prévue quelques semaines après la fin du module central. Celle-ci a pour objet de mettre en évidence

### **Des documents à distribuer**

Chaque agent ayant participé à la campagne de sensibilisation reçoit un présentoir de 16 cartes illustrées, rassemblées dans un porte-CD, qu'il est invité à déposer sur son bureau. Cet objet a plusieurs fonctions. Il est d'abord un signe reconnaissable par le public : ces cartes montrent aux personnes en situation d'illettrisme que l'agent est informé de leur situation et des difficultés que cela implique pour trouver du travail, se former, se débrouiller dans la vie de tous les jours. Chaque carte est aussi un support pour orienter les personnes vers un organisme d'alphabétisation puisqu'elle reprend au verso le ou les numéros de téléphone où ces personnes peuvent obtenir des informations détaillées. Outre les cartes, le présentoir contient également un dépliant destiné aux personnes en difficulté de lecture et d'écriture : il présente des arguments écrits et illustrés pour susciter le désir d'entrer en formation.



les effets de la sensibilisation sur les pratiques, de répondre à de nouvelles demandes, de réfléchir aux suites possibles et éventuellement, d'envisager la mise au point de pratiques adaptées.

### **Les effets et les suites de cette campagne**

L'objectif principal de la campagne en cours est bien l'amélioration des pratiques des agents du FOREM et des CPAS. Nous ne nous faisons cependant pas d'illusions. Cette campagne, que nous espérons voir réussir, touchera des agents pendant quelques heures : ce n'est sans doute pas suffisant pour amener automatiquement des changements fondamentaux. La sensibilisation est en effet une action de longue haleine, qui suppose d'exister dans la durée, la répétition, l'approfondissement. En outre, l'analphabétisme n'est qu'une des nombreuses problématiques que rencontrent ces agents. Nous espérons cependant qu'ayant acquis une meilleure connaissance des situations que vivent ces personnes, ils pourront, le moment venu, à partir des indices qu'ils observent, déceler leurs difficultés, entamer le dialogue et chercher avec elles les orientations les plus adaptées. Et puis, s'ils gardent le numéro de téléphone de Lire et Ecrire dans leur carnet d'adresses, une coo-

pération pourra s'établir. Ce serait déjà un premier pas.

Un autre pas à faire serait de proposer ce dispositif de la campagne *Des Relais pour l'alpha* à d'autres institutions<sup>5</sup> comme les mutuelles, les administrations communales, les syndicats, l'ONEM, etc. dont les agents d'accueil et d'orientation sont eux aussi en contact avec le public. Des ouvertures existent, des demandes pointent. Les outils sont prêts mais, aujourd'hui, les moyens qui permettraient de financer ces actions ne sont pas structurels.

Par ailleurs, si la sensibilisation porte ses fruits, les organismes d'alphabétisation seront sollicités. Ils devront pouvoir répondre aux questions des agents des services au public. Ils auront à prendre le relais pour accueillir les demandeurs de formation, affiner l'orientation initiale et ensuite intégrer ces personnes dans des formations de qualité adaptées à leurs besoins. Nous espérons notamment toucher ainsi un public d'origine belge, encore trop peu présent dans les centres d'alphabétisation. L'offre d'alphabétisation devra sans doute être adaptée pour répondre au mieux à ces nouvelles personnes : horaires, insertion de l'alphabétisation au sein des formations professionnelles et non en préalable à celles-ci, etc.

Evidemment, pour ce faire, il faut des moyens. Quelques mois à peine après les premières actions de nouvelles personnes sont orientées vers les formations en alphabétisation. Or, les moyens manquent pour ouvrir de nouvelles places. Dans certaines villes, les listes d'attente sont tellement longues qu'il faut attendre des mois pour espérer entrer dans un groupe. A quoi sert-il donc de susciter la motivation de personnes, de les décider à franchir le pas pour aller frapper à une porte si aucune offre de formation ne peut être concrétisée ?

Et pourtant, l'alphabétisation est inscrite dans les priorités des gouvernements régionaux et communautaire. Il ne suffit pas de financer une campagne de sensibilisation, il faut aussi augmenter les moyens pour la formation. Espérons donc qu'un des effets de la campagne, qui rend visible de nouvelles demandes, sera de conduire les pouvoirs publics à dégager les moyens nécessaires pour y répondre...

**Jacques BOSMAN**

**Lire et Ecrire Communauté française**

Une présentation de la campagne *Des relais pour l'alpha* se trouve également sur le site de Lire et Ecrire à la page <http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/content/view/98/84/>.

1. Les services publics sont organisés par les pouvoirs publics, soit directement via leurs administrations (ministères, communes, CPAS, etc.), soit indirectement via des entreprises publiques (transports publics, poste, etc.) et d'autres organismes qu'ils subventionnent (hôpitaux publics par exemple). Mais le secteur privé, marchand et non-marchand, organise aussi des services essentiels : par exemple les banques, les agences

*d'interim, les bibliothèques, les associations d'action sociale et culturelles, etc. C'est pour les rassembler dans un même concept que nous parlons de services au public.*

2. La campagne est financée principalement par la Région wallonne selon les termes de la Convention 'Sensibilisation et formation du personnel des CPAS et du FOREM pour l'accueil et l'orientation en formation d'alphabétisation des demandeurs d'emploi infracolarisés' signée dans le cadre du Plan stratégique transversal 'Inclusion sociale' (PST 3). Elle est aussi soutenue par le Ministère de Communauté française - Service de l'Education permanente et par le Fonds social européen.

3. C'est Lire et Ecrire Communauté française qui, dans le cadre de son mandat 'sensibilisation', prend en charge l'opérationnalisation de l'action en coordination avec Lire et Ecrire en Wallonie.

4. Sous-titré 'Réponses aux 59 questions les plus fréquentes', ce petit livre, réalisé et édité par Lire et Ecrire, est destiné à aider toute personne susceptible de rencontrer, dans son cadre professionnel, des personnes adultes analphabètes ou illettrées.

5. D'autres institutions n'ont pas pour vocation première d'orienter leurs publics vers des formations ou de les aider à résoudre des problèmes d'insertion sociale ou professionnelle mais ont, de par leur objet social, des possibilités d'écoute des personnes qu'ils rencontrent : les professionnels de la santé, les facteurs, les agents des banques et des agences d'interim, les pharmaciens, les agents de police, etc. Il est utile que la problématique de l'illettrisme leur soit connue et qu'ils puissent réagir efficacement pour donner un minimum d'information utile : voilà encore un chantier pour la sensibilisation.

**LIRE**

**ÉCRIRE**

**CALCULER**

**COMMUNIQUER**

**C'EST POSSIBLE**

**0800/99.139**

**FORMATION GRATUITE**

**POUR ADULTES**

**PRÈS DE CHEZ VOUS (DANS TOUTE LA PROVINCE DE LUXEMBOURG)**

**À VOTRE RYTHME, EN PARTANT DE VOS CONNAISSANCES**



## Un dispositif coordonné de plateformes territoriales pour lutter contre l'analphabétisme

*Au cours de la période 2005-2007, les régionales wallonnes de Lire et Ecrire ont mené à titre expérimental un projet européen 'Equal'<sup>1</sup> « Dispositifs territoriaux pour le droit à l'alphabétisation et la prise en compte des personnes illettrées ». Afin que cette action puisse être poursuivie et développée à plus long terme, le Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes étudie la mise en œuvre, sur l'ensemble de la Communauté française, d'un dispositif structurel et coordonné de plateformes territoriales pour « prévenir, détecter l'analphabétisme et y remédier », selon les termes utilisés par la Communauté française.*

Suite à la Conférence interministérielle sur l'alphabétisation du 8 septembre 2006, dans la foulée des débats concernant la mise en place de plateformes territoriales pour 'prévenir, détecter, remédier', Lire et Ecrire en Wallonie a exposé l'expérience de coordination élargie réalisée à travers le projet Equal (voir encadré).

L'évaluation de ce projet a en effet démontré tout l'intérêt de mettre en place un maillage local avec un ensemble de partenaires diversifiés (services publics, organismes culturels, milieu associatif, secteur médical, services sociaux, organismes d'insertion socioprofessionnelle, monde du travail, secteur de l'enseignement, apprenants, etc.) pour toucher les publics là où ils sont.

