



LES MOTIFS D'ENGAGEMENT EN FORMATION D'ALPHABÉTISATION

Une enquête quali-quantitative auprès
d'apprenants de Lire et Ecrire Bruxelles

Magali Joseph, Josée Mailhot

Lire et Ecrire Bruxelles. Décembre 2018



Lire et Ecrire
Bruxelles

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	5
I. LE MODÈLE THÉORIQUE DE PH. CARRÉ : LA TYPOLOGIE DES MOTIFS	6
1. Orientation intrinsèque versus orientation extrinsèque	6
2. Orientation vers l'apprentissage versus orientation vers la participation	6
3. Dix motifs d'engagement	6
II. LES RECHERCHES SUR LE TERRAIN DE L'ALPHA	8
III. L'ENQUÊTE QUALITATIVE	10
1. La récolte des données	10
2. Caractéristiques des apprenants de l'échantillon	10
3. La méthode d'analyse du contenu	11
4. Les résultats	12
1) Analyse des différents motifs	12
a) Trouver un emploi	12
b) S'engager dans une formation qualifiante (et avoir un diplôme)	13
c) Acquérir des compétences utiles pour son travail	14
d) Être autonome dans la vie au quotidien	14
e) Assurer l'éducation des enfants et les soutenir dans leur scolarité	15
f) La socialisation : s'intégrer socialement, communiquer avec les autres	15
g) Le motif épistémique : l'intérêt pour ce qu'on apprend en alpha	16
h) Ne pas rester à la maison	16
i) Le motif socio-affectif	17
j) La contrainte (économique) de se former : un tabou ?	17
2) Les enjeux identitaires	18
3) Des « tableaux motivationnels » variés	19
a) Moussa, 21 ans, sans revenus : « J'ai envie de faire quelque chose de ma vie »	20
b) Chafik, 50 ans, au chômage : « Le travail d'abord ! »	20
c) Faruk, 47 ans, mutuelle : « L'envie d'apprendre et de sortir de chez soi »	21
d) Filippo, 57 ans, travailleur : « Être autonome au boulot »	22
e) Assiatou, 29 ans, CPAS : « L'emploi, mais pas que... »	22
f) Antonia, 54 ans, chômeuse : « Être autonome et avoir plus d'heures pour trouver un emploi »	23
g) Rose, 69 ans, pensionnée : « La formation : un loisir actif »	24
h) Adila, 64 ans, sans revenus : « La famille avant tout ! »	25
5. Conclusion : des différences entre hommes et femmes	26

IV. L'ENQUÊTE QUANTITATIVE	28
1. Récolte des données et constitution de l'échantillon	28
2. Caractéristiques des apprenants de l'échantillon	29
1) Le genre	29
2) L'âge	30
3) La nationalité	30
4) La durée de séjour en Belgique	30
5) Le statut socioprofessionnel	31
6) La fréquentation scolaire	31
3. Les résultats	31
1) Les motifs les plus fréquents	32
2) L'influence du profil sociodémographique sur le choix des motifs	32
<i>a) Le genre</i>	<i>33</i>
<i>b) L'âge</i>	<i>33</i>
<i>c) Le statut socioprofessionnel</i>	<i>34</i>
<i>d) Le croisement de l'âge et du genre</i>	<i>35</i>
<i>e) Le croisement du genre et du statut socioprofessionnel</i>	<i>38</i>
4. Conclusion	41
CONCLUSION GÉNÉRALE	42
BIBLIOGRAPHIE	45

INTRODUCTION

Près de 2000 apprenants¹ s'inscrivent chaque année à Lire et Ecrire Bruxelles pour y suivre une formation en alphabétisation. Quelles sont leurs attentes ? Quelles sont leurs demandes ? Quelles sont leurs motivations ? Pour quelles raisons viennent-ils ? Les acteurs de la formation s'interrogent : dans quelle mesure l'offre de formation est-elle bien adaptée à la « demande » ?

Il y a beaucoup d'angles d'attaque pour appréhender la demande et les attentes des apprenants. Pour notre part, nous proposons d'en savoir plus sur les « **motifs d'engagement en formation d'alphabétisation** » exprimés par les adultes qui y sont inscrits. Qu'entend-on par « motifs » ? Ce sont les éléments de justification énoncés par les apprenants à l'interviewer pour expliquer leur présence en formation.

Même si cette question de recherche a déjà été quelque peu explorée, elle l'a été uniquement de manière qualitative avec un échantillon très restreint d'adultes. Pour notre part, nous souhaitons savoir ce qu'il en est des motifs d'engagement d'un plus grand nombre d'apprenants et associer deux méthodologies complémentaires : la méthode qualitative et la méthode quantitative.

1) La méthode qualitative se fonde sur 24 entretiens individuels réalisés avec des apprenants inscrits en alphabétisation entre 2013 et 2017 à Lire et Ecrire Bruxelles, à qui on a posé ces questions ouvertes : « Pourquoi venez-vous en formation alpha ? », « Qu'est-ce qui vous motive à venir en formation ? ». Cette démarche a pour objectif d'appréhender la diversité des motifs d'engagement en formation cités explicitement par ces apprenants. Cette enquête qualitative permet aussi d'émettre l'hypothèse selon laquelle l'âge, le statut socioprofessionnel et surtout le genre sont des variables déterminantes : les hommes et les femmes ne s'engagent pas tout à fait pour les mêmes raisons en formation alpha. Aussi, les motifs d'engagement sont différents selon que l'on soit chômeur ou travailleur par exemple. Un jeune homme de 21 ans ne viendra pas pour les mêmes raisons qu'une personne de 69 ans. Etc.

2) La méthode quantitative, quant à elle, se base sur un échantillon de 1379 apprenants inscrits en formation entre 2013 et 2017 à Lire et Ecrire Bruxelles à qui on a demandé de choisir entre 5 catégories de motifs : trouver un travail, débiter un parcours de formation, aider les enfants dans leur scolarité, être autonome au quotidien et chercher la socialisation. Contrairement à l'enquête qualitative, qui montre, elle, qu'il y a beaucoup plus de 5 motifs, cette méthode permet de savoir quels sont les motifs (parmi ceux qui sont proposés) les plus cités par les apprenants : combien d'apprenants viennent pour trouver un emploi ? Combien viennent pour être autonomes ? Etc. L'autre avantage de cette méthode est qu'elle permet de vérifier les hypothèses émises dans le cadre du volet qualitatif à savoir que :

- les hommes et les femmes ne viennent pas tout à fait pour les mêmes raisons ;
- l'âge a une influence sur le choix des motifs ;
- le choix des motifs est différent selon le statut socioprofessionnel.

Avant de présenter ces deux démarches et leurs résultats, nous proposons de faire état de quelques ouvrages portant sur le même sujet que le nôtre et qui nous ont aidés dans la construction et l'analyse de notre objet de recherche.

Dans un premier temps, nous présenterons le modèle théorique de Ph. Carré qui présente une typologie de 10 motifs d'engagement en formation des adultes, censée être applicable à tout terrain de recherche. Nous avons choisi de présenter les travaux de cet auteur en particulier pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il s'intéresse à la même question que nous. Ensuite, il se base sur un grand nombre d'études de portée générale et de terrain pour construire son modèle théorique. Ceci fait de son travail une référence incontournable pour les chercheurs qui travaillent sur les motifs d'engagement en formation des adultes. Enfin, il nous a semblé que son modèle typologique était tout à fait adapté pour analyser notre propre terrain qualitatif de recherche.

Dans un second temps, nous présenterons brièvement les résultats des études de terrain dont nous avons eu connaissance qui portent spécifiquement sur l'engagement des adultes en formation d'alphabétisation.

¹ Dans ce document, nous avons pris le parti de ne pas mettre le féminin uniquement pour faciliter la lecture.

I. LE MODÈLE THÉORIQUE DE PH. CARRÉ : LA TYPOLOGIE DES MOTIFS

Cet auteur a réalisé des entretiens auprès de 61 adultes provenant de six terrains différents² au moment de leur engagement dans un processus de formation professionnelle. Les entretiens ont été menés selon une orientation non directive, sur la base d'une question de départ relativement large : « Qu'est-ce qui vous a poussé(e) à vous inscrire à cette formation ? ».

A partir du contenu de ces entretiens, Ph. Carré a pu construire un modèle descriptif « théorique » et de portée générale des motifs pour lesquels les adultes déclarent s'engager en formation. Il classe ces motifs selon deux axes d'orientations motivationnelles : une orientation intrinsèque versus extrinsèque et une orientation vers l'apprentissage ou une orientation vers la participation.

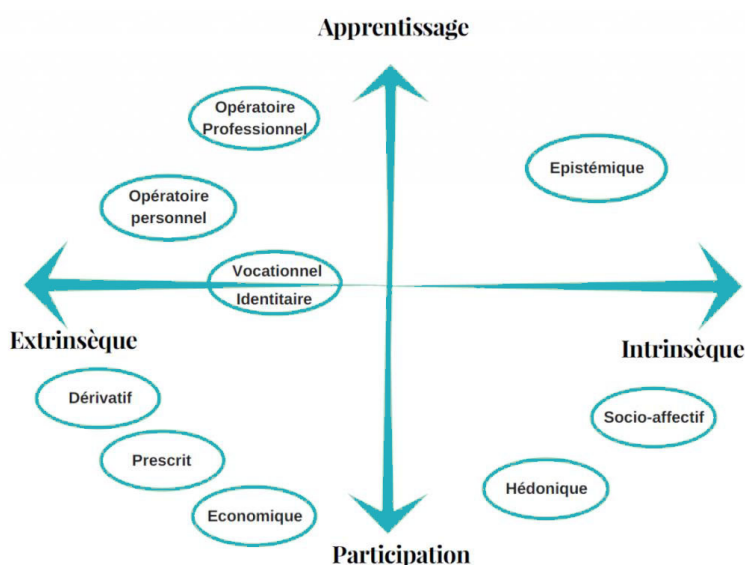
1. Orientation intrinsèque versus orientation extrinsèque

Les premiers sont des motifs trouvant une réponse dans le fait même de se former (ex : « je suis entré en formation pour apprendre des contenus intéressants »). Et les seconds sont des motifs qui trouvent leur satisfaction en dehors de la formation c'est-à-dire qui permettent à l'individu d'atteindre des objectifs extérieurs à la formation (ex : « je suis entré en formation pour les bénéfices financiers que j'en retirerai »).

2. Orientation vers l'apprentissage versus orientation vers la participation

Ph. Carré distingue également les motifs qui visent l'acquisition d'un contenu de formation des motifs qui visent l'inscription et/ou la présence en formation.

En formant les deux axes, on obtient la figure suivante constituée de dix types de motifs d'engagement en formation.



3. Dix motifs d'engagement

1) Motif épistémique : l'individu vient pour apprendre sans aucun autre but (comme l'emploi par exemple), la formation est une source de plaisir en soi. La motivation est liée au contenu même de la formation.

2) Motif socio-affectif : la personne s'engage en formation pour bénéficier des relations sociales et des échanges qui se créent en son sein.

² Un établissement public français : EDF-Gaz de France, l'entreprise Renault dont l'activité principale est la fabrication de voitures, la RATP qui est un établissement public parisien qui est chargé du transport des voyageurs, le CUEEP (institut universitaire à Lille : Centre Universitaire Economie d'Education permanente), une association « Retravailler » qui organise des formations pour des publics salariés et demandeurs d'emploi et une autre association « L'AFPA » (l'Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes) qui travaille essentiellement avec des demandeurs d'emploi.

3) **Motif hédonique** : la personne vient en formation pour bénéficier des conditions pratiques du déroulement de la formation, de « l'ambiance » ou du confort des lieux par exemple.

4) **Motif économique** : la formation permet à l'individu d'obtenir des avantages matériels et financiers directs (par exemple les allocations de chômage) ou indirects (le salaire prévu suite à l'obtention d'un emploi après avoir suivi la formation). Les individus évoquent alors l'envie de mieux gagner leur vie par exemple.

5) **Motif prescrit** : l'individu entre en formation sous l'injonction d'autrui que ce soit de manière explicite (la contrainte de se former prévue par la loi) ou implicite (l'orientation « conseillée » par un agent de CPAS).

6) **Motif dérivatif** : l'individu s'engage en formation pour éviter des situations ou des activités désagréables (mauvaise ambiance au boulot, manque d'intérêt au travail, problèmes familiaux à la maison...).

7) **Motif opératoire professionnel** : le sujet se forme pour acquérir des compétences (connaissances, habiletés, attitudes) perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques sur le champ du travail. Il parlera alors de toutes les compétences qu'il veut acquérir pour pouvoir réaliser les activités attendues dans le cadre de son emploi.

8) **Motif opératoire personnel** : la formation doit permettre d'acquérir les savoirs (connaissances, habiletés, attitudes), perçus comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques en dehors du champ du travail (loisirs, vie familiale, éducation des enfants, responsabilités associatives, humanitaires, religieuses, politiques, etc.).

9) **Motif identitaire** : il s'agit d'acquérir les savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) et/ou la reconnaissance symbolique nécessaires à une transformation (ou une préservation) de ses caractéristiques identitaires en tant que telles sous l'angle de l'identification professionnelle, culturelle, sociale ou familiale, à travers le maintien ou la transformation du statut social ou familial, de la fonction, du niveau de qualification, du titre, etc. Avec ce motif, les apprenants s'engagent en formation soit pour préserver une image sociale de soi positive, soit pour mettre à distance une image sociale négative.

10) **Motif vocationnel** : par ce motif, la personne cherche à acquérir les savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) et/ou la reconnaissance symbolique nécessaires à l'obtention d'un emploi, à sa préservation, son évolution ou sa transformation. La raison de s'engager en formation est ici centrée sur une logique d'orientation professionnelle, de gestion de carrière ou de recherche d'emploi par exemple.

Selon cet auteur, **les motifs d'engagement en formation sont pluriels, contingents et évolutifs**³. En effet, ils sont **pluriels** dans le sens où les adultes qui s'engagent en formation rapportent presque toujours plusieurs motifs qui forment un « **tableau motivationnel original** ». Selon J.-P. Boutinet, « réduire l'engagement de la formation à un seul motif verbalisé, c'est fragiliser cet engagement en le limitant à une seule forme de rationalité qui va confiner à l'obsessionnalité »⁴.

Ils sont **contingents** dans le sens où ils sont relatifs à un certain projet de formation. Un même individu peut donc avoir deux tableaux motivationnels différents selon qu'il s'engage dans telle ou telle autre formation.

Ils sont aussi évolutifs dans la mesure où l'individu pourra présenter deux tableaux différents pour une formation identique mais à des moments différents de sa vie. Les motifs sont en effet dépendants des conditions de vie ou de l'histoire de vie des individus.

Enfin, il est important de préciser que ces motifs peuvent coexister et entrer en tension voire en contradiction. En d'autres termes, **les tableaux motivationnels de chaque apprenant interviewé sont, comme le dit Ph. Carré, « un instantané du rapport entretenu par un sujet avec une formation spécifique à un moment donné de son histoire »**⁵.

3 Ph. Carré, *De la motivation à la formation*, L'Harmattan, 2001, p. 186.

4 J.-P. Boutinet, « L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation », *Éducation Permanente* n° 136, 1998, p. 96.

5 Ph. Carré, *op. cit.*, p. 187.

II. LES RECHERCHES SUR LE TERRAIN DE L'ALPHA

Après avoir développé le modèle théorique de Ph. Carré, nous proposons ici de présenter brièvement les résultats de quelques recherches empiriques portant spécifiquement sur l'engagement des adultes en formation d'alphabétisation.

1) Assez anciens, on peut citer, tout d'abord, les travaux de Hal W. Beder et T. Valentine⁶. Ceux-ci ont identifié dix types de motifs pour l'entrée en formation de base :

- le développement personnel,
- les responsabilités familiales,
- la recherche de distractions,
- le besoin de compétences,
- l'engagement religieux ou communautaire,
- le changement dans sa vie,
- la progression professionnelle,
- le besoin économique,
- l'obtention d'un diplôme,
- les pressions externes.

2) En 2004, V. Leclercq⁷ a réalisé une recherche sur les enjeux de l'engagement en formation des adultes en situation d'illettrisme. Sur base de 12 entretiens d'apprenants inscrits en formation d'alphabétisation, elle montre l'hétérogénéité et l'intrication des motifs d'engagement en formation. Comme Ph. Carré, elle explique que les adultes s'inscrivent en formation pour toute une série de raisons enchevêtrées. La formation peut être considérée simultanément comme un moyen d'accéder à l'emploi, d'obtenir un diplôme et de se débrouiller au quotidien par exemple. Même si elle prétend qu'il est difficile de classer les motifs en types exclusifs et différenciés, elle dégage cinq configurations « dominantes » :

- les apprenants tournés vers l'accès à l'emploi en passant par l'acquisition d'un diplôme,
- les apprenants tournés vers l'emploi sans que le diplôme ne soit essentiel,
- les apprenants centrés sur la formation en tant que telle, non pour l'emploi ou le diplôme mais pour rattraper un niveau et/ou mieux se débrouiller dans la vie quotidienne,
- les apprenants qui viennent par nécessité mais aussi pour le plaisir de pratiquer la lecture/écriture,
- les apprenants centrés sur l'emploi mais qui considèrent qu'il ne faut pas se former pour autant.

Elle constate que l'emploi reste la préoccupation majeure des apprenants alors que l'obtention d'un diplôme est peu citée. Elle observe aussi que le motif socio-affectif est absent du discours des apprenants et que le motif économique est très peu présent.

3) En 2016, la recherche-action d'E. Bourgeois, S. Denghien et B. Lemaire⁸ sur l'engagement en formation des adultes analphabètes/illettrés a particulièrement retenu notre attention. Sur base de 11 entretiens approfondis, ces derniers ont observé que les apprenants interviewés s'engagent en formation d'alphabétisation pour toute une série de raisons. Ils explicitent tout d'abord plusieurs enjeux « opératoires » et, en lien avec ceux-ci, apparaissent des enjeux « identitaires ». Tout comme Ph. Carré et V. Leclercq, ils affirment qu'une même personne peut citer plusieurs types d'enjeux simultanément.

Dans un premier temps, ils s'arrêtent sur les **enjeux « opératoires »**. Il s'agit des buts immédiats et concrets visés par l'entrée en formation. Les apprenants entrent en formation pour :

- accéder à l'emploi,
- conquérir une autonomie dans les différentes sphères de la vie quotidienne : pour effectuer des démarches

6 Hal W. Beder et T. Valentine., « Motivational profiles of adult basic education students » in *Adult Education Quarterly*, Volume 40, Number 2, 1990, pp. 78-94.

7 Leclercq V., *Adultes en situation d'illettrisme : enjeux de l'engagement en formation*, Trigone, Lille 1, 2004.

8 E. Bourgeois, S. Denghien et B. Lemaire, *Se former, se transformer en alpha. Dynamique d'engagement, effets de formation, freins et ressources*, Lire et Ecrire, Décembre 2016.

- administratives, dans les activités de consommation, dans le domaine de la santé ou de la mobilité,
- assurer l'éducation et le bien-être des enfants,
- trouver sa place dans la cellule familiale et dans la société,
- apprendre à réfléchir et à se raconter, ce qui est qualifié par les auteurs d' « enjeu opératoire intrinsèque ».

Au-delà de l'apprentissage, avec la formation, les apprenants cherchent aussi un cadre social gratifiant et sécurisant, permettant notamment de sortir d'un certain isolement social ou d'éviter des problèmes vécus dans la famille. Il est à noter aussi qu'on vient parfois en formation pour rencontrer d'autres personnes ou tout simplement pour y trouver un endroit chauffé.

Ensuite, **les enjeux identitaires** de l'entrée en formation sont analysés. Selon ces auteurs, on entre en formation pour préserver ou conquérir une image positive de soi. Les auteurs postulent qu'il y a toujours des enjeux identitaires derrière l'entrée en formation et que ces enjeux identitaires sont en lien avec les enjeux opératoires. « En référence notamment à C.S. Carver et M.F. Scheier, il est ici postulé que ces deux types de buts sont ontologiquement reliés : les buts opératoires tendent, d'une manière ou d'une autre, explicitement ou implicitement, vers des buts identitaires ; et tout but identitaire s'incarne d'une manière ou d'une autre dans des buts opératoires à un moment donné de la trajectoire biographique » (pp. 51-52). Les auteurs évoquent, premièrement, les enjeux identitaires liés à l'emploi : soit les apprenants insistent sur l'importance du travail comme pilier de leur identité soit ils souhaitent éviter de s'identifier à l'image négative du chômeur, de « l'assisté ». Deuxièmement, l'entrée dans une formation alpha peut être motivée par la volonté d'avoir une meilleure image de soi au sein de la cellule familiale ; que ce soit comme parent, comme conjoint ou comme aîné d'une fratrie. Troisièmement, un autre type d'enjeux identitaires renvoie à l'image de soi liée à la place qu'on occupe dans la société. Ici, on apprend le français pour se sentir pleinement intégré et/ou pour se sentir utile socialement.

Qu'en est-il des motifs d'engagement des apprenants bruxellois ? Peut-on faire le même type de constats ? Pour se différencier des recherches citées ci-dessus :

1. nous avons réalisé une recherche à Bruxelles,
2. cette recherche est composée de deux volets : un volet qualitatif et un volet quantitatif,
3. nous avons considéré l'engagement en formation comme l'acte d'entrée mais aussi comme l'acte de fréquentation de la formation.

Commençons par l'enquête qualitative.

III. L'ENQUÊTE QUALITATIVE

Le volet qualitatif se base sur des entretiens réalisés avec des apprenants qui étaient en formation à Lire et Ecrire Bruxelles entre 2013 et 2017 à qui on a posé la question « **Pourquoi venez-vous en formation ?** ». L'objectif de cette démarche est d'apporter une analyse fine des « motifs d'engagement en formation » des apprenants en alphabétisation.

1. La récolte des données

Pour cette enquête, nous avons puisé dans notre « réserve » d'entretiens individuels réalisés dans le cadre d'autres études pour y sélectionner ceux où les motifs d'engagement en formation étaient abordés. Au total, 24 entretiens ont été analysés sous cet angle. Autrement dit, 24 apprenants interviewés ont répondu à la question « Pourquoi venez-vous en formation ? » : 14 femmes et 10 hommes. Cette méthode a permis de constituer un échantillon d'apprenants assez diversifié en termes de profils sociodémographiques (genre, âge, statut socioprofessionnel, etc.) comme nous le verrons ci-après.