### La position de Lire et Ecrire

Pour alimenter les débats au sein du Comité de pilotage, Lire et Ecrire a mené, en interne, un travail de réflexion débouchant sur

une note politique exposant les constats et principes que voici :

*De nombreux acteurs sont aujourd'hui concernés par la question de l'illettrisme, c'est pour cela qu'il est important d'aborder cette question à partir d'angles d'approche et d'acteurs différents de façon à faciliter le travail d'émergence de la problématique, à mettre en place un maillage permettant aux personnes là où elles en font la demande, de trouver une réponse efficace à leurs besoins. Toutes ces initiatives doivent pouvoir se rassembler et se coordonner entre elles au niveau d'un bassin sous-régional.*

*C'est l'un des objectifs de Lire et Ecrire : chercher des moyens et créer les structures les plus susceptibles de lutter contre l'analphabétisme en Communauté française.*

*En prenant en compte les missions de Lire et Ecrire en matière de soutien, d'appui et de coordination à l'ensemble du champ de l'alphabétisation, compte tenu de l'expéri-*



## L'expérience de coordination au sein d'Equal

Les plateformes sous-régionales *Equal* mises en place durant la période 2005-2007 se fondaient sur un constat de départ local partagé et construit par tous les partenaires autour de la question de l'illettrisme. Elles visaient à :

- réaliser un diagnostic sur la situation des besoins locaux en matière d'alphabétisation ;
- optimiser la quantité, la qualité et la diversité de l'offre de formation ;
- disposer d'une meilleure connaissance du public ;
- aboutir à une meilleure prise en compte des besoins des personnes en situation d'illettrisme pour une meilleure insertion sur le marché de l'emploi et de la formation notamment ;
- systématiser les échanges de bonnes pratiques à l'échelle locale et régionale en vue de reproduire ces expériences dans d'autres territoires ;
- veiller à l'élaboration d'outils divers pour une meilleure prise en compte de l'illettrisme ;
- construire une véritable action autour du droit à l'alphabétisation dans les bassins sous-régionaux\* et au plan wallon.

Chaque partenaire, désireux de s'inscrire dans la démarche, pouvait y participer en portant son point de vue sur la question de l'illettrisme à partir de sa réalité concrète de terrain.

Il ne s'agissait ni d'un programme ni d'un produit fini préconstruit et 'arrêté' au départ mais bien d'un partenariat égalitaire fondé sur une démarche de construction commune, la 'co-construction' d'outils et de pratiques par les partenaires. C'est à partir d'un constat de départ réalisé par tous les partenaires, de manière qualitative ou quantitative pour inventorier les situations concrètes insatisfaisantes par rapport à la prise en compte de l'illettrisme, qu'ont alors, par la suite, été cernées les thématiques à traiter et à approfondir prioritairement par des groupes de travail ouverts à tous et toutes. Une convention de partenariat a ensuite été rédigée au sein de chaque plateforme sous-régionale.

Lire et Ecrire a assuré la coordination des plateformes, en vertu de son expérience et expertise, pour veiller à ce que l'on prenne en compte le principe de la représentativité des publics, pour que l'on se centre sur la question de l'alphabétisation. Soulignons que Lire et Ecrire n'avait le monopole ni de la réflexion, ni de l'action, mais participait aux instances de décisions en étant présent au Comité de pilotage et à la Cellule d'opérationnalisation des différentes plateformes sous-régionales. Ces instances jouaient le rôle de coordination de l'action au plan local. Lire et Ecrire était donc garant du processus.

\* Ces plateformes se calquaient sur le bassin géographique des régionales wallonnes de Lire et Ecrire.

mentation réalisée dans le cadre du projet *Equal Dispositifs territoriaux en Wallonie*, de l'expérience du *Plan Bruxellois pour l'Alphabétisation*<sup>2</sup>, il est indispensable de :

- renforcer prioritairement les moyens disponibles pour développer l'offre de formation et la prise en compte de tous les publics en situation d'illettrisme là où les personnes se trouvent ;

- développer la coordination locale des multiples acteurs concernés par la problématique, entre autres en ce qui concerne la mise en commun des ressources.

Il est, en effet, essentiel que des partenaires se concertent pour veiller à ce que l'ensemble des publics trouve une réponse adaptée à ses besoins, que les lieux de formation soient répartis sur l'ensemble du territoire.

Dans ce cadre, Lire et Ecrire propose :

- que les pouvoirs publics jouent un rôle essentiel de pilotage de l'alphabétisation sur la Région wallonne et la région de Bruxelles-Capitale ;

- qu'ils assurent la mission de pilotage de plateformes autour de l'alphabétisation au niveau bruxellois et au niveau des sous-régions wallonnes. Leur mission consiste à réunir l'ensemble des acteurs concernés autour de la table pour relier-observer-coordonner-susciter et faire en sorte qu'existent effectivement de telles politiques sur le territoire. En particulier, il s'agit de :

- > réaliser un état des lieux autour de la question de l'alphabétisation,
- > veiller à l'adéquation des moyens et, donc, de l'offre et de la demande,
- > être un observatoire qui s'interroge sur la réalité de terrain,
- > évaluer les politiques et actions mises en œuvre ;

- que les plateformes sous-régionales soient organisées en un double lieu : une assemblée rassemblant le maximum d'acteurs sous-régionaux pour lesquels l'alphabétisation peut être un enjeu important et une cellule plus réduite chargée du pilotage et de la concrétisation des actions décidées ;

- que les pouvoirs publics confirment Lire et Ecrire comme structure d'appui et d'interpellation au niveau régional et local bruxellois et au niveau régional et sous-régional wallon compte tenu de l'expertise développée en matière d'alphabétisation. Lire et Ecrire devrait ainsi assurer un rôle de soutien, de développement, d'accompagnement des acteurs et de leurs actions sur le terrain selon les moyens qui lui seront octroyés pour le faire ;

- que les plateformes sous-régionales soient elles-mêmes intégrées dans une démarche coordonnée. Cela se réalisera de deux manières : d'une part, par le Comité de pilotage de la Conférence interministérielle assumant le rôle de coordination politique globale ; d'autre part, par Lire et Ecrire en Wallonie et Lire et Ecrire Bruxelles (mission de coordination de l'appui donné par les régionales wallonnes et locales bruxelloises aux différents acteurs de terrain). Il est, en effet, nécessaire d'assurer la mutualisation, la cohérence de fond et le suivi global, d'être un répondant pour les personnes qui réalisent cet appui au niveau sous-régional, d'être un soutien pour ces mêmes personnes et de pouvoir interpellier les régionales de Lire et Ecrire sur leur fonction de structure d'appui.

Lire et Ecrire attire l'attention sur trois éléments :

- la nécessité que tous les acteurs concernés soient associés et parties prenantes (enseignement, pouvoirs publics locaux, administra-

*tion, associations, opérateurs de la formation des adultes, de l'éducation permanente, du monde du travail, de la culture, de l'information, apprenants). Ainsi, il est indispensable que la composition des plateformes sous-régionales reflète à la fois la diversité des publics touchés par l'alpha et la diversité des modes d'approche de cette question ;*

*- la nécessité de partir d'une structure de coordination publique existante en créant au sein de celle-ci une commission alpha afin de garantir la diversité et la complémentarité du partenariat ;*

*- Lire et Ecrire ne peut accepter que des moyens soient mis à la coordination et l'appui sans que des moyens substantiels soient au même moment octroyés aux actions de terrain de première ligne et aux publics non couverts.*

*Le financement des actions des plateformes sous-régionales doit permettre leur mise en œuvre et donc leur fonctionnement proprement dit : pilotage par les pouvoirs publics et appui par les régionales de Lire et Ecrire.*

### **Les résultats des débats menés lors de la séance du 20 avril 2007 du Comité de pilotage**

Telles qu'elles ont été présentées et discutées lors du Comité de pilotage du 20 avril 2007, les futures plateformes territoriales reprennent en partie les missions exercées jusque récemment par les plateformes sous-régionales existantes à travers le projet *Equal*, notamment en matière d'analyse de la politique locale d'alphabétisation et de développement de collaborations entre des acteurs locaux. Leur mission est bien d'associer tous les acteurs concernés à l'échelle du territoire, intervenant dans le champ de l'alphabétisation, sur au moins trois plans :

prévenir, détecter et remédier à l'analphabétisme. Nous pouvons donc parler d'une continuité de l'action initiée par Lire et Ecrire et ses partenaires dans le cadre des dispositifs territoriaux *Equal*.

Les plateformes territoriales futures participeront davantage à la réflexion et à l'analyse de la politique globale menée par le Comité de pilotage et ce en dialogue permanent avec celui-ci afin de développer une cohérence globale en ce qui concerne la politique d'alphabétisation en Communauté française. Elles prendront connaissance des décisions de la Conférence interministérielle ainsi que des projets et propositions du Comité de pilotage.

Pour exécuter ses missions, chaque plateforme territoriale devrait disposer d'une cellule de pilotage et de deux relais :

- le chargé de mission alpha : les pouvoirs publics assurent la mission de pilotage et de coordination des plateformes en affectant à chaque plateforme un chargé de mission alpha assumant le secrétariat de la cellule de pilotage ;

- la structure d'appui : les pouvoirs publics confirment Lire et Ecrire comme structure d'appui au niveau de chaque territoire compte tenu de l'expertise développée par l'association en matière d'alphabétisation. Un responsable de projet sera expressément dévolu à cette mission d'appui en lien avec les plateformes et leurs partenaires.

Ces propositions doivent encore être soumises à la Conférence interministérielle de septembre 2007 pour être débattues et confirmées.

Lire et Ecrire se réjouit donc de la poursuite de ce projet pilote des dispositifs territoriaux et de l'engagement des pouvoirs

publics dans cette démarche en faveur des droits des personnes illettrées.

## **En conclusion**

Lorsque l'on entend les demandes des apprenants, ces dernières portent essentiellement sur l'accueil, la considération, le respect, l'accessibilité des lieux, l'information et les procédures administratives, la possibilité de rejoindre un lieu de formation ou de travail tout en continuant une démarche en alphabétisation. C'est ce qu'ont révélé les prises de parole des apprenants associés en tant que partenaires des plateformes sous-régionales *Equal*. Leur participation a permis d'entamer une démarche de réelle prise en compte des personnes mais aussi de lever bon nombre de tabous et stéréotypes, de quitter enfin la 'théorie' pour la 'pratique'.

En conséquence, pour que le dispositif coordonné au niveau de l'ensemble de la Communauté française puisse réellement remplir ses missions – mieux toucher les personnes 'là où elles se trouvent', mobiliser et sensibiliser de nouveaux partenaires, travailler collectivement à faire émerger des projets chez chacun des partenaires présents –, il nous semble essentiel que l'on tienne compte de l'expérience menée en Wallonie et à Bruxelles, ceci afin de ne pas balayer les acquis résultant des projets réalisés dans ces deux régions.

Au-delà des enjeux institutionnels que représente la mise en place de futures plateformes territoriales, l'objectif est bien de lutter pour une amélioration significative du quotidien des personnes illettrées.

**Véronique DUPONT**  
**Lire et Ecrire en Wallonie**

*1. Les Programmes européens Equal avaient pour objet la promotion de nouvelles pratiques en matière de lutte contre les discriminations et les inégalités de toute nature, en relation avec le marché du travail.*

*2. Voir : Le Plan Bruxellois pour l'Alphabétisation, pp. 46-51.*



# 1/10

Comment **VOTER**  
quand on ne sait  
pas **LIRE** ?

**1 personne sur 10**  
en âge de voter,  
ne sait pas lire, en le comprenant,  
un texte bref et simple  
en rapport avec la vie quotidienne.

LIRE ET ÉCRIRE, un outil indispensable pour la DÉMOCRATIE  
[www.lire-et-ecrire.be](http://www.lire-et-ecrire.be)



Lire et Écrire

## **Droit à l'alphabétisation et prise en compte des personnes illettrées**

### **Quel avenir pour le Dispositif territorial namurois ?**

*Alors que les financements soutenant leurs actions allaient arriver à échéance en juin 2007, les partenaires du 'Dispositif territorial namurois pour le droit à l'alphabétisation et la prise en compte des personnes illettrées' ont organisé, le 27 mars dernier, un forum pour faire le bilan des expériences menées et discuter des perspectives à venir. Très motivés, ils ont réaffirmé leur volonté d'agir concrètement sur le terrain et de poursuivre ce partenariat en renforçant leur action dans le domaine de la prévention.*

Ce jour-là, dans la grande salle de réunion de l'espace Kegeljan à Namur, plus d'une centaine d'opérateurs issus du monde de la formation, de l'éducation permanente, du FOREM, des CPAS, des syndicats, des écoles, des administrations, etc. s'étaient déplacés pour entendre les partenaires du 'Dispo' débattre de l'expérience innovante mise en place durant ces deux dernières années. Lancé en janvier 2005 avec le soutien du Fonds Social Européen, ce programme expérimental a rassemblé 15 partenaires conventionnés<sup>1</sup>. Leur leitmotiv ? Assurer une participation des personnes en situation d'illettrisme à la vie économique, sociale, culturelle et démocratique. Pour y parvenir, ils ont décidé de toucher le public analphabète, 'là où il est', au travers d'actions collectives pensées au niveau d'une province. Avec beaucoup de nuance et de réalisme, les différents partenaires ont raconté leur démarche. Aucun n'a mini-

misé la difficulté de rassembler autour d'une problématique aussi complexe autant d'intervenants différents, mais beaucoup ont reconnu, qu'avec du temps, de l'énergie, et de la motivation, ils avaient réussi à lancer une réelle dynamique partenariale.

#### **Oui, mais encore ?**

Le Dispositif territorial namurois pour le droit à l'alphabétisation et la prise en compte des personnes illettrées fait partie d'un projet européen *Equal* coordonné par Lire et Ecrire Wallonie.<sup>2</sup>

Pour mettre en place ce dispositif, la régionale namuroise de Lire et Ecrire a commencé par prendre contact avec le CSEF (Comité subrégional de l'emploi et de la formation), pressenti comme partenaire effectif, et avec ses quatre associations d'alphabétisation partenaires. Ensuite, une présentation du projet à destination d'un éventail plus large



de partenaires potentiels a été le prélude à la constitution du dispositif territorial sous-régional.

Comme l'explique Jacques Dehaese, chargé de mission au FOREM Conseil de Namur, le dispositif s'est mis en place progressivement : « *Au départ, tout le monde participait, puis un comité de pilotage s'est mis en place et chaque dispositif sous-régional a reçu un financement pour engager un responsable de projet mi-temps ainsi qu'un chargé de mission pour la coordination wallonne* ». Le comité de pilotage définit les orientations et prend les décisions. Il peut être appuyé par un organe qui les opérationnalise. Certains dispositifs ont également instauré un règlement d'ordre intérieur pour faciliter les relations entre partenaires et instances. A Namur, les partenaires sont liés au dispositif sur base d'une convention ou au travers de leur implication dans un groupe de travail.

### **Apprendre à se connaître et à 'co-construire'**

En retraçant brièvement l'historique des premières rencontres des membres du Dispo, Jacques Dehaese pointe quelques-unes des difficultés qui ont présidé à sa mise en route : « *Lors des premières rencontres, beaucoup de partenaires rassemblés autour de la table étaient déjà actifs dans l'alpha et se connaissaient. D'autres venaient de secteurs différents. Tous devaient néanmoins apprendre à se familiariser avec les modes de fonctionnement et les pratiques en vigueur chez les uns et les autres.* » Un des principes clés du programme étant de travailler en respectant l'identité de chacun et en accordant le même temps de parole à tous. Les différents partenaires ont donc dû s'assurer

de parler un langage commun et de trouver les moyens de gérer les tensions pour instaurer un dialogue efficace. La méthode de la 'co-construction' était l'un des obstacles à franchir. Au départ, il semblait en effet très difficile pour certains partenaires de mettre une définition concrète sur ce que recouvrait cette démarche. Pour Huguette Vlaeminck, directrice à Lire et Ecrire Namur, ce n'était pas tant l'idée d'agir ensemble sur une zone géographique déterminée qui posait problème aux personnes présentes, mais bien la manière de s'y prendre : « *Au départ, le projet apparaissait pour certains assez farfelu. Lire et Ecrire, qui se proposait de coordonner le projet, n'apportait aucun projet ficelé, mais demandait que le partenariat se développe à partir d'un constat de départ validé par tous. Ce n'était pas une procédure classique. Venaient ensuite les méthodes : 'la co-construction' et 'l'entraînement mental' ! Mais qu'est-ce que c'étaient donc que ces trucs-là !* ».<sup>3</sup>

### **Définir des pistes de travail**

Peu à peu, pourtant, après avoir 'pris un temps' pour se connaître et faire accepter l'idée que chaque partenaire, petite ou grande institution, avait droit au même espace de parole et d'écoute, le travail a pu commencer. Parmi les différents témoignages des personnes présentes, une constante revenait de manière récurrente : leurs difficultés de rencontrer et d'accueillir la personne analphabète au sein de leurs activités et projets. C'est en partant de ce constat et des données rassemblées dans *Vers un plan wallon pour l'alphabétisation*<sup>4</sup>, que les partenaires ont alors décidé d'agir ensemble et de définir certaines priorités. Jacqueline Masson, responsable de projet pour le

dispositif namurois : « *Lors des premières rencontres, chaque partenaire a pu donner son point de vue sur la question et a partagé des éléments du constat effectué sur le terrain, ce qui a permis de déterminer quelles seraient les priorités de travail au sein du dispositif. Les partenaires ont ensuite souhaité chercher des compléments d'information sur les publics (personnes marginalisées, avec handicap, demandeurs d'asile) et se sont appropriés l'état des lieux sur les passerelles entre l'alpha et le secteur de la formation ISP réalisé par Alpha 5000<sup>5</sup>. La demande des partenaires était claire : déboucher sur des actions concrètes. C'est pourquoi quatre groupes de travail (GT) se sont rapidement constitués autour de thématiques définies en comité de pilotage.* »

Des apprenants ont été associés indirectement aux travaux des GT en transmettant leurs témoignages et en donnant leur point de vue. La mise en œuvre de leur participation a été et reste une préoccupation qui interpelle les partenaires.