Les entretiens, qui ont été intégralement retranscrits, ont été menés de manière semi-directive par les chercheuses du service recherche de Lire et Ecrire Bruxelles sur base d'une question de départ différente de la nôtre puisque les enquêtes portaient sur des sujets différents. Mais, dans tous ces entretiens, les apprenants sont amenés à parler des raisons pour lesquelles ils viennent en formation. Précisons que les entretiens ont eu lieu pendant la formation. Concernant la durée, certaines interviews étaient plus courtes que d'autres (entre 30 minutes et 1 heure) en raison notamment de la difficulté pour les personnes de s'exprimer en français.

2. Caractéristiques des apprenants de l'échantillon

L'échantillon est constitué de 24 apprenants inscrits à Lire et Ecrire Bruxelles et interviewés entre 2013 et 2017. On le constate dans le tableau ci-dessous, l'échantillon est assez diversifié en termes de profil sociodémographique. En effet, il y a :

- 14 femmes et 10 hommes,
- une grande diversité en termes de statuts socioprofessionnels : 7 personnes émargent au CPAS, 6 personnes sont au chômage, 3 personnes sont allocataires de la mutuelle, 2 travaillent, 3 sont sans revenus (1 jeune homme qui vit chez ses parents et 2 femmes « au foyer »), 2 personnes en attente de statut et une femme qui est pensionnée. Nous n'avons pas d'hommes pensionnés, ce qui est une limite de notre recherche,
- une grande diversité quant à l'âge des personnes. Il y a 5 personnes de moins de 30 ans, 5 ont entre 31 et 40 ans, 6 ont entre 41 et 50 ans, 6 ont entre 51 et 60 ans, 2 ont plus de 60 ans,
- des nationalités et des pays d'origine différents.

	Apprenants	Sexe	Pays de naissance	Nationalité	Statut socioprofessionnel	Age
1	Assiatou	Femme	Guinée	belge	CPAS	23
2	Fadila	Femme	Maroc	belge	Mutuelle	54
3	Akou	Femme	Togo	togolaise	Elle travaille	46
4	Madeleine	Femme	Rwanda	rwandaise	En attente de statut	57
5	Andreia	Femme	Portugal	portugaise	Chômeuse	40
6	Mariam	Femme	Côte d'Ivoire	ivoirienne	Chômeuse	47
7	Rose	Femme	Haïti	belge	Pensionnée	69
8	Antonia	Femme	Angola	portugaise	Chômeuse	54
9	Adila	Femme	Maroc	belge	Sans revenus - au foyer	64

10	Amele	Femme	Togo	togolaise	Sans revenus – au foyer	48
11	Espérance	Femme	Congo Rd	congolaise	CPAS	35
12	Aicha	Femme	Maroc	marocaine	CPAS	25
13	Naomit	Femme	Ethiopie	belge	Mutuelle	39
14	Anissa	Femme	Maroc	marocaine	CPAS	41
15	François	Homme	Belgique	belge	Chômeur	58
16	Farid	Homme	Maroc	belge	CPAS	34
17	Ahmed	Homme	Maroc	marocaine	En attente de statut	23
18	Filippo	Homme	Italie	belge	Il travaille	57
19	Brahim	Homme	Maroc	marocaine	CPAS	35
20	Chafik	Homme	Maroc	belge	Chômeur	50
21	Moussa	Homme	Guinée	belge	Sans revenus (il vit chez ses parents)	21
22	Abdel	Homme	Maroc	belge	Chômeur	52
23	Faruk	Homme	Turquie	belge	Mutuelle	47
24	Marcel	Homme	Roumanie	roumaine	CPAS	25

Ces hommes et ces femmes sont à Lire et Ecrire Bruxelles depuis plus ou moins longtemps. Certains sont là depuis quelques mois, d'autres un an, d'autres encore depuis plus de deux ans. Certains sont allés dans d'autres associations avant et pour d'autres c'est leur première fois à Lire et Ecrire Bruxelles. La grande majorité d'entre eux a été orientée - ou a eu l'information - par les CPAS ou Actiris.

3. La méthode d'analyse du contenu

Tout d'abord, nous avons considéré les propos des apprenants comme étant le fruit d'une interaction entre l'apprenant et l'intervieweuse (qui est une inconnue) dans un lieu particulier qu'est le lieu de formation. Ce qui veut dire que la personne n'aurait peut-être pas dit tout à fait la même chose à quelqu'un d'autre ou dans un autre endroit. Les propos des apprenants sont en effet construits et situés.

Ensuite, concernant la méthode d'analyse du contenu des entretiens, nous avons utilisé le cadre théorique de Ph. Carré présenté précédemment. Celui-ci nous a permis de faire émerger les divers motifs d'engagement en formation des apprenants et de voir quels étaient les motifs verbalisés mais aussi ceux qui ne l'étaient pas.

En outre, nous avons aussi cherché à étudier les motifs plus inconscients, les « motifs identitaires ». Ph. Carré parle de « motifs » identitaires mais, comme E. Bourgeois, S. Denghien et B. Lemaire, nous préférons la notion « d'enjeux identitaires » dans la mesure où les apprenants ne déclarent pas « explicitement » venir en formation pour « préserver leur estime d'eux-mêmes ». Cette partie est donc bien plus délicate à analyser que les autres. Il est bien évidemment plus simple pour le chercheur de constater que les apprenants viennent en formation pour trouver un emploi que pour préserver une image positive d'eux-mêmes. En effet, les enjeux identitaires ne sont, en fait, pas directement observables comme les autres motifs. Ils sont plus inconscients. Ces enjeux se lisent, alors, plutôt « entre les lignes » et sont donc plus sujets à interprétation de la part du chercheur que les autres motifs. Pour dévoiler ces enjeux identitaires, celui-ci doit faire ce qu'on appelle des « hypothèses interprétatives » notamment sur base de leurs dires quant à leur histoire personnelle, les difficultés qu'ils rencontrent ou lorsqu'ils parlent d'eux-mêmes et des autres. En d'autres termes, si nous nous sommes attachées à analyser tout particulièrement la partie du discours où l'apprenant évoque les raisons de son engagement en formation, nous avons bien entendu pris en compte le reste de l'entretien qui nous a permis d'en savoir plus sur la personne, son histoire, ses représentations et ses valeurs.

Une analyse comparative a aussi été effectuée : observe-t-on des différences entre les différents discours des apprenants selon certaines variables du profil sociodémographique des apprenants ? Nous observerons tout particulièrement l'impact du genre. Nous pouvons faire cette observation dans la mesure où notre échantillon est composé de 10 hommes et de 14 femmes, ce qui permet la comparaison. Nous ne pourrions pas aussi aisément faire de comparaison

selon d'autres variables telles que l'âge ou le statut socioprofessionnel puisque le nombre de personnes composant notre échantillon n'est pas assez élevé. Les différentes catégories qui composent chaque variable sont trop nombreuses et donc difficiles à comparer : par exemple, il n'y a pas assez de personnes émargeant au CPAS, pas assez de personnes au chômage (etc.) pour pouvoir comparer leurs discours quant aux motifs d'engagement en formation. Cependant, nous ferons des hypothèses quant à l'impact de ces variables, hypothèses que nous testerons dans la partie quantitative de cette étude.

4. Les résultats

Quels sont les différents motifs cités par les apprenants inscrits en formation d'alphabétisation ? Grâce au modèle typologique de Ph. Carré, nous réaliserons, dans un premier temps, une analyse qualitative fine des motifs d'engagement en formation des 24 apprenants qui ont été interviewés entre 2013 et 2017. Ce modèle théorique permet de montrer la grande diversité de ces motifs et de voir aussi quels sont ceux qui ne sont pas - ou peu - présents dans le discours des apprenants. Pour chaque motif, nous préciserons le profil sociodémographique, ce qui permettra de savoir « qui dit quoi ? ».

Nous aborderons, dans un second temps, l'analyse des enjeux identitaires d'engagement en formation.

Dans un troisième temps, nous tenterons d'entrer dans la complexité et l'enchevêtrement des motifs, puisqu'on le sait, les apprenants n'évoquent pas qu'un seul motif mais bien toute une série de motifs formant ainsi une histoire de l'engagement en formation qu'ils racontent à l'interviewer *a posteriori*. Nous tenterons donc de dresser quelques « tableaux motivationnels » pour reprendre les mots de Ph. Carré. L'objectif de cette partie est de montrer l'hétérogénéité de ces tableaux mais aussi d'entrevoir le lien entre ceux-ci et le profil sociodémographique (âge, genre et statut socioprofessionnel) des personnes.

Enfin, nous concluons sur l'impact de ces 3 variables sociodémographiques sur les motifs d'engagement en formation en épinglant tout particulièrement l'impact du genre.

1) Analyse des différents motifs

Nous avons pu constater la présence de tous les motifs faisant partie de la typologie de Ph. Carré dans les propos des apprenants sauf du motif hédonique. Cela ne veut pas forcément dire qu'il n'existe pas. En effet, selon E. Bourgeois, S. Denghien et B. Lemaire⁹, certains apprenants viendraient en formation pour se retrouver dans un endroit chauffé. Quels sont les motifs cités par les apprenants ? Et comment les formulent-ils ?

a) Trouver un emploi

Tout comme E. Bourgeois, S. Denghien et B. Lemaire¹⁰, nous avons aussi pu observer que l'accès à l'emploi, ou motif vocationnel, était l'un des motifs les plus cités par les apprenants interviewés.

Certains apprenants souhaitent que la formation alpha leur apporte les compétences pour trouver directement un emploi. François, ci-dessous, nous explique qu'il a besoin de l'écrit pour pouvoir postuler à certains emplois.

« Parce que j'ai des soucis d'écriture. Je ne sais pas postuler par écrit ou si je dois remplir un formulaire. Ou si je suis magasinier ou quoi j'ai besoin d'avoir une écriture qui soit lisible, si j'ai une écriture qui n'est pas lisible, la personne ne sait pas lire ne sait rien faire avec. Ou bien si je suis chauffeur de tram et j'ai un accident et je dois faire un rapport, mon rapport doit être lisible ». (François, 54 ans, chômage)

Assiatou nous dit que même pour le nettoyage, l'écrit est nécessaire.

9 E. Bourgeois, S. Denghien et B. Lemaire, *op. cit.*, p. 12.

10 *Ibidem*, p. 8.

« Non, même s'ils m'avaient pas expliqué tu dois savoir lire et écrire, moi-même je sais, tu dois savoir lire et écrire, même si par exemple, tu voulais rester ici, là où tu travailles, si je travaille à toi, tu me laisses une note ici, si je sais pas lire, comment je vais faire, c'est un peu difficile hein ». (Assiatou, 29 ans, CPAS)

Tant les hommes que les femmes souhaitent se donner plus de chances sur le marché de l'emploi mais nous avons constaté que ce motif était particulièrement central pour les hommes, même pour les plus âgés qui ne sont pas encore pensionnés ou pour ceux qui ont des problèmes de santé. L'emploi est un enjeu tellement central pour les hommes qu'ils conçoivent souvent la formation alpha comme un « second choix ». En effet, il s'agit de se former faute d'avoir un emploi ou en attendant de trouver un emploi. Autrement dit, les hommes s'engagent en formation tout en ayant un « pied dehors » selon la logique suivante : « si j'ai un travail, j'arrête la formation ».