### **Améliorer l'accès au monde du travail et de la formation qualifiante**

La constitution d'un premier GT *Passerelles entre actions d'alphabétisation, actions d'orientation professionnelle et actions de formation* s'appuie sur un constat inquiétant : le fait que les personnes analphabètes rencontrent d'énormes difficultés à accéder au monde du travail et de la formation qualifiante. Différentes sortes d'obstacles se présentent à elles : ceux de l'information (rare ou inaccessible), de l'accueil (jugé inadapté, voire discriminant), et des passerelles (peu nombreuses, dont les seuils d'accès sont trop élevés ou

qui n'accordent aucune reconnaissance aux formations en alpha). Comme l'explique Jacqueline Masson, le GT a alors choisi de mener des actions qui pourraient participer à la construction de solutions à cette problématique en agissant sur plusieurs fronts : « *Nous avons sensibilisé les organismes d'orientation professionnelle aux difficultés vécues par les personnes analphabètes, mais il nous semblait également indispensable de mieux faire connaître l'offre d'orientation aux opérateurs d'alpha. Nous avons donc fait circuler l'information dans les deux sens. Un autre objectif important pour nous était de casser la logique linéaire qui, pour certains, est indissociable du parcours de formation. Nous avons expliqué qu'il pouvait y avoir des temps d'arrêt dans un parcours de formation et que la formation en alternance pouvait également être une solution pour les personnes qui voulaient apprendre à lire et à écrire tout en accédant au monde du travail* ». Aujourd'hui, parmi les réalisations du groupe, on trouve un outil de visibilisation de l'offre de services en matière d'orientation professionnelle permettant un accès plus facile à ces services et une mise à jour des informations sur les conditions d'accès aux modules d'orientation. Le GT a aussi œuvré à la mise en place d'une série de partenariats. Ainsi un partenariat a été créé entre Lire et Ecrire Namur et une OISP qui a abouti à la création d'un module intitulé *Passages*<sup>6</sup> et destiné aux demandeurs d'emploi indemnisés ou en stage d'attente, infra-scolarisés n'ayant pas les compétences du CEB. Il s'agit notamment de stages d'immersion en entreprise et/ou en formation ainsi que d'un suivi dans la détermination des étapes de leur projet professionnel. Un autre module a été créé dans le secteur de la construction. Il s'appelle *Choisir un métier dans la*

*construction, c'est pour moi!* et permet également à des personnes peu qualifiées et fragilisées, intéressées par un projet professionnel dans le secteur, de découvrir les différentes facettes des métiers accessibles dans cette filière (stages de découverte en entreprise). Un sous-groupe travaillant dans le secteur de la restauration a également impulsé des actions concrètes entre partenaires. Ainsi une collaboration est née entre un opérateur d'alphabétisation et une EFT afin de réfléchir, sur base d'un test d'évaluation du niveau de compétences en français oral, lecture, écriture et mathématiques, aux seuils d'accès demandés par l'EFT et leur pertinence. Ces informations seront ensuite utilisées par l'EFT pour revoir sa procédure de sélection et ses tests d'entrée. D'autres projets ont également été développés pour instaurer certaines passerelles entre l'alpha et la formation qualifiante : un module d'acquisition des compétences de base pour les jeunes de plus de 18 ans en contrat d'apprentissage ainsi que des cours de français organisés durant la formation pour des stagiaires EFT ayant des lacunes en lecture, écriture ou calcul.

### **Renforcer la prise en compte de l'analphabétisme dans les entreprises**

Constatant que l'analphabétisme est de plus en plus un frein au maintien à l'emploi et qu'il bloque souvent toute possibilité de promotion, les différents partenaires ont également cherché à renforcer la prise en compte de l'analphabétisme dans le monde des entreprises en créant un groupe de travail *Alphabétisation des travailleurs*. Le dialogue entre les membres du GT et les entreprises s'est établi prioritairement via

les représentants syndicaux. Ce fut notamment le cas dans le cadre des contacts pris avec les entreprises de nettoyage. Ces contacts se sont soldés par l'organisation de modules de formation alpha en entreprise, pendant les heures de travail et sans perte de salaire. Comme le précise Françoise Michiels, chargée de mission au CSEF de Namur, « *les partenaires du Dispo ne sont pas partis de zéro puisqu'une formation de 200 heures avait déjà été organisée par Lire et Ecrire en 2005 pour 5 travailleurs de l'entreprise Laurenty Malonne<sup>7</sup>* ». Dans le cadre du Dispo, d'autres contacts ont été pris avec les entreprises Clean Express Poty et la cellule Synergie Emploi (contrat article 60) attachée au CPAS de Namur pour organiser un nouveau module de 200 heures destiné à une dizaine de personnes. Les autorités communales et provinciales ont également été contactées. Ainsi, le conseil échevinal namurois, une partie des chefs de service ainsi que les délégués syndicaux CSC et FGTB ont été sensibilisés à la prise en compte de l'illettrisme. Une convention a été signée entre Alpha 5000 et la Cellule Formation de la ville. D'autres contacts ont été noués avec le conseil provincial, des délégués syndicaux CSC et FGTB du personnel provincial ainsi qu'une partie des chefs de service, contacts qui ont finalement abouti à la mise sur pied d'un partenariat pour créer un module interne de formation pour les membres du personnel se trouvant en difficulté avec l'écrit. Ces formations ont été négociées et sont agréées dans le cadre de la révision générale des barèmes de la fonction publique. Le partenariat a aussi créé un point relais au Bureau Economique de la Province (BEP) afin d'orienter en formation, sur leur temps privé, les travailleurs en situation d'illettrisme. Entre-

temps, d'autres organismes tels que la Poste ou la SNCB ont marqué leur intérêt pour ce type d'expériences.

### **Sensibiliser les employeurs, notamment les sociétés de titres-services**

Le troisième GT mis sur pied *Sensibilisation au sein du monde du travail* a, quant à lui, décidé de cibler ses efforts sur le secteur des titres-services. Cette démarche expérimentale a été initiée sur base d'une proposition émanant des partenaires sociaux qui ont souligné le fait qu'il s'agissait d'un secteur en plein développement, offrant des emplois demandant peu de qualifications, mais néanmoins confronté à des difficultés de recrutement. L'idée était ici de sensibiliser des employeurs confrontés à ces difficultés à l'accès à l'emploi de personnes illettrées et en même temps faire écho aux besoins des personnes analphabètes qui sont à la recherche d'un emploi, tout en restant attentifs à la nécessité de garantir le bien-être des travailleurs du secteur. Afin de préparer la sensibilisation des employeurs, les membres du GT ont collecté des données sur ces entreprises : Qui sont-elles ? Quelles sont les personnes de contact ? Quelles sont les procédures d'accueil et de recrutement ? Quelles sont les conditions de travail ? Etc. Dans le souci de garder des traces du travail réalisé et de constituer des outils de sensibilisation, un rapport a été rédigé et une plaquette d'information réalisée : *La personne que vous cherchez ne sait peut-être ni lire ni écrire ou ne s'exprime pas correctement en français*. A la suite, l'organisation d'un atelier d'information et de débat a permis la rencontre entre des employeurs de sociétés titres-services et des opérateurs d'alphabetisation. Des

apprenants ayant une expérience professionnelle ont participé aux travaux et permis de conférer aux outils réalisés une dimension très pratique. Ces outils ont ensuite été présentés aux différents partenaires intéressés. Un compte-rendu des débats et un rapport méthodologique détaillant la démarche du groupe de travail ont également fait l'objet d'une publication.

### **Cibler les personnes illettrées en milieu rural**

Quant au dernier groupe de travail, il a décidé d'identifier les caractéristiques du public rural en situation d'illettrisme pour cerner quels étaient les moteurs et les freins à l'entrée et au maintien en formation d'alphabetisation de ces personnes. Pour Jacqueline Masson, cette thématique est importante à plusieurs titres : « *Nous avons constaté que souvent, en milieu rural, il était plus difficile de rencontrer les personnes en difficulté de lecture et d'écriture et d'organiser des formations qui conviennent aux spécificités de ce public. On sait que la peur du regard des autres peut être plus forte dans un village que dans une grande ville ou que la garde des enfants s'organise plus difficilement. Mais, à côté de ces facteurs psychosociaux et intrafamiliaux, le groupe de travail a aussi identifié des freins qui relèvent de la responsabilité collective, avec, au premier plan, la question de la mobilité. Une recherche de l'ACRF (Action Chrétienne Rurale des Femmes) a permis au GT de recueillir une série d'informations sur la mobilité en milieu rural. Ensuite, le GT a collecté des informations sur des expériences de covoiturage et de navette sociale. Enfin, il a élaboré une grille d'analyse spécifique croisant les questions de mobilité avec les différentes situations d'accès aux forma-*

*tions et actions d'insertion* ». Le partenariat voulait également cibler les publics particulièrement marginalisés vivant dans les zones rurales, notamment dans les campings rebaptisés dans un langage politiquement correct les 'HP' ou 'habitats permanents'. Dans ce contexte, des contacts ont été pris avec la Direction interdépartementale de l'Intégration sociale qui coordonne le Plan Habitat permanent (Plan HP) pour la Région wallonne. Lire et Ecrire a ensuite organisé (sur base d'une convention) une sensibilisation pour les intervenants engagés dans ce Plan. Des modules de formation en alphabétisation ont également été proposés dans trois communes pilotes situées en province de Namur via le Plan Stratégique Transversal de la Région wallonne<sup>8</sup>.

### **Quel constat tirer de ce partenariat ?**

Sans prétendre détenir le modèle idéal, les porteurs du projet soulignent la volonté de tous de privilégier les actions concrètes en gardant la personne illettrée au centre de leurs préoccupations. Parmi les éléments qui ont facilité la mise en place du dispositif territorial, ils pointent notamment la préexistence d'un partenariat ainsi que la forte implication du FOREM Conseil et du CSEF. Ils mettent aussi en avant la proximité géographique des partenaires ainsi que leur forte mobilisation. Ils précisent, néanmoins, que cette dernière n'a pu se concrétiser que parce que les personnes avaient reçu le soutien de l'institution dont ils dépendaient. Certains partenaires étaient également déjà des 'convaincus'. Mais un des obstacles que n'a pas réussi à franchir le Dispo namurois est celui d'attirer le monde des entreprises. Véronique Dupont reconnaît que la logi-

que de fonctionnement et la culture des entreprises sont très éloignées des valeurs défendues dans un tel projet. La méthode de la 'co-construction' en aurait-elle fait fuir plus d'un ? Si, au départ, elle avait un côté rébarbatif pour les non-initiés, cette méthode a ensuite bien fonctionné et les partenaires se sont impliqués dans toutes les phases du travail : définition des priorités de travail et des objectifs, recherche d'information, production de document, conduite d'un groupe de travail, etc. Lire et Ecrire Namur n'a pas porté seul le projet. Le rôle de la responsable de projets a été davantage un rôle d'animation et de logistique, ainsi qu'un rôle d'impulsion et de lien entre les partenaires et entre les actions. L'autre question épineuse à laquelle a très vite été confronté le Dispositif namurois est celle de son élargissement. Au départ, le PDD (partenariat de développement) était constitué de 15 partenaires conventionnés. Une dizaine d'autres acteurs, non conventionnés, ont par la suite rejoint le dispositif, soit de manière régulière, soit de manière ponctuelle. Ouvrir le partenariat à de nouveaux membres permettait de s'assurer de nouvelles perspectives mais en même temps remettait en question l'équilibre atteint. Quelle solution fallait-il privilégier ? Partagés entre cette envie d'ouvrir le PDD et celle de faire avancer les projets déjà lancés, les membres du Dispo ont finalement choisi de ne pas s'élargir pour passer aux actions concrètes.

Décidée à poursuivre le travail, Huguette Vlaeminck a, dans le cadre de ce forum, lancé un appel en direction des écoles, PMS, CEFA et autres institutions d'enseignement et de guidance pour leur proposer de rallier le projet et agir ainsi au niveau de la prévention.

De nouvelles pistes de travail ont également été définies au sein de chaque groupe de travail et seront débattues lors d'un prochain comité de pilotage. Malgré la volonté affirmée par la majorité des partenaires de poursuivre cette dynamique partenariale, la continuité des actions et le lancement d'initiatives nouvelles seront largement tributaires des moyens nouveaux qui seront mis à disposition d'un tel projet.

**Cécilia LOCMANT**  
**Lire et Ecrire Communauté française**

Les diverses productions des groupes de travail sont disponibles sur simple demande à Lire et Ecrire Namur :  
Tél : 081 74 10 04  
Courriel : [namur@lire-et-ecrire.be](mailto:namur@lire-et-ecrire.be)

1. *Alpha 5000, le Centre d'Action Interculturelle de la province de Namur, Carrefour asbl, CIEP Alpha, Service Alpha Vresse, Groupe Alpha Gembloux, La Farandole, Lire et Ecrire Namur, Vie Féminine Alpha, le Comité subrégional de l'emploi et de la formation (CSEF), le FOREM Conseil de Namur - Service relation partenariale, Carrefour Emploi Formation, l'entreprise d'insertion Natise, le Fonds Emile Lacroix et le Centre de médiation des gens du voyage.*

2. Voir encadré p. 75.

3. *La suite de l'article en dit davantage sur ce qu'est la co-construction. Pour l'entraînement mental, voir article dans le Journal de l'alpha, n°145, pp. 21-22.*

4. **Vers un plan wallon pour l'alphabétisation**, ouvrage collectif sous la direction de Lire et Ecrire en Wallonie, juin 2004. Pour une présentation du document, voir l'éditorial du Journal de l'alpha, n°141, juin-juillet 2004.

5. *Un article développant davantage en quoi consistait cet état des lieux paraîtra dans un prochain numéro du Journal de l'alpha.*

6. *Un article sur l'atelier passage sera publié dans un prochain numéro du Journal de l'alpha.*

7. Voir : **Formation en alphabétisation pendant les heures de travail sans perte de rémunération**, in *Le journal de l'alpha*, n°156, janvier 2007, pp. 18-25.

8. *Via le Plan Stratégique Transversal n° 3 'Inclusion sociale', la Région wallonne a financé en 2007 des actions de sensibilisation (voir article : **Des relais pour l'alpha**, pp. 66-72) et de formation des publics infra-scolarisés.*





Je croyais que j'étais le seul  
à ne pas savoir lire...

**Lire et Ecrire** 4, boulevard de Gérardchamps 4800 Verviers **087.35.05.85**



# RECHERCHES ET ANALYSES

## Pratiques de la lecture, de l'écriture et du calcul dans le milieu professionnel et à domicile

*Des organismes comme l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) ont le souci d'évaluer tant les compétences des jeunes fréquentant encore l'école (avec des enquêtes telles que le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves, PISA) que celles de la population adulte, avec des enquêtes comme l'International Adult Literacy Survey (IALS), puis l'Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL). Une caractéristique de ces enquêtes est d'aller au-delà du niveau de diplôme comme estimation des compétences et de procéder à une mesure directe de ces dernières, étant entendu que les apprentissages peuvent s'éroder ou au contraire s'améliorer au fil du temps, en fonction des pratiques personnelles et professionnelles.*

Les données et analyses qui suivent ont été obtenues dans le cadre de l'enquête ALL (voir encadré). Sept pays où régions y ont participé : Bermudes, Canada, Italie, Suisse, Etats-Unis, Norvège et Nuevo Leon (Mexique). La Région wallonne a, quant à elle, pour des raisons budgétaires, participé uniquement à l'étude pilote<sup>1</sup>. Celle-ci a porté sur un échantillon de convenance<sup>2</sup>, composé d'environ 900 adultes de 16 à 65 ans.

Cet échantillon est stratifié en fonction du sexe, de l'âge et du niveau d'études. Sur ces 900 adultes, 442 sont en emploi. Ces

données ne permettent pas de calculer le niveau de compétence des individus, ni de généraliser les résultats à l'ensemble de la population wallonne. Elles apportent cependant des informations valides concernant par exemple les pratiques de lecture des personnes et peuvent aider à élaborer des questions pour la recherche et les politiques.

Ainsi, nous nous sommes intéressées à l'intensité des pratiques de lecture et d'écriture dans le milieu professionnel, en lien avec le secteur d'activité et le type de profession. Nous avons également examiné les pratiques et attitudes<sup>3</sup> des personnes envers la lecture chez eux, en lien avec l'âge, le sexe, le niveau de diplôme et le statut sur le marché du travail. Nous avons ensuite confronté les données concernant les pratiques professionnelles aux données sur les pratiques à domicile afin de voir dans quelle mesure lire chez soi et lire/écrire au travail allaient de pair.

### Pratiques de lecture et d'écriture au travail

Les répondants ont été invités à décrire leurs pratiques de lecture et d'écriture dans le cadre de leur travail. Pour différents types de textes, on leur a demandé d'indiquer la fréquence de leur pratique. Les analyses effectuées sur ces données ont montré qu'il y avait un lien étroit entre les pratiques de lecture et d'écriture, comme le postulait

## La recherche ALL

L'objectif poursuivi était de mesurer les 'savoir-faire pour la vie' chez les adultes. Contrairement à une vision manichéenne qui voudrait que l'on possède ou non des compétences (on serait ou non analphabète ou illettré), les compétences sont ici envisagées sur un continuum. La littératie est définie comme le fait « *d'utiliser l'information imprimée et écrite pour fonctionner dans la société, réaliser ses objectifs personnels développer ses connaissances et ses potentialités* ». Elle se décline en quatre domaines :

- la compréhension de textes suivis ('connaissances et compétences nécessaires pour comprendre et utiliser l'information contenue dans des documents tels que des éditoriaux, des reportages, des brochures et des manuels') ;
- la compréhension de textes schématiques ('connaissances et compétences nécessaires pour repérer et utiliser l'information présentée sous diverses formes, entre autres, les demandes d'emploi, les fiches de paie, les horaires de transport, les cartes routières, les tableaux et les graphiques') ;
- la numératie ('connaissances et compétences nécessaires pour répondre aux exigences mathématiques de diverses situations') ;
- la résolution de problèmes ('comprendre la situation d'un problème, et le résoudre en fondant sa réflexion/action sur la planification et le raisonnement').