« J'ai la pratique mais pas le diplôme. Quand j'ai un travail, je vais au travail. S'il n'y a pas de travail, je vais à l'école ». (Abdel, 52 ans, chômage)

« Si le travail est bon, ça va. Sinon, je pars directement en formation ». (Farid, 34 ans, CPAS)

Il semblerait que ce rapport à la formation de type « la formation faute d'emploi » soit plus présent chez les hommes que chez les femmes puisque seules deux femmes (seules avec enfants) sur les 14 femmes de notre échantillon qualitatif ont dit qu'elles arrêteraient la formation si elles trouvaient un emploi.

Etant donné leurs conditions de vie souvent précaires, il serait assez logique que les apprenants évoquent le motif économique en lien avec l'objectif de trouver un emploi : venir en formation pour trouver un emploi qui apportera un meilleur niveau de vie. Mais il est intéressant de constater que cet enjeu d'ordre financier est fort peu présent dans les entretiens. On l'entrevoit ici :

« Je voudrais travailler parce que je n'ai pas assez d'argent. (...) Maintenant, j'ai envie de travailler, dans n'importe quoi parce que 500 euros c'est pas assez ». (Farid, 34 ans, CPAS)

Il est sans doute fort probable que l'enjeu financier soit quelque peu tabou en tout cas lorsqu'il s'agit de le formuler devant une inconnue. On y reviendra par la suite.

b) S'engager dans une formation qualifiante (et avoir un diplôme)

Certains apprenants voudraient que la formation alpha soit le point de départ d'un projet de formation qualifiante qui leur permette d'obtenir un diplôme et ce, pour trouver un emploi (il s'agit toujours du motif vocationnel). Certains ont travaillé dans leur pays et ont les compétences techniques pour exercer tel ou tel métier mais n'ont pas le diplôme, qui, à l'heure actuelle, est un pré-requis nécessaire (et pas toujours suffisant) à l'embauche. Brahim a les compétences techniques en peinture mais n'a pas le diplôme. Il souhaiterait donc entreprendre une formation en peinture après avoir appris à lire et écrire.

« Chez Actiris, je dis j'aimerais bien faire de la formation peinture mais il faut savoir lire et écrire avant. Moi je connais beaucoup de choses mais je ne peux pas aller dans une société, dans une entreprise parce qu'il va me demander le diplôme, c'est ça le problème ». (Brahim, 35 ans, CPAS)

C'est la même chose pour Farid qui souhaiterait, lui, faire une formation d'électricien aux Arts et Métiers.

« Je connais l'école des Arts et Métiers, s'ils veulent bien m'apprendre, j'accepte, c'est le soir, mais pour ça il faut que j'apprenne à lire et à écrire avant. Et la formation, c'est pas longtemps. Moi, je connais l'électricité, mais je ne connais pas les noms des choses, des câbles et tout. Je dois aussi connaître les documents et les plans et donc t'as besoin d'un diplôme pour qu'on t'engage ». (Farid, 34 ans, CPAS)

D'autres, les plus jeunes, n'ont pas appris un métier et souhaiteraient se former comme Moussa. Ce dernier, jeune de 21 ans, était bien motivé pour faire une formation de 20 heures en ISP-Alpha mais il a été réorienté vers Lire et Ecrire Bruxelles parce qu'il n'y avait pas de places. Il suit maintenant deux cours de dix heures à Lire et Ecrire Bruxelles, un la journée et l'autre le soir.

Ce sont en général des hommes et des femmes en âge d'aller travailler qui citent ce motif, mais il semble que celui-ci soit plus exprimé par les hommes. On vérifiera cette hypothèse dans la partie quantitative.

c) Acquérir des compétences utiles pour son travail

Evidemment, ce sont les travailleurs qui évoquent ce motif – le motif opératoire professionnel – qui est donc très peu cité puisqu'il n'y a que deux travailleurs dans notre échantillon.

Il s'agit ici d'acquérir des compétences en français pour pouvoir les utiliser dans le cadre de son travail. Par exemple, pour communiquer aisément avec son patron ou ses collègues, pour pouvoir se déplacer d'un endroit à l'autre si nécessaire, pour lire ses mails professionnels ou encore pour pouvoir lire ce qui est écrit sur les produits qu'on utilise au quotidien dans son métier. Filippo qui vient aux cours du soir souhaite ne plus être dépendant de son collègue.

« Parce que là où je travaille, on me donne des papiers, pour remplir et c'est souvent mon collègue qui fait ça ». (Filippo, 57 ans, travailleur)

d) Etre autonome dans la vie au quotidien

On s'inscrit en formation alpha pour acquérir les compétences perçues comme nécessaires pour ne plus avoir à dépendre d'autrui et être autonome dans la vie quotidienne. Ce motif opératoire personnel assez général, mis en évidence dans l'étude menée par E. Bourgeois, S. Denghien et B. Lemaire sur les motivations à l'entrée en formation d'apprenants, est aussi très souvent cité par les apprenants.

Avec ce motif, les apprenants citent les différents domaines qui requièrent des compétences en français. Les motifs opératoires personnels sont nombreux car l'usage du français oral et écrit est nécessaire dans bien des cas comme :

- pour les démarches administratives : lire les « papiers », les factures, les contrats d'assurance ou les courriers provenant d'Actiris, des CPAS ou autres. « Papiers » qui peuvent être cruciaux pour la vie des apprenants ;
- pour se déplacer : pouvoir trouver son chemin dans la ville, ou prendre le train, le bus ou le métro par exemple. *« Oui, dans le temps. Quand je devais prendre le métro ou le bus. Avant j'allais à pied. Maintenant je sais comment faire pour venir, et aller à gauche et à droite mais avant j'allais tout à pied ».* (Filippo, 57 ans) ;
- pour faire les courses sans avoir à demander ce qui est écrit sur les produits ;
- pour aller chercher de l'argent au distributeur et faire les virements ;
- pour aller tout seul chez le médecin sans avoir peur de demander de réexpliquer quand on n'a pas compris ;
- pour les loisirs ou la culture : pouvoir aller voir un film qui est sous-titré par exemple... *« Rien que quand on était allé avec des amis et mon mari voir un film, et ils ont choisi un film en anglais mais ils ont oublié que je savais pas lire et écrire ».* (Fadila, 54 ans, mutuelle) ;
- ...

Tant les hommes que les femmes citent ce motif, mais les femmes sont plus précises que les hommes lorsqu'elles en parlent. On constate aussi que les hommes ne citent jamais les courses, le médecin ou les loisirs mais évoquent plutôt la mobilité et les démarches administratives.

Pour toutes ces démarches, il faut toujours demander de l'aide à quelqu'un. Cela peut être son mari, sa femme, ses enfants, un collègue mais aussi une personne que l'on ne connaît pas : à la poste, au magasin, à la pharmacie... Pour certains apprenants, cette dépendance aux autres est un motif d'engagement en formation.

« Comme je dois toujours demander aux gens c'est mieux pour moi d'aller à l'école ». (Adila, 64 ans, femme au foyer, sans revenus)

« Je suis venue pour le français parce que comme je suis tombée dans le chômage, bon, j'ai les enfants, c'est quand même triste de pas savoir au moins lire un mot dans le journal de classe, faire un recommandé, lire une facture, c'est des choses qu'on doit comprendre nous-mêmes parce que les enfants... Ils savent lire, je comprends je sais de quoi ça parle quand ils me lisent, mais dans deux ou trois ans ils n'auront pas le temps et donc moi je dois être autonome et pas dépendre de mes enfants sinon c'est catastrophique ». (Andreia, 40 ans, chômage)

« Par exemple, à la poste, tu dois remplir un papier et que la personne te dise : "ah non on n'est pas là pour ça". Ou dans un magasin, tu demandes : "vous voulez bien me dire ce qu'il y a dedans, ce à quoi ça sert ?" et on te regarde bizarrement ». (Fadila, 54 ans, mutuelle)

Antonia parle même d'un « handicap » en ces termes :

« Mais, je trouve que c'est un grand handicap, il faut attendre toujours tes enfants, ton mari pour te lire le message ». (Antonia, 54 ans, chômage)

Etre autonome c'est aussi en finir avec cette intrusion des autres dans sa vie privée : « quand tu ne sais pas lire et écrire, tout le monde voit tes problèmes » ou « tout le monde sait tout de ta vie ».

« Parce que ça faisait mal au cœur de ne pas savoir lire et écrire, de ne pas savoir faire tout seul. Tout le monde voit tes problèmes, toute ton histoire. Quelqu'un qui me connaît, je n'ai pas envie qu'il sache toute mon histoire. Avant, c'est ma femme qui s'occupait des papiers et tout ça ». (Farid, 34 ans, CPAS)

« Toujours tu as besoin de quelqu'un. Même s'il y a une lettre, tu ne sais même pas à qui c'est, même si c'est à toi. Il faut trouver quelqu'un pour lire. Tout le monde sait tout de ta vie ». (Ahmed, 29 ans, en attente de statut)

e) Assurer l'éducation des enfants et les soutenir dans leur scolarité

Avec ce motif opératoire personnel, on vient en formation alpha pour pouvoir assurer l'éducation de ses enfants et surtout les soutenir dans leur scolarité : « les accompagner au quotidien dans leurs devoirs et leurs épreuves d'examens, interagir (notamment par écrit) avec les enseignants ou la direction, signer les bulletins, inscrire l'enfant dans une nouvelle école, se sentir partie prenante de la communauté scolaire (participation sans honte ni gêne aux réunions de parents, par exemple) »¹¹.

« Tu apprends à lire à cause des enfants, s'ils font des devoirs, à l'école, tu ne sais pas les aider. Pour les papiers aussi, il faut signer et tu ne sais pas quoi signer ». (Assiatou, 29 ans, CPAS)

« Moi-même parce que j'ai des enfants et comme je ne savais pas ni lire ni écrire c'est ça que je suis venue ici pour me débrouiller parce que j'ai des enfants, parce que si je reçois un courrier, si j'ai des documents pour les enfants, je ne peux pas donner à quelqu'un qui m'aide. Il faut que je me débrouille, c'est pour ça que je suis venue ici ». (Espérance, 35 ans, CPAS)

Il s'agit aussi tout simplement de pouvoir lire une histoire à son enfant ou son petit-fils dans le cas de Fadila :

« Rien que pour lire les histoires pour mes enfants, je savais pas, je devais inventer. Maintenant, je sais pour mon petit-fils, je sais lui lire des histoires, je suis contente ». (Fadila, 54 ans, mutuelle)

Il est intéressant de constater que ce sont principalement les femmes qui citent ce motif. Seul 1 homme sur 10 a évoqué ce motif.

f) La socialisation : s'intégrer socialement, communiquer avec les autres

Au-delà de l'emploi, comme agent intégrateur, les apprentissages sont vus comme nécessaires pour pouvoir s'insérer socialement, communiquer avec les autres, s'adresser à autrui, tisser des relations sociales dans la vie au quotidien et trouver sa place dans la société. Pour les personnes d'origine étrangère, il s'agit surtout de pouvoir parler, lire et écrire la langue du pays d'accueil.

« Tout le monde me connaît, je ne suis pas obligé mais j'ai besoin tout le temps (d'aller au cours) parce que tout le temps on est là on ne retourne plus dans notre pays ». (Faruk, 47 ans, mutuelle)

« Oui, parce que si tu es dans un pays étranger tu dois apprendre la langue, c'est obligatoire pour nous, pour parler avec les autres ». (Anissa, 41 ans, CPAS)

« (Je viens) parce que je n'ai pas du travail je n'ai rien à faire et c'est mieux pour moi communiquer avec les gens, parler, pour ça, ça c'est mon motif ». (Marcel, 25 ans, CPAS)

Tant les hommes que les femmes évoquent ce motif.