Les instruments d'enquête sont constitués d'un test cognitif papier-crayon d'une heure (mesure de la littératie dans différents contextes, via des supports variés) et d'un questionnaire reprenant des informations relatives notamment à la situation sur le marché du travail, au niveau d'éducation, aux habitudes de lecture/écriture et calcul au travail, à la familiarité avec les nouvelles technologies.

la définition de la littératie (voir encadré p. 90). C'est pourquoi ces pratiques ont été regroupées en fonction des types de textes concernés (textes 'longs'<sup>4</sup>, textes 'courts'<sup>5</sup>, 'comptes'<sup>6</sup>, 'mesures'<sup>7</sup>), et non analysées selon l'aspect lecture ou écriture. Des scores globaux ont été calculés. Ils représentent la moyenne des fréquences mentionnées par les personnes (de 'jamais' à 'plus d'une fois par semaine').

Comme l'indique le graphique 1, dans l'ensemble, près d'un cinquième des adultes interrogés n'ont jamais l'occasion de lire ou écrire dans le cadre de leur travail, alors que c'est très fréquemment le cas pour 10% d'entre eux. Les données ont ensuite été

examinées en fonction de différents types de textes.

**Graphique 1.** Fréquence de lecture/écriture au travail



Source : données du prétest ALL en Région wallonne. Calculs ASPE.

Les graphiques 2 à 5 indiquent que la lecture/écriture de textes courts au travail est plus répandue que celle de textes longs. Près de la moitié des personnes interrogées déclarent en effet des pratiques régulières pour ce type de textes. La lecture/écriture de comptes présente une répartition relativement uniforme, tandis que les mesures présentent une courbe en U : près de la moitié de la population n'en fait jamais, tandis que c'est une pratique fréquente pour environ 40%. Ces données semblent pointer la spécificité de certains types de textes, tels que ceux classés dans les catégories 'mesures' et 'textes courts' : tout se passe comme si, pour ces textes, l'entre-deux n'existait pratiquement pas : soit ils sont très exploités dans le milieu professionnel,

soit ils ne le sont pas du tout. Ceci laisse penser qu'ils pourraient être 'réservés' à certains types de professions.

L'usage de différents types de textes selon le secteur d'activité a dès lors été examiné. Ces données sont présentées dans le tableau 1 (p. 92), un chiffre élevé indiquant des pratiques fréquentes, les chiffres les plus faibles traduisant l'inverse.

Le secteur des finances apparaît comme le secteur où les pratiques de lecture/écriture sont les plus élevées, viennent ensuite les secteurs de la construction, du transport, de l'immobilier, de l'éducation et de la santé. Le tableau 1 montre également l'usage assez spécifique de certains types de textes dans certaines professions, comme celui des

## Littératie et alphabétisme : de quoi s'agit-il ?

Les résultats de l'enquête ALL montrent que, selon les pays, entre 1/3 et plus de 2/3 des adultes n'atteignent pas un niveau de base en littératie\*. Ce mot, décalqué de l'anglais 'literacy', a été introduit par l'OCDE lors de la publication des résultats de la première enquête IALS. Il y est défini comme « *les capacités de lecture et d'écriture que les adultes utilisent dans leur vie quotidienne* »\*\*. Proche de la définition de l'UNESCO qui « *définit depuis longtemps l'alphabétisme comme l'aptitude à lire et à écrire, en le comprenant, un texte simple et court relatif à la vie quotidienne* »\*\*\*, il renvoie cependant à la maîtrise d'un type et d'un niveau de compétences sans commune mesure avec ceux visés par l'UNESCO. Ainsi, une analyse fine de l'enquête IALS, réalisée à Lire et Ecrire, montre que cette enquête est orientée vers des niveaux de compétence élevés, ceux que l'OCDE estime nécessaires pour faire face aux demandes complexes de la vie quotidienne et du travail. Ainsi, même les tâches qui y sont catégorisées dans 'les plus faciles' présentent souvent une complexité telle qu'elle exclut d'assimiler à des analphabètes fonctionnels les personnes ne dépassant pas le niveau de base en littératie.

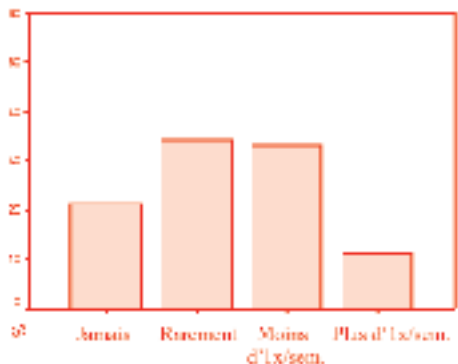
\* *Apprentissage et réussite. Premiers résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Statistique Canada, OCDE, 2005.

\*\* *International Adult Literacy Survey*, OCDE, Paris / Ministre de l'Industrie, Canada, 1995.

\*\*\* Voir notamment : *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006* : Nicholas BURNETT (sous la dir. de), Education pour tous. L'alphabétisation, un enjeu vital, Editions UNESCO, 2006, p. 282.



**Graphique 2.** Fréquence de lecture/écriture de textes longs au travail



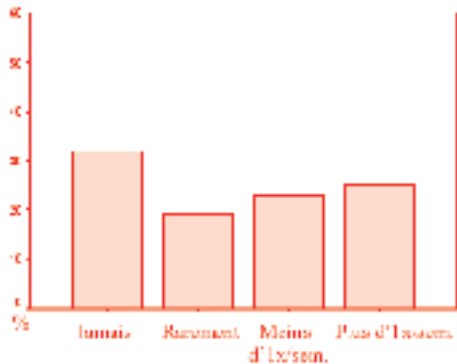
**Graphique 3.** Fréquence de lecture/écriture de textes courts au travail



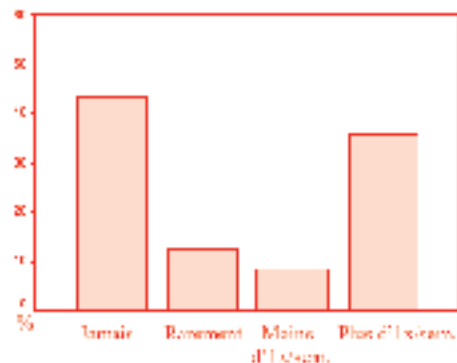
'comptes' dans le secteur de la finance ou de l'horeca, de textes courts dans la finance, etc. Le secteur agricole se caractérise par des pratiques de lecture/écriture moins intenses que dans les autres domaines.

L'analyse des données selon une classification hiérarchique des professions (Tableau 2 p. 92) indique aussi des différences importantes au niveau de l'intensité des pratiques de lecture/écriture. La hiérarchie du score total des fréquences de lecture/écriture suit en effet presque parfaitement celle des professions (c'est dans les professions les plus prestigieuses

**Graphique 4.** Fréquence de lecture/écriture de comptes au travail



**Graphique 5.** Fréquence de lecture/écriture de mesures au travail



Source : donnée du prétest ALL en Région wallonne. Calculs ASPE.

qu'on lit/écrit le plus), à l'exception de la catégorie des ouvriers qualifiés, notamment en raison des pratiques de mesures plus intenses au niveau des conducteurs et ouvriers de l'assemblage.

### **Pratiques de lecture et de calcul à domicile et attitudes envers la lecture**

Dans le cadre de l'étude ALL, les personnes ont également été interrogées sur leurs pratiques de littératie à domicile, et sur leurs attitudes envers la lecture.

**Tableau 1.** Moyennes des fréquences des activités de lecture/écriture en fonction du secteur d'activité (1 = jamais, 2 = rarement, 3 = moins d'une fois par semaine, 4 = plus d'une fois par semaine)

	Textes courts	Textes longs	Comptes	Mesures	Total
Agriculture	1,9	2,0	2,9	2,9	2,3
Fabrication	2,8	2,3	2,3	3,2	2,4
Construction	3,0	2,5	3,0	3,3	2,8
Commerce	2,6	2,3	2,8	2,7	2,4
Horeca	2,1	2,2	3,1	2,7	2,4
Transports	3,4	2,8	2,8	2,6	2,8
Finances	3,9	3,0	3,2	1,4	3,0
Immobilier	3,7	2,5	3,0	1,8	2,8
Administration	3,0	2,4	2,3	2,0	2,4
Education	2,8	2,8	2,4	2,5	2,7
Santé	3,3	2,6	2,6	2,8	2,7
Services	3,0	2,3	2,5	1,7	2,4

Source : données du prétest ALL en Région wallonne. Calculs ASPE.

Les pratiques d'écriture à domicile n'ont donc pas été investiguées. Une analyse factorielle<sup>8</sup> a permis de rassembler les types de textes en différentes catégories : celle des livres, des textes courts et de la presse. Les répondants indiquent surtout des pratiques de lectures intensives pour ces deux dernières catégories, comme l'indiquent les graphiques 7 et 8.

Un score global de pratiques de lecture à domicile a ensuite été calculé, afin de mettre en relation l'intensité des pratiques de lecture à la maison et les caractéristiques sociodémographiques des répondants et les attitudes par rapport à la lecture.

Il apparaît que les plus jeunes témoignent d'attitudes plus favorables que leurs aînés,

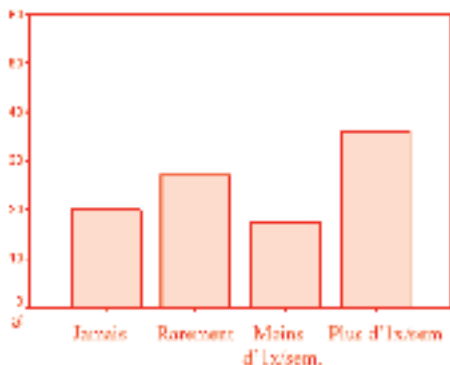
**Tableau 2.** Moyennes des fréquences des activités de lecture/écriture en fonction du niveau de profession

	Textes courts	Textes longs	Comptes	Mesures	Total
Cadres supérieurs	3,2	3	3,6	2,4	3,1
Intellectuels, scientifiques	3,4	2,9	2,7	2,3	2,8
Professions intermédiaires	3,6	2,8	2,9	2,5	2,9
Employés administratifs	3,3	2,3	2,6	2	2,5
Service et vente	2,4	2	2,4	2,5	2,2
Agriculteurs	1,6	2	2,8	2,9	2,2
Artisans	2	2,2	1,8	3,2	2,1
Ouvriers qualifiés	2,7	2,2	2,4	3,2	2,4
Ouvriers/employés non qualifiés	1,7	1,7	1,7	2,1	1,7

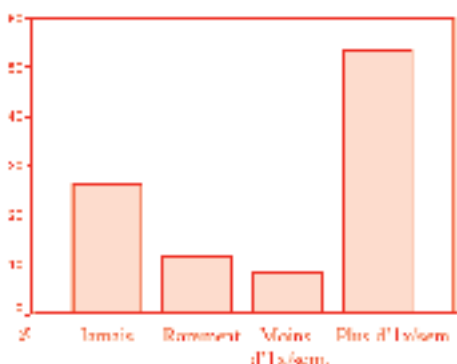
Source : donnée du prétest ALL en Région wallonne. Calculs ASPE.



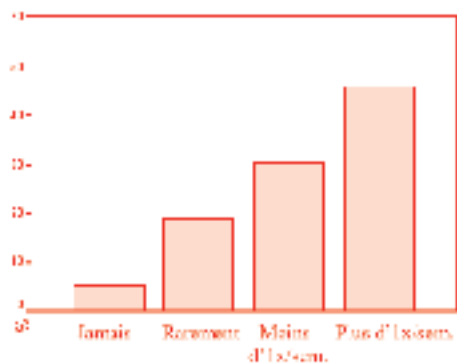
**Graphique 6.** *Fréquence de lecture de livres à la maison*



**Graphique 7.** *Fréquence de lecture de textes courts à la maison*



**Graphique 8.** *Fréquence de lecture de journaux à la maison*



Source : donnée du prétest ALL en Région wallonne. Calculs ASPE.

et qu'ils lisent davantage de textes courts, alors que les plus âgés lisent plus la presse. Les femmes ont des attitudes plus positives que les hommes et lisent plus de livres, alors que les hommes préfèrent lire la presse et les textes courts. Enfin, les plus diplômés ont des attitudes et des pratiques de lecture plus intenses et possèdent davantage de livres chez eux.

Répliquée aux données sur les pratiques de lecture et d'écriture au travail, la mise en relation des pratiques et des caractéristiques socioéconomiques offre des résultats contrastés. A l'exception du niveau de diplôme, qui joue dans le même sens (les plus diplômés ont des pratiques de lecture/écriture/calcul plus intenses), les autres variables fonctionnent différemment au travail et à la maison. Ainsi, par rapport aux pratiques professionnelles, on n'observe pas de corrélation entre l'âge et l'intensité des pratiques. Les hommes déclarent davantage de pratiques de littératie que les femmes. L'analyse en fonction de la situation sur le marché de l'emploi montre quant à elle que ceux qui ont récemment perdu leur emploi déclarent des pratiques moins intenses que les autres répondants.

### **Littératie au travail et littératie à la maison**

L'intensité des pratiques de littératie au travail est-elle liée à l'intensité des pratiques à domicile ?

Le coefficient de corrélation entre la 'diversité des pratiques de littératie au travail' et la 'diversité des pratiques de littératie à la maison' indique une relation relativement forte entre les deux. Ce résultat indique qu'il n'y a pas de fossé entre les pratiques de littératie personnelle et professionnelle : les personnes qui ont l'occasion de manipuler

**Tableau 3.** *Corrélations<sup>9</sup> entre les pratiques de littérature au travail et à domicile*

<b>Travail</b>	<b>Textes longs</b>	<b>Textes courts</b>	<b>Comptes</b>	<b>Mesure</b>	<b>DIVERSITE AU TRAVAIL</b>
<b>Maison</b>					
<b>Livres</b>	0,16	-	-	-	-
<b>Textes courts</b>	0,34	0,49	0,17	-	0,38
<b>Presse</b>	0,24	0,15	0,22	-	0,25
<b>DIVERSITE A LA MAISON</b>	0,36	0,39	0,19	-	0,35
<b>ATTITUDES LECTURE</b>	0,23	0,12	-	-	0,16

Source : donnée du prétest ALL en Région wallonne. Calculs ASPE.

différents types d'écrits au travail seraient souvent celles qui lisent également différents types de textes chez elles, et inversement. On note en particulier de fortes corrélations entre la pratique de textes longs et courts au travail – par opposition aux comptes et aux mesures – et la diversité des pratiques à domicile.

Les attitudes positives envers la lecture semblent, quant à elles, relativement peu liées à l'exigence professionnelle en termes de diversité de textes à lire ou écrire.

Plusieurs autres informations intéressantes ressortent de l'analyse des données par type de textes. Un premier résultat plutôt étonnant concerne la faible corrélation de l'intensité de la pratique de la lecture de livres à la maison et de celle de textes longs au travail. Ce qui signifierait que, d'une part, les grands lecteurs ne sont pas nécessairement ceux qui doivent lire ou écrire des textes au travail et que, d'autre part, ceux qui ont affaire à des textes longs au travail ne lisent pas nécessairement beaucoup de livres chez eux. En outre, il n'y a pas de lien significatif entre la fréquence de lecture de livres chez soi et le fait d'utiliser au travail d'autres types

de textes (courts) et des textes relatifs aux comptes ou mesures, ni même d'avoir des pratiques professionnelles de lecture/calcul importantes.

Par contre, ceux dont le milieu professionnel exige la manipulation de textes longs sont ceux qui ont aussi l'occasion à domicile de lire des textes variés.

Au niveau des textes courts, il en va tout autrement : non seulement on observe une forte corrélation entre les pratiques de lecture au travail et à domicile pour ces types de textes, mais également pour les livres et les chiffres. La diversité des types de textes manipulés au travail est elle aussi bien corrélée avec des habitudes de lecture de textes courts chez soi, comme si soit les pratiques professionnelles stimulaient les pratiques quotidiennes, ou si au contraire le fait d'être plus ou moins réticent à la pratique personnelle des supports courts était associé au fait de travailler dans des domaines qui exigent ou non une expertise à ce niveau.

Dans une moindre mesure, ce raisonnement vaut pour la lecture de la presse. Tout se passe comme si le parallélisme entre litté-

ratie privée et littératie professionnelle se construisait différemment en fonction d'une distinction 'littératie utilitaire' et 'littératie pour le plaisir'. La première se développerait en parallèle dans le cadre des activités quotidiennes et au travail, alors que la seconde resterait plutôt du domaine de la sphère privée.