11 E. Bourgeois, S. Denghien et B. Lemaire, *op. cit.*, p. 11.

g) Le motif épistémique : l'intérêt pour ce qu'on apprend en alpha

Même si les apprenants envisagent la formation comme étant utile pour obtenir quelque chose (comme trouver un emploi par exemple), ils viennent aussi par intérêt pour ce qu'on y apprend en dehors de toute considération utilitaire. « Je viens pour apprendre à lire et écrire », disent-ils, « pour bien parler français » ou « pour apprendre ». On entend aussi des mots comme « envie », « intéressé », « j'aime », « apprécier » ou « plaisir ».

« Moi, je viens ici, j'ai envie de travailler, j'ai envie de lire et d'écrire. J'ai envie de parler bien ». (Adila, 64 ans, femme au foyer, sans revenus)

« Normalement, les problèmes d'ici, à la maison, je parle arabe. La télé, on regarde juste les chants d'arabe et avec mes amis, on écoute de la musique : la plupart parlent arabe, c'est ça le problème. Moi, j'aime bien de parler toujours plus français ». (Brahim, 35 ans, CPAS)

Les apprenants viennent aussi en formation parce qu'on y apprend toutes sortes de choses « qui t'ouvrent la tête » comme le dit une apprenante. On n'apprend pas que le français en tant que tel, on apprend aussi des éléments de politique, d'économie, de sciences... On aborde toutes sortes de thématiques comme nous le dit Brahim :

« J'aime bien on fait pas que lire et écrire, on fait des choses dans le quartier, maintenant on discute sur les déchets tout ça, c'est mieux, je connais beaucoup de choses maintenant. L'année passée on a été à la bibliothèque, pour les livres, les romans et tout ça, c'est bien pour moi aussi, je connais beaucoup de choses que je connaissais pas, avec madame X, on fait deux mois avec elle, c'est magnifique ». (Brahim, 35 ans, CPAS)

L'art fait aussi partie des apprentissages puisqu'on va au musée ou on apprend diverses techniques artistiques comme la photo, le dessin, la peinture ou la sculpture, comme le dit Rose qui participe à un projet artistique.

« Puis ça me motive aussi j'apprends des choses que je ne savais pas faire, par exemple quand je vais au Wiels, à l'atelier Wiels il y a une artiste qui nous apprend à faire des choses : sculpter, des dessins, on fait plein de choses, et c'est des choses que je n'avais même pas pensé que j'allais pouvoir faire ». (Rose, 69 ans, pensionnée)

Ce motif est évoqué par tous les types d'apprenants quels que soient leur âge, leur genre ou leur statut socioprofessionnel. Par contre, il semble qu'il soit quand même plus cité par les apprenants - hommes et femmes - qui ont déjà une expérience de ce qu'on apprend en formation tant en termes d'apprentissages de la lecture et de l'écriture qu'en termes d'émancipation et d'accès à la culture (au sens large). En effet, lorsque l'on vient pour la première fois en alpha, on ne sait pas toujours qu'on peut y apprendre d'autres choses que la lecture et l'écriture.

h) Ne pas rester à la maison

On constate que les motifs d'engagement en formation ne sont pas toujours formulés positivement. Avec ce motif de type dérivatif, on s'engage en formation non pour atteindre un objectif ou par intérêt pour la formation mais pour fuir ou éviter certaines situations ou activités vécues comme désagréables. C'est le cas des apprenantes pour qui la formation est un moyen de sortir de chez elles, de sortir de la routine du foyer et des tracasseries du quotidien familial. Elles viennent en formation « pour ne pas rester à la maison ».

« J'ai envie de continuer à l'école, je ne peux pas rester à la maison ». (Adila, 64 ans, femme au foyer sans revenus)

On peut aussi supposer qu'en citant ce motif, ces apprenantes veulent faire vibrer une autre facette de leur identité sociale que celle de « femme au foyer » ou de « mère ».

D'autres, et particulièrement les hommes, viennent en formation pour ne pas « rester à la maison à ne rien faire ». Ici, l'inscription en formation correspond à l'envie d'éviter l'inactivité considérée comme problématique.

« Quand je reste à la maison, moi je ne sais pas qu'est-ce que je fais. Quand je reste à la maison tout le temps je dis je vais faire quoi, qu'est-ce que je vais faire à la maison. Moi, je vais faire rien là-bas ». (Faruk, 47 ans, mutuelle)

Il faut souligner le fait que ce motif est le plus souvent accompagné d'autres motifs plus positifs. Les apprenants qui viennent en formation pour fuir la maison viennent aussi pour d'autres raisons, comme trouver un emploi par exemple. Cela n'est pas antinomique.

j) Le motif socio-affectif

Il s'agit ici de participer à une formation ni par intérêt pour son contenu ni pour l'utilité des apprentissages mais pour bénéficier des contacts sociaux qui se créent en son sein. « Pour répondre à ce motif d'inscription, il faudra que la formation fournisse des occasions d'échange avec d'autres, permette le développement de relations socio-affectives nouvelles, de s'intégrer à des groupes, de communiquer, d'établir des liens sociaux ou de les renforcer »¹². Ce sont particulièrement les femmes qui évoquent ce motif. Elles viennent pour le plaisir de faire partie d'un groupe ou encore parce qu'elles s'entendent bien avec leurs « collègues » ou avec le formateur. Mais avant tout, elles disent venir pour ne pas rester toutes seules chez elles et ainsi avoir l'occasion de discuter avec d'autres personnes.

« Ça me motive parce que comme je vis toute seule et ça me motive de voir des autres gens, de changer, je change de conversation, pouvoir voir des autres personnes que rester chez moi à attendre que mes enfants passent et ça je ne veux pas alors je dois bouger, voilà ». (Rose, 69 ans, pensionnée)

« C'est bien, tu peux étudier et tu peux participer avec des gens c'est plus agréable. Etre toute seule ce n'est pas agréable ». (Naomi, 39 ans, mutuelle)

« Ça apporte aussi des connaissances, et des amis ». (Fadila, 54 ans, mutuelle)

j) La contrainte (économique) de se former : un tabou ?

Avec les politiques actuelles d'activation, les apprenants sont, pour un grand nombre d'entre eux, orientés par les CPAS pour suivre des cours d'alphabétisation sous peine d'être sanctionnés par une suspension de leurs allocations. Les agents d'accueil de Lire et Ecrire Bruxelles en témoignent, un grand nombre d'apprenants disent venir « parce qu'ils sont obligés » par leur CPAS. Nous nous attendions donc à observer la présence du motif prescrit associé au motif économique puisque plusieurs interviewés émargent au CPAS ou sont inscrits chez Actiris. Or, il est intéressant de constater que ce motif est fort peu présent dans les interviews réalisées. On l'entrevoit ci-dessous :

« Y a du stress là-dedans. Si tu fais pas ce qu'ils (les agents des CPAS) te demandent, ils vont couper ton aide ». (Assiatou, 29 ans, CPAS)

V. Tiberghien-Bovy (ex Leclercq) fait le même constat dans son étude sur les enjeux de l'engagement en formation d'alphabétisation¹³. Elle nous dit : « Le motif économique en tant que motif explicite, verbalisé et rationalisé après coup n'apparaît donc en filigrane que pour 3 enquêtés. Nous ne pouvons dire s'il est davantage prégnant qu'il n'y paraît. Il est intéressant, en tout cas, de constater que l'image que les personnes veulent donner d'elles-mêmes est une image de stagiaires animés par autre chose que par l'intérêt financier !! »¹⁴ Au contraire, il arrive assez souvent que les apprenants insistent sur le fait qu'ils sont venus de leur propre initiative comme on peut le voir dans les extraits ci-dessous.

« Je ne suis pas obligé de venir. C'est bien d'apprendre pour moi ». (Chafik, 60 ans, chômage)

« Personne m'oblige mais moi je cherche pour faire quelque chose, je ne veux pas rester comme ça ». (Brahim, 35 ans, CPAS)

« Non, je suis venue d'initiative... moi-même parce que je trouve que c'est un grand handicap pour la vie de tous les jours ». (Antonia, 54 ans, chômage)

En effet, certains viennent de leur propre initiative mais certains font sans doute part d'un assez grand sentiment « d'autodétermination » selon les termes de Ph. Carré. Celui-ci « est issu des premières formulations théoriques de R. de Charms, selon lesquelles le sujet social a tendance à rechercher l'impression d'être la cause de son comportement, et tire satisfaction de ce sentiment »¹⁵. Selon E. Bourgeois¹⁶, l'individu peut transformer les contraintes externes en enjeux

12 Ph. Carré, *op. cit.*, p. 47.

13 V. Leclercq, *Adultes en situation d'illettrisme : enjeux de l'engagement en formation*, Trigone, Lille 1, 2004.

14 *Ibidem*, p. 34.

15 Ph. Carré, *op. cit.*, p. 54.

16 E. Bourgeois, « Le sens de l'engagement en formation » in J. M. Barbier et O. Galatanu (Dir.), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, pp. 87-106.

ou défis personnels. La fonction de légitimation permet ainsi d'assurer une concordance identitaire interne, tout en préservant le lien social avec autrui. V. Tiberghien-Bovy, dans son article sur l'engagement en formation des publics faiblement scolarisés, fait le même constat : « L'opposition contrainte externe/légitimation personnelle se lit dans de nombreux discours. Les enquêtés ont tendance à produire une histoire de l'engagement qui légitime leur entrée en formation par un choix personnel. Même s'il y a eu conseil ou injonction et pression sociale, beaucoup construisent un sens tendant à augmenter leur part d'autonomie et de choix personnel et à se montrer autodéterminés »¹⁷.

Pour certains, derrière cette autodétermination proche du volontarisme, il y a sans doute un enjeu identitaire. Il n'est en effet pas aisé de dire à l'interviewer qui est, en plus, un travailleur de Lire et Ecrire Bruxelles, que l'on est venu par obligation. Cela donnerait une assez « mauvaise » image de soi. Pour conforter cette hypothèse, les apprenants qui disent être venus d'initiative parlent souvent de ces « autres » qui, eux, viennent parce qu'ils sont obligés par le CPAS ou Actiris en termes négatifs. Comme Farid qui dit que les « autres », « ceux qui viennent par obligation » ne veulent pas vraiment apprendre.

« Ceux qui sont envoyés par le chômage ou le CPAS, ils ne veulent pas vraiment apprendre. Moi, je ne suis pas obligé, j'ai vraiment envie d'apprendre ». (Farid, 34 ans, CPAS)

Parler des autres de manière péjorative est aussi une manière de parler de soi en positif, de se valoriser à ses propres yeux ou aux yeux de l'interviewer. En se comparant à ces « autres » qui ne veulent pas « vraiment apprendre », Farid dit de lui qu'il est volontaire et déterminé.

2) Les enjeux identitaires

Ce qui pousse les apprenants à s'engager en formation d'alphabétisation est aussi d'ordre identitaire selon E. Bourgeois et Ph. Carré. Au-delà des motifs que nous avons cités, on s'engage aussi en formation pour préserver ou conquérir une image positive de soi, à ses propres yeux et aux yeux des autres.

Voici quelques exemples d'enjeux identitaires que nous avons pu « déceler ».