## Perspectives

Des données telles que celles recueillies dans ALL sont inédites en Belgique francophone. Les résultats présentés ici témoignent de l'intérêt de creuser plus avant la question des pratiques et attitudes envers la lecture des adultes. La comparaison de l'intensité des pratiques de littératie en milieu professionnel et à la maison en fonction de variables sociodémographiques permet par exemple de pointer des différences intéressantes, puisque des variables comme l'âge ou le sexe semblent fonctionner différemment en fonction du contexte de lecture. La comparaison des types de textes exploités au travail ou chez soi montre également des convergences et divergences intéressantes en fonction du contexte, puisque les pratiques à domicile ne semblent pas correspondre nécessairement à celles privilégiées dans le monde du travail, et inversement. Ces résultats ne sont malheureusement pas généralisables à la population wallonne. Or, certains résultats, comme la relation entre la perte récente d'un emploi et l'intensité des pratiques de littératie, font penser qu'il y aurait, au-delà de l'intérêt scientifique, un réel enjeu politique à disposer de données non seulement sur les pratiques, mais également sur les compétences des adultes en Belgique francophone. Une nouvelle enquête internationale sur les compétences des adultes devrait être

proposée aux décideurs des pays membres de l'OCDE sous peu. Un des objectifs de cette enquête, baptisée PIAAC, est d'analyser en profondeur les résultats pour les adultes les moins compétents. Gageons que dans un futur proche, de nouvelles données permettront de dresser un portrait plus fin et représentatif des compétences des adultes, et permettront de proposer des pistes pour les personnes les plus vulnérables.

**Geneviève HINDRYCKX, Ariane BAYE  
et Françoise CRÉPIN**  
**Unité d'Analyse des Systèmes  
et des Pratiques d'Enseignement**  
**Université de Liège**

Texte original publié dans *Caractères*, périodique trimestriel de l'ABLF (Association belge pour la lecture - section francophone), n°25, 1/2006, pp. 40-44. Repris sous une forme légèrement abrégée avec l'autorisation des auteurs et de l'ABLF.

1. Pré-enquête réalisée sur un échantillon restreint.
2. Echantillon choisi lors d'une étude pour des raisons pratiques d'accessibilité et de coût.
3. La mesure des attitudes provient du degré d'accord à des questions comme « la lecture est une de mes activités préférées », « je lis seulement quand j'y suis obligé », « j'aime parler de mes lectures avec d'autres personnes »,...
4. Manuels, rapports, articles, diagrammes.
5. Lettres, notes, e-mails.
6. Comptes, factures.
7. Mesurer ou estimer des dimensions.
8. Analyse de données permettant de quantifier le degré de corrélation entre plusieurs variables et de les regrouper en facteurs.
9. Une valeur de + 1 indique une corrélation positive parfaite (une valeur de - 1 une corrélation négative parfaite). Des valeurs comprises entre - 1 et + 1 indiquent une corrélation partielle. Plus cette valeur se rapproche de 0, moins les variables sont corrélées, 0 étant l'indépendance parfaite.





# LIVRES-MEDIAS-OUTILS

## Des compétences négligées par l'école



Certaines compétences, alors qu'elles sont régulièrement demandées et attendues de l'école, n'y sont pas apprises car, pense-t-on, elles ne s'enseignent pas ou sont trop complexes

pour être enseignées. Elles sont apprises par 'familiarisation', en famille ou lors d'activités extra-familiales. Avec le résultat que l'on devine : une grande inégalité sociale face à la maîtrise de ces compétences.

Quelques exemples de ces compétences négligées : envisager des possibles, écouter avec méthode, savoir transférer, faire face à une difficulté, faire preuve d'esprit critique, observer dans la perspective d'agir, traiter l'information, etc.

Pour amener tous les élèves (ou les apprenants) à devenir plus compétents, les auteurs décrivent, en l'appliquant, une méthode standardisée et transférable à de multiples situations, pour enseigner et évaluer ces compétences. Les démarches proposées tissent le lien entre la vie quotidienne et les situations d'apprentissage.

Une première partie de l'ouvrage est consacrée à la construction de la méthode – très précise mais à adapter en fonction des réalités du terrain ! – en prenant comme exemple la compétence 'envisager des possibles' qui consiste, dans une situation donnée, à se représenter les diverses possibilités de choix et d'action et à pouvoir saisir les opportunités offertes. On trouve également, dans cette première partie, des fiches succinctes pour une série d'autres compétences dont quelques-unes sont ensuite approfondies dans la deuxième partie. La troisième et dernière partie livre les résultats d'une confrontation de la méthode avec le terrain : expériences menées, échos et questions recueillis dans les classes et les lieux de formation.

Un second ouvrage, qui s'intitulera *Des compétences pour la vie*, proposera des outils de travail pour qu'enseignants et formateurs puissent travailler de manière approfondie les compétences négligées. Pour que la maîtrise de ces compétences ne soit plus un privilège mais qu'elle soit accessible à tous. A suivre donc !

Sous la direction de Gérard FOUREZ, Centre Interfaces, *Des compétences négligées par l'école. Les raconter pour les enseigner*, Couleur livres/Chronique Sociale, 2006, 176 p.

(En vente en librairie ou à commander sur le site de Couleur livres : [www.couleurlivres.be](http://www.couleurlivres.be))



## Aux grands mots les Croquemitaines



*Ecoutez le bruit de nos têtes entrelacées  
Tout cela est l'accouplement du stylo sur la  
page blanche*

*Ecoutez bien le tremblement des pages  
Il y a parfois des courants d'air dans la salle  
C'est le bruit des feuilles blanches  
Nous entendons quelques stylos qui pleurent  
entre nos doigts*

*La larme qui tombe sur la page  
Se transforme en majuscule ou en rature  
Puis, doucement, les lettres se mettent bout  
à bout*

*Un espace blanc, et voici les lettres  
Que nous mâchons, mixons, tortillons...  
Tout cela ce sont les larmes des  
Croquemitaines*

*Tant qu'il y aura des larmes, les Croquemitaines  
vivront  
(Daniel J.)*

*Les Croquemitaines est le nom que s'est  
donné un petit groupe de personnes ras-  
semblées autour d'un écrivain, Thierry  
Maricourt, pour écrire des textes personnels  
ou imaginaires. Ce groupe est né au sein  
de l'association RÉ,-ACTIFS, un centre de  
formation dans le Nord-Pas de Calais qui  
vise la réinsertion sociale d'un public de bas*

niveau de qualification. Le but était de proposer des activités parallèles à la formation permettant la valorisation et la reconnaissance sans stigmatisation des difficultés que vivent ces personnes. Thierry Maricourt a, par son professionnalisme et ses qualités personnelles, réussi à accrocher les premières personnes intéressées par l'expérience. Le petit groupe a depuis lors pris de l'autonomie, continué à accueillir de nouveaux arrivants, tandis que les plus anciens, même s'ils ont quitté la formation, continuent de se retrouver autour de l'écriture. *Aux grands mots les Croquemitaines* est un recueil de quelques-uns des textes de ces hommes et de ces femmes qui ont fait de l'écriture un outil d'émancipation.

*Aux grands mots les Croquemitaines, Atelier d'écriture animé par Thierry Maricourt, Ed. ALEX - RÉ,-ACTIFS. Le Cateau-Cambrésis, 2004, 124 p.*

*(En vente à la librairie Art. 31 à Redu  
Tél : 061 65 82 84)*

Thierry Maricourt sera au Colloque de **Initiales Ateliers d'écriture et illettrisme** qui se déroulera les 25 et 26 septembre 2007 à Reims. Il interviendra pour partager son expérience d'ateliers d'écriture avec les personnes vivant des situations d'exclusion.

*Renseignements :  
Tél : 00 33 325 01 01 16  
Courriel : [initiales2@wanadoo.fr](mailto:initiales2@wanadoo.fr)  
Programme du Colloque sur :  
<http://actualites.lire-et-ecrire.be>  
Possibilité de s'inscrire en fonction des  
places disponibles.*





### LIRE ET ÉCRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Antoine Dansaert 2a – 1000 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 ÉCRIRE BRUXELLES

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

### LIRE ET ÉCRIRE WALLONIE

rue de Marcinelle 42 – 6000 Charleroi  
tél. 071 20 15 20 – fax 071 20 15 21  
courriel: coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

## Les Régionales de Wallonie

### LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON

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

### LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

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

### LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI-SUD HAINAUT

rue de la digue 1 – 6000 Charleroi  
tél. 071 30 36 19 – fax 071 31 28 11  
courriel: charleroi@lire-et-ecrire.be

### LIRE ET ÉCRIRE HAINAUT OCCIDENTAL

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

### LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

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

### LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG

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

### LIRE ET ÉCRIRE NAMUR

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


### LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS

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

# 1/10

Comment **VOTER**  
quand on ne sait  
pas **LIRE** ?

1 personne sur 10  
est âgée de voter,  
ne sait pas lire, en lit sans comprendre,  
ou "boudé" ses droits  
en rapport avec le vote crucial de la vie.

Plus d'infos: [www.lire-et-ecrire.be](http://www.lire-et-ecrire.be) 



**LIRE ET ÉCRIRE**  
L'alphabétisation :  
un catalyseur  
du développement

Journée  
internationale de  
l'alphabétisation

8 septembre 2006

Une raison pour l'alphab.

**LIRE ET ÉCRIRE**