Très souvent, au fondement de l'engagement en formation, il y a une image de soi négative, une faible estime de soi. Fadila parle du regard qu'elle porte sur elle-même :

« Avant, j'étais zéro ». (Fadila, 54 ans, mutuelle)

Puis, il y a la comparaison avec les « autres », « ceux qui savent », « ceux qui sont normaux ». L'estime de soi se construit aussi dans la comparaison avec les « autres ». Et cette dernière peut être extrêmement douloureuse. Fadila nous dit :

« C'est quelque chose que quand on sait pas, on se sent moins que les autres ». (Fadila, 54 ans, mutuelle)

Cet enjeu identitaire peut donc être un élément déclencheur de l'engagement en formation comme on le voit dans les propos de Moussa qui dit qu'il a envie d'apprendre à lire et écrire parce qu'il a envie de faire pareil que les autres. Il tente aussi de se prouver qu'il est capable de faire comme « les autres ».

« Je vois les gens lire quoi, c'est à cause ça que j'ai envie d'apprendre. Je peux le faire quand même ». (Moussa, 21 ans, sans revenus)

Au-delà de la comparaison à autrui qui fait mal, il y a le jugement et le regard des autres sur soi qui peut être fort blessant. Les apprenants sont d'autant plus confrontés à ce jugement qu'ils ont souvent besoin de l'aide de quelqu'un pour lire un document ou faire les courses par exemple (comme on l'a vu plus haut). Cette dépendance crée souvent des situations difficiles à vivre pour l'estime et l'image de soi. Les gens ne sont pas toujours « gentils » et prêts à aider, ils peuvent être désagréables, moqueurs ou même méchants.

« Avant c'était un blocage. On a peur des gens. C'est la peur. C'est la peur que les gens se moquent. (...) Parce que c'est la peur ». (Fadila, 54 ans, mutuelle)

17 V. Tiberghien-Bovy (ex. Leclercq), « L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation », Savoirs 2006/2 (n° 11), p. 98.

Face à ces regards jugeant sur soi, on ressent de la honte : sentiment qui entache fortement l'estime de soi. C'est notamment pour cette raison que quelques apprenants disent qu'ils cachent leur analphabétisme par « peur » du regard négatif d'autrui.

« *Si les gens savent, ils se moquent de toi* ». (Moussa, 21 ans, sans revenus)

Venir en formation, c'est donc vouloir en finir avec ces multiples moments de gêne et de honte. L'engagement en formation est donc conçu comme un moyen pour mettre à distance cette identité négative « d'alpha-bête » intériorisée et ainsi se construire une toute nouvelle identité « d'alphabétisé ».

A l'opposé de la honte, il y a la fierté. Certains viennent en formation parce que cela leur procure de la fierté.

« *Je voudrais bien lire les papiers. J'aime bien lire, et être fier de lire quelque chose, c'est pour ça que je viens* ». (Filippo, 57 ans, travailleur)

S'engager en formation est aussi conçu comme un moyen de préserver les diverses identités sociales : celles « d'homme », de « femme », de « travailleur », de « père » ou de « mère » etc. Pour les demandeurs d'emploi par exemple, s'engager en formation c'est préserver cette identité de « travailleur » et se distancier de l'identité négative du « chômeur fainéant » ou de « l'inactif ». « Je ne suis pas un fainéant », « je n'aime pas rester à ne rien faire » disent-ils (surtout les hommes). « Apparaît au premier plan avant tout l'évitement de l'image négative de soi associée au statut de sans-emploi, c'est-à-dire, "d'assisté" (chômage, CPAS), vécu comme une humiliation insupportable »¹⁸. Le « travail » est encore et toujours une valeur dominante dans notre société, d'autant plus pour les hommes de milieux populaires. R. Castel¹⁹ parle d'ailleurs du sentiment d'inutilité sociale que peuvent ressentir les personnes qui n'ont pas de places dans le processus productif.

E. Bourgeois, S. Denghien et B. Lemaire disent aussi que ce qui est mis en avant par l'apprenant, c'est « la valorisation positive du travail comme pilier essentiel de leur identité »²⁰. La formation, comme étape vers l'emploi, contribue donc quelque part à restaurer un sentiment d'utilité et vient satisfaire un besoin essentiel de reconnaissance sociale. Enfin, comme on le verra dans le chapitre qui suit, les rôles et identités « d'homme » et de « femme » ont un rôle à jouer dans le choix des motifs d'engagement en formation.

Enfin, il nous semble que les hommes ont plus tendance que les femmes à vouloir préserver leur image (surtout devant l'interviewer ou plutôt l'intervieweuse). Même s'il arrive bien entendu que les femmes souhaitent aussi se distancier de l'image négative du « chômeur inactif et fainéant », les hommes sont plus nombreux à évoquer ce motif. Villechaise-Dupont et Zaffran²¹ ont relevé que les femmes seraient mieux protégées de l'infériorisation sociale que les hommes.

H. Marcelle dit de même. Les hommes seraient aussi plus touchés par la honte et le regard des autres en général parce qu'ils seraient plus instruits que les femmes. « Cela signifie qu'entre eux, on peut donc supposer un rapport de type illettrés/analphabètes qui menace l'estime de soi des hommes tandis que les femmes sont moins prédisposées à se sentir honteuses de leurs lacunes car indépendantes de leur volonté. Cette différence aurait un impact sur la motivation et l'accrochage à la formation qui apparaît dès lors légitime et décomplexante pour les femmes et moins positive pour les hommes »²². Pour H. Marcelle, cette honte des hommes serait vraiment un obstacle à la formation surtout pour les hommes illettrés et les hommes qui sont devenus bons francophones avec le temps passé en Belgique pour qui nul ne pourrait soupçonner qu'ils ont des difficultés en français écrit.

3) Des « tableaux motivationnels » variés

Les apprenants ne viennent pas en formation alpha pour un seul motif. Il y a souvent une pluralité de motifs qui forment un « tableau motivationnel » unique. Ce dernier est « un instantané du rapport entretenu par un sujet avec une formation

18 E. Bourgeois, S. Denghien et B. Lemaire, *op.cit.*, p. 13.

19 R. Castel, *Les Métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris, Fayard, 1995.

20 E. Bourgeois, S. Denghien et B. Lemaire, *op. cit.*, p. 13.

21 A. Villechaise-Dupont, J. Zaffran, « Le drame de l'illettré : analyse d'une fiction sociologique à succès politique » in *Langage et Société*, n°102, 2002.

22 H. Marcelle, *Le sens de la mixité et de la non-mixité dans la formation des adultes : le cas de l'alphabétisation francophone à Bruxelles*, Lire et Ecrire Bruxelles, 2011, p. 92.

spécifique à un moment donné de son histoire »²³. Dans ce chapitre, nous proposons de dresser le tableau motivationnel d'apprenants différents en termes de genre, d'âge et de statut socioprofessionnel. Cette analyse montre la grande variété des profils motivationnels mais aussi l'impact du genre, de l'âge et du statut socioprofessionnel sur le choix des motifs.

a) Moussa, 21 ans, sans revenus : « J'ai envie de faire quelque chose de ma vie »

Moussa est à Lire et Ecrire Bruxelles depuis un an. Ca fait 5 ans qu'il est en Belgique et qu'il vit chez ses parents (il n'est pas inscrit au chômage).

Il nous raconte qu'en Guinée, il était gardé par ses grands-parents et n'allait pas beaucoup à l'école. Il préférait jouer au foot ou accompagner son oncle qui était peintre en bâtiment. Puis, il a rejoint ses parents en Belgique avec sa sœur. Et il a fait croire qu'il allait à l'école à ses parents mais il n'y allait pas. D'où ses difficultés en lecture et écriture.

En Belgique, il a d'abord tenté de faire une formation en peinture mais on lui a dit qu'il n'avait pas le niveau requis en français. Il a alors cherché une association alpha qui donnait vingt heures de formation mais il n'a pas trouvé de place. C'est comme ça qu'il est arrivé à Lire et Ecrire Bruxelles où il suit à la fois un cours en journée et un cours du soir. Il cherche toujours à avoir 20 heures de formation.

Son principal motif d'engagement, c'est le **motif vocationnel** : il veut savoir lire et écrire pour faire une formation en peinture par la suite et avoir **un diplôme qui lui permettra de décrocher un emploi**. Car comme il le dit, « *T'as pas de diplôme, t'as rien, qui va te prendre ? Je crois que c'est comme ça. Tu peux pas travailler sans diplôme, ou je sais pas quoi* ». Il ne veut pas vivre de petits boulots et voudrait trouver un « vrai » travail « pour être tranquille ». Aussi il dit : « *J'ai envie de faire quelque chose de ma vie et donc pour ça il faut que j'apprenne à lire quand même* ».

Acquérir plus d'autonomie dans sa vie au quotidien ne semble pas être une priorité puisqu'il dit qu'il est aidé par sa famille avec laquelle il vit : « *En fait, si j'ai une lettre mon père il m'accompagne, donc j'ai pas beaucoup de soucis pour l'instant. Avec ma sœur aussi. Elle me lit pour moi. Pour l'instant j'ai pas de soucis. De ce côté, ça va* ».

L'enjeu vocationnel est donc prédominant dans le discours de Moussa, mais il dit aussi : « *Si je vois les gens. Et moi j'arrive pas, des fois ça me fait... Je vois les gens lire quoi, c'est à cause ça que j'ai envie d'apprendre. Je peux le faire quand même* ». Ce qui nous fait penser qu'au-delà de l'accès à l'emploi, il y a aussi un **enjeu identitaire** : il a envie d'apprendre pour être comme tout le monde et se prouver à lui-même qu'il est capable.

b) Chafik, 50 ans, au chômage : « Le travail d'abord ! »

Chafik nous raconte qu'il n'est jamais allé à l'école au Maroc, juste deux – trois mois en arabe. Installés à l'extérieur de Tanger, les parents avaient des terres qu'ils cultivaient mais l'école était bien trop loin. Puis, les parents avaient besoin qu'il travaille.

Au Maroc, Chafik a fait de nombreux métiers : la cuisine, la couture, la confection et le « bâtiment ». Puis il a voyagé en Libye où il a travaillé dans une boucherie. Ensuite, il est allé en Espagne où il est resté 6 ans. Il a travaillé comme tailleur. Ça a été fini avec sa femme et donc il est allé rejoindre sa seconde épouse en Belgique. Ici, il a changé plusieurs fois d'endroits de travail mais c'était toujours dans la restauration (et souvent au noir). Il nous dit qu'il a partagé son temps entre des périodes de chômage où il se formait en alpha et des périodes d'emploi. Il raconte aussi que c'est Actiris qui lui a parlé de Lire et Ecrire la première fois il y a quelques années de cela.

Maintenant il est au chômage et a beaucoup de difficultés à retrouver un travail notamment parce qu'il a 50 ans et qu'il a beaucoup de soucis de santé (diabète, problème aux épaules, problèmes au foie et au cœur). Il nous fait part d'un certain **sentiment d'auto-détermination** en nous disant qu'il est à Lire et Ecrire de son plein gré, pas par obligation. Pas de motif prescrit-économique donc.

C'est le **motif vocationnel** qui est prédominant dans son discours : apprendre pour trouver du travail, « un travail pas trop fort » (physiquement s'entend). Il veut apprendre rapidement, « avancer », « dépêcher » pour trouver du travail au plus vite. Il n'est pas là pour « passer le temps » ou « perdre du temps » dit-il. Il attend donc de la formation alpha qu'elle lui apporte des compétences en lecture et écriture utiles sur le marché du travail.

23 Ph. Carré, *op. cit.*, p. 187.

« Il faut avancer, on est ici pour apprendre, pour aller chercher le travail. Parce qu'il y a des gens qui viennent ici pour passer le temps, comme les gens qui ont 60 ans ».

« On parle de tri, de déchets, de... comment on va trier le déchet à la maison, de poubelles, de bazar là. Il a raison pour ça, mais moi je suis pas là pour perdre le temps. J'ai 50 ans, je dois dépêcher ».

A choisir, il préférerait avoir un travail qu'être en formation. Il vient en formation parce qu'il n'a pas de travail. Le rapport à la formation pourrait donc être décrit de la manière suivante : « la formation faute d'emploi ». Il nous dit d'ailleurs que s'il trouvait un emploi, il arrêterait la formation : « le travail d'abord ! ».

« Mais chaque fois quand je prends comme ça un petit peu, je trouve le travail, je quitte l'école, parce que c'est le travail d'abord ».

Comme on le voit ci-dessus, il évoque aussi **le motif dérivatif** – « je ne peux pas rester à la maison ». Il le dit à plusieurs reprises d'ailleurs et de manière assez vive comme ici :

« Si t'es capable, t'as pas envie de rester à la maison. Qu'est-ce que tu vas faire à la maison ? Tu regardes la télévision, tu deviens malade et malade et malade. Si tu bouges pas, tu vas devenir malade, psychologue, toujours des bagarres à la maison, tu commences à parler comme des sauvages. Le problème comme je suis diabétique, ça me dégoûte, parce que j'ai pas envie de rester à la maison, j'ai envie de travailler, j'aime pas rester à la maison ».

L'enjeu identitaire est aussi très présent dans son discours et même assez explicitement. En effet, cette envie de « travail à tout prix » associée à ce motif dérivatif semble révéler l'importance pour Chafik, de préserver une identité positive de « travailleur ». Il veut à tout prix se distancier de l'image négative du « chômeur inactif et assisté ».

« Moi le chômage j'aime pas du tout du tout. On dirait je suis en train de demander comme ça je demande de l'argent à quelqu'un c'est comme ça que je le vois. Même la carte bleu pour rentrer au chômage j'aime pas du tout ».

« J'aime pas rester à la maison, je suis quelqu'un d'actif ».

Dans le même ordre d'idées, il raconte aussi qu'il a dit à quelqu'un qui travaille à l'ONEm : « je ne suis pas un faïnéant comme vous croyez ». Signe qu'il se préoccupe du regard que les autres portent sur lui.

A aucune reprise, il n'évoque des motifs opératoires personnels, épistémiques ou socio-affectifs. On dirait que, pour Chafik, seul l'emploi compte.

c) Faruk, 47 ans, mutuelle : « L'envie d'apprendre et de sortir de chez soi »

Faruk a été 5 ans à l'école en Turquie. Aujourd'hui, il a une compagne avec qui il a eu deux enfants. Celle-ci travaille dans le nettoyage et suit aussi des cours d'alpha. Quant à lui, il suit des cours d'alpha depuis qu'il est arrivé en Belgique il y a 12 ans et est à Lire et Ecrire depuis 3 ans. Il ne cherche pas à trouver du travail parce qu'il a un handicap et il précise bien qu'il n'est pas obligé de venir en formation. Il fait d'ailleurs montre d'un **grand sentiment d'auto-détermination** comme on peut le lire ci-dessous.

« Tout le monde me connaît, je ne suis pas obligé mais j'ai besoin tout le temps parce que tout le temps on est là on ne part plus à notre pays (...) Parce que tout le temps on est ici, on vit ici on doit parler français. Parfois ils nous envoient des lettres aussi. Des lettres aussi on ne sait pas lire. C'est de ça qu'on a besoin, on a besoin de lire et d'écrire (...) Parce que tout le temps on est là (en Belgique), nous avons besoin de lire et d'écrire et de parler bien français ».

Il invoque principalement **des motifs opératoires personnels** : apprendre la langue du pays d'accueil (**l'insertion sociale**) et **être autonome au quotidien**.

Le motif dérivatif est aussi très présent : sortir de la maison.

« Je viens avec plaisir franchement. Quand je reste à la maison, moi je ne sais pas qu'est-ce que je fais. Quand je reste à la maison tout le temps je dis : "je vais faire quoi, qu'est-ce que je vais faire à la maison ?" Moi, je vais faire rien là-bas ».

Il évoque aussi **le motif épistémique**. Il vient pour « apprendre », par intérêt pour l'apprentissage et non parce que celui-ci doit lui être utile.

« Je ne suis pas obligé mais je viens tout le temps comme ça j'apprends quelque chose ».

Le motif identitaire est ici affirmé de manière positive puisqu'il dit que lui n'a pas honte de venir en formation alors que d'autres ont honte.

« Il y en a qui ont honte, on est un peu vieux, comment on va aller à l'école ? On va aller pourquoi ? Si on part on n'apprend jamais parce que c'est passé pour nous. Moi, je connais beaucoup de gens qui pensent comme ça. Mais, moi je ne pense jamais comme ça. Tout le temps, moi je veux venir à l'école. Moi, je veux faire quelque chose ».

d) Filippo, 57 ans, travailleur : « Etre autonome au boulot »

Filippo est né en Italie et est arrivé en Belgique quand il avait 12 ans. En Italie, il a connu la faim et la soif et devait travailler comme berger. En Belgique, il est allé un peu à l'école puis il est allé travailler. Il est allé dans d'autres associations avant d'arriver à Lire et Ecrire Bruxelles et a alterné périodes de travail et périodes de chômage pendant lesquelles il se formait en alphabétisation. Cela fait 10 ans qu'il apprend à lire et à écrire avec des interruptions lorsqu'il travaille.

« Avant j'étais à l'école X (une association) comme j'étais au chômage et puis j'ai trouvé du travail et donc j'ai arrêté. Et maintenant, comme j'ai un petit peu besoin et bien ça fait quelques temps que je viens ici (à Lire et Ecrire Bruxelles) ».

Filippo a fait de nombreux métiers. Il a travaillé dans une usine de maroquinerie, dans le transport de viandes, dans le secteur de la métallurgie et dans le bâtiment.

Il y a 10 ans, quand il était au chômage, il voulait se former professionnellement, mais son niveau a été considéré comme trop faible et c'est pour cela qu'il a été orienté dans une association d'alphabétisation.

Aujourd'hui, il travaille et apprend à lire et écrire en cours du soir. Pour expliquer son engagement en formation, il invoque **le motif opératoire professionnel** :

« Parce que là où je travaille, on me donne des papiers, pour remplir et c'est souvent mon collègue qui fait ça. (...) La motivation c'est le travail, pour le moment ».

Filippo vient aussi en formation pour « pouvoir se débrouiller seul et lire les plaques (les panneaux routiers) » : **motif opératoire personnel**.

Enfin, il y a un **enjeu identitaire** dans la démarche de Filippo/

« Je voudrais bien lire les papiers. J'aime bien lire, et être fier de lire quelque chose, c'est pour ça que je viens ». (Filippo, 57 ans, travailleur)

e) Assiatou, 29 ans, CPAS : « L'emploi, mais pas que... »

En Guinée, Assiatou est allée à l'école jusqu'en quatrième primaire. Elle travaillait en Guinée et est venue en Belgique pour rejoindre son mari (ou avec son mari, ce n'est pas très clair). Arrivée en 2005, elle avait directement pris des cours d'alpha. Puis elle a arrêté pour reprendre en 2012. Elle n'a jamais travaillé en Belgique. Elle dit qu'elle ne trouve pas d'emploi.

Assiatou vient à Lire et Ecrire pour acquérir des compétences qui lui permettront de trouver un emploi (dans le nettoyage par exemple). **Le motif vocationnel** est prédominant dans son discours.

« Parce que je voulais apprendre à mieux parler le français et apprendre à lire. Parce que même si t'es partie pour le travail, que tu sais parler le français, mais il faut, même si c'est pour le nettoyage, il faut connaître les produits, comment tu vas utiliser, comment tu vas faire pour pas avoir d'accident, parce qu'y a des produits qui sont dangereux, y a des chimiques qui sont dedans, faut pas mélanger, si tu as mélangé ça va être danger ».

Son objectif est un peu ambivalent car quand on lui demande si elle veut faire une formation professionnelle, elle répond « oui ». Donc veut-elle trouver un emploi ou se former professionnellement avant de trouver un emploi ? Par ailleurs, elle ne sait pas encore quelle formation professionnelle elle ferait.

Le travail n'est pas le seul motif de Assiatou, elle veut aussi apprendre à lire pour elle-même et non pour le travail : **motif épistémique**.

« Tu apprends à lire pour toi-même, pas pour le travail. (...) Quand t'es à la maison, tu es enfermée, tu connais rien, tu sors pas, mais ici, tu peux parler de plein de choses. Ici, chacun a sa vie, je n'explique pas ma vie à des gens, je viens pour apprendre ».

Elle évoque aussi deux **motifs opératoires personnels** : l'éducation et la scolarité des enfants et les démarches administratives.

« Si tu connais rien, et puis à cause des enfants ils font des devoirs, à l'école, tu sais pas les aider. Pour les papiers aussi, il faut signer et tu sais pas quoi signer ».

Associé au motif opératoire personnel « assurer l'éducation des enfants », **l'enjeu identitaire** est aussi soulevé chez Assiatou. Il s'agit d'être une bonne mère :

« Si toi t'es pas allée à l'école il faut que les enfants y aillent, pour travailler, pour faire leur vie bien, si toi tu n'as pas une vie meilleure, pour que tes enfants aient une vie meilleure. Je veux pas que mes enfants aillent sur la route. Même si je peux pas les aider beaucoup, je veux être une bonne mère ».

Elle dit d'ailleurs que lire des livres n'est pas son principal objectif. Il s'agit surtout de satisfaire les besoins de ses enfants.

« Ça (lire des livres) j'ai pas trop besoin. Si je sais faire les besoins de mes enfants, c'est l'essentiel ».

Elle est l'une des rares à parler de l'obligation (économique) provenant des CPAS : **motifs prescrit et économique** s'entremêlent.

« Tous on est stressé au CPAS, si tu fais pas ce qu'ils te demandent, ils coupent ».

Mais étonnamment, elle dit à un autre moment de l'entretien qu'elle vient de sa propre initiative, qu'elle n'est pas obligée. On dirait qu'elle fait montre d'un certain **sentiment d'auto-détermination** comme on l'a vu précédemment.

f) Antonia, 54 ans, chômeuse : « Etre autonome et avoir plus d'heures pour trouver un emploi »

Antonia a vécu 13 ans en Angola où elle changeait souvent d'écoles et n'était pas très aidée par sa grand-mère chez qui elle vivait qui était analphabète. Elle parle aussi de problèmes familiaux à cause desquels elle a fait une sorte de blocage avec les apprentissages.

Elle est ensuite allée au Portugal et est arrivée en Belgique à l'âge de 19 ans. Elle a assez vite trouvé de l'emploi dans le nettoyage. Maintenant, elle est au chômage et suit deux cours d'alpha : un à Lire et Ecrire Bruxelles et un autre dans une autre asbl.

Elle dit être venue à Lire et Ecrire d'initiative et pour être plus **autonome, ne plus dépendre d'autrui**.

« Non, je suis venue d'initiative... moi-même parce que je trouve que c'est un grand handicap pour la vie de tous les jours. Je me débrouille très bien mais il y a certaines choses que je suis quand même handicapée. Quand je dois relire des choses tu es là, tu ne sais pas lire ou tu n'as pas appris le français, on cherche toujours à fuir pour ne pas dire la vérité. Mais, je trouve que c'est un grand handicap quand tu dois chercher du travail il faut attendre toujours tes enfants, ton mari pour te lire le message ».

Ensuite, elle exprime **le motif vocationnel** et souhaiterait même avoir plus d'heures pour avancer plus vite et enfin trouver du boulot.

« Ca que je voudrais plus c'est plus d'heures pour que j'avance plus. Comme je fais rien je viens, je suis au chômage pour moi je voudrais tous les jours pour avancer et pour avoir la paix après et chercher du boulot, parce que maintenant c'est difficile d'apprendre et de chercher un boulot, il faut attendre toujours quelqu'un pour t'aider à chercher et tout ça et si moi je mettais six mois, une année à apprendre, je crois que après je partirai avec de bonnes bases pour chercher tranquillement du travail ».

Dans l'extrait ci-dessus, on aperçoit aussi **le motif dérivatif** : « comme je ne fais rien, je viens ».

Enfin, elle nous dévoile aussi l'importance des relations sociales dans le groupe. **Le motif socio-affectif** est aussi présent.

« Oui, on est tous, on s'aide les uns aux autres, on est tous amis, on boit le café ensemble, on parle parfois des petits soucis, on demande quand c'est un qui est malade on demande qu'est-ce que s'est passé. C'est chouette ».

Nous n'avons pas observé d'enjeu identitaire dans l'entretien. Cela veut soit dire qu'il n'y en n'a pas, soit que nous n'avons pu le déceler.

g) Rose, 69 ans, pensionnée : « La formation : un loisir actif »

Rose est pensionnée et vit toute seule. Ses enfants ne vivent plus chez elle maintenant. Elle est à Lire et Ecrire Bruxelles depuis deux ans et demi. Elle s'est inscrite juste après sa pension.

« Je ne savais pas qu'est-ce que j'allais faire et comme j'ai des difficultés, j'ai des lacunes des fois, alors j'ai dit : "bon, je vais venir" ».

Elle invoque dans un premier temps **le motif socio-affectif** décrivant sa formatrice comme « patiente ». Dans le même ordre d'idées, elle parle de l'ambiance. En plus, comme elle est la doyenne, elle se fait gâter.

« Je me suis inscrite ici et ça me plaît bien et j'ai une formatrice super patiente parce que des fois j'oublie les choses et je dois lui demander deux ou trois fois. Et puis ça va quoi, je continue, je me suis réinscrite pour l'année prochaine pour le mois de septembre, je serai toujours là. Comme je suis la doyenne de la classe, je me fais gâter par tout le monde ».

Ce motif socio-affectif (associé au motif dérivatif) est encore bien présent lorsqu'elle dit ceci :

« Ça me motive parce que comme je vis toute seule et ça me motive de voir des autres gens, de changer, je change de conversation, pouvoir voir des autres personnes que rester chez moi à attendre que mes enfants passent et ça je ne veux pas alors je dois bouger, voilà ».

Le motif socio-affectif est un motif très présent chez Rose puisqu'elle nous explique que c'est grâce aussi au travail avec les autres qu'elle vient en formation. Chez Rose, le relationnel a beaucoup d'importance.

« On s'entraide. On s'entraide avec les collègues. On s'entend bien. Mais X (la formatrice), je ne pourrais pas avoir,... On est... Je ne peux pas dire je, je parle à notre groupe, on ne pourrait pas avoir mieux parce qu'elle est patiente, elle explique bien, des fois elle reprend la même phrase trois quatre fois ».

Nous avons aussi affaire au **motif épistémique** lorsqu'elle nous dit qu'elle apprend toutes sortes de choses qu'elle ne savait pas faire.

« Et puis ça me motive aussi j'apprends des choses que je ne savais pas faire, par exemple quand je vais au Wiels, à l'atelier Wiels il y a une artiste qui nous apprend à faire des choses : sculpter, des dessins, on fait plein de choses, et c'est des choses que je n'avais même pas pensé que j'allais pouvoir faire. Et ces deux ans je les ai faits. Je suis... Je ne sais pas si je dois le dire... Je suis fière de moi ».

Avec ces derniers mots, on pressent **l'enjeu identitaire** : la formation est conçue aussi comme utile pour préserver une image positive de soi, une estime de soi : être fier de soi.

h) Adila, 64 ans, sans revenus : « La famille avant tout ! »

Adila est arrivée en Belgique par regroupement familial. Elle n'est pas allée tout de suite en formation. Elle s'est d'abord occupée de son foyer : de ses enfants, du ménage...

« Je suis venue ici (en Belgique) mais je n'ai pas commencé l'école au début, j'ai resté à la maison, j'ai fait le ménage, j'ai fait les enfants, j'ai trois enfants, j'ai resté garder les enfants à la maison. Quand les enfants ils ont commencé à grandir et ils partaient tout seuls à la maison. C'est comme ça que j'ai pensé je viens à l'école ».

On peut ici constater que la situation familiale d'Adila a joué sur son entrée en formation. Pour elle, pas question de venir en formation tant qu'elle doit s'occuper des enfants. Il y a sans doute un enjeu identitaire dans la décision d'entrer en formation ou non. Une « bonne mère » doit faire passer ses enfants avant tout. Dans le même ordre d'idées, la vie de famille est si cruciale pour Adila qu'elle déclare qu'elle ne vient pas lorsqu'elle « a des problèmes de ménage ».

Elle est d'abord allée dans une autre association mais le niveau était trop élevé pour elle. C'est comme ça qu'elle s'est retrouvée à Lire et Ecrire Bruxelles. N'étant pas au CPAS, elle fait montre d'un grand **sentiment d'auto-détermination** comme on le voit ci-dessous.

« Moi, je viens toujours, je ne suis pas absente comme ça. Moi, je n'ai pas de CPAS je n'ai pas de chômage, j'ai envie de travailler sans chômage sans CPAS. J'ai envie de travailler moi-même. Je suis venue ici pour travailler, lire et écrire, pour parler bien. Ce n'est pas pour CPAS, pour chômage. Je n'ai pas la même chose, moi je suis libre. Je viens ici pour apprendre ».

Elle vient en formation tout d'abord pour **des motifs épistémiques** :

« Comme je peux dire, j'ai envie de travailler pour l'école, pour lire et écrire. J'ai envie de parler très bien. J'ai envie d'écrire moi-même ».

L'autonomie est aussi un motif très important pour Adila. Elle vient pour être autonome au quotidien (**motifs opératoires personnels**).

« Comme je dois toujours demander les gens, c'est mieux je vais aller à l'école je fais un effort ».

« Quand je vais au bureau, quand je dois ranger les papiers, quand je dois aller à l'hôpital, moi j'ai envie de remplir des papiers. Quand quelqu'un parle doucement je comprends, quand quelqu'un parle trop fort, je ne comprends rien du tout ».

Elle évoque enfin **le motif socio-affectif** et **le motif dérivatif**.

« La formatrice elle est bien, elle est gentille, pas de problèmes avec eux. Toujours gentils avec nous. Nous gentils avec eux et eux gentils avec nous. Jamais un problème ».

« J'ai envie de continuer à l'école je ne peux pas rester à la maison ».

5. Conclusion : des différences entre hommes et femmes

Nous avons montré la grande variété des motifs cités par les apprenants ainsi que la quasi absence du motif économique. Nous avons vu que les apprenants se montraient plutôt auto-déterminés contrairement à l'idée reçue de l'apprenant qui vient « passivement » pour pouvoir bénéficier des allocations du CPAS.

Nous avons pu également observer la grande hétérogénéité des « profils motivationnels ». Il n'y a pas deux apprenants qui viennent en formation pour les mêmes motifs. Ceci dit, nous faisons l'hypothèse que la dynamique d'engagement est différente selon certaines variables du profil sociodémographique des apprenants comme le genre, l'âge et le statut socioprofessionnel. En effet, on voit clairement que les motifs de Moussa, jeune de 21 ans, n'ont rien à voir avec les motifs de Rose qui a 69 ans et qui est pensionnée. Cette hypothèse sera mise à l'épreuve dans la partie quantitative.

Cette étude qualitative a aussi tout particulièrement mis en lumière l'impact du genre sur le choix des motifs. Qu'avons-nous observé ?

Nous avons pu constater que, pour les hommes, trouver un emploi était un enjeu central. A tel point qu'ils conçoivent souvent la formation alpha comme un « second choix ». Même les hommes qui ont des problèmes de santé comme François et les hommes plus âgés (au-delà de la cinquantaine mais non pensionnés) comme Chafik, bien conscients que trouver un travail sera encore plus difficile pour eux, évoquent aussi l'accès à l'emploi comme objectif principal. H. Marcelle fait les mêmes constats quant aux motifs d'engagement en formation des hommes. « La majorité des hommes se forme tout en gardant un œil sur les petites annonces et les chantiers en cours dans leur quartier. Cette posture repose sur le compromis : "la formation faute de travail". Cela signifie qu'il est rare aussi d'arriver au terme de sa formation car des opportunités de travail viennent mettre un terme précoce à la formation. D'ailleurs, il n'est pas étonnant que la plupart des apprenants rencontrés ne visent pas l'obtention du CEB mais restent tiraillés entre deux légitimités opposées : le besoin de se former et celui de travailler »²⁴. Pour H. Marcelle²⁵, nombre d'entre eux ne se sentiraient pas à leur place en formation alpha.

En mettant l'emploi au centre de leurs préoccupations, les hommes cherchent, sans doute, à se rapprocher du rôle de « breadwinner » qui leur est généralement attribué (encore aujourd'hui !). L'homme, plus que la femme, se doit de travailler pour « ramener le pain », de quoi faire vivre toute la famille. Autrement dit, être un homme, un « bon mari » et/ou un « bon père », c'est être un « travailleur », avoir un (bon) travail, ce qui expliquerait que l'emploi soit tout particulièrement un enjeu central pour l'homme.

En lien avec cet enjeu identitaire, les hommes vont donc assez logiquement se tourner vers des motifs différents des femmes. Tant les hommes que les femmes évoquent le motif « trouver un emploi ». Mais ce motif est plus présent chez les hommes. Aussi, les motifs opératoires personnels sont moins explicités chez les hommes que chez les femmes. Ils évoquent juste les démarches administratives et la mobilité. Signe que ces motifs sont, pour eux, secondaires par rapport à l'emploi. Et ce, peut-être parce que ces tâches de la vie quotidienne telles que l'éducation des enfants, les courses ou aller chez le médecin (...) sont des tâches généralement attribuées aux femmes et, donc du coup, des tâches plus dévalorisées à leurs yeux. En effet, selon P. Bourdieu dans « La domination masculine »²⁶, la « femme » est plutôt associée au « foyer », à « l'intérieur », à la maison, valeurs plutôt dévalorisées. Alors que l'homme est plutôt associé à « l'extérieur », à « l'espace public », au travail qui sont des éléments valorisés. Aussi, en ne citant pas (ou très peu) ces motifs opératoires personnels, les hommes tiennent à préserver leur identité sociale « d'homme » en se distanciant de l'image sociale de « femme (au foyer) » et se prémunissent donc d'une potentielle image négative d'eux-mêmes (notamment vis-à-vis de l'intervieweuse).

En citant tous les motifs opératoires personnels, les femmes, quant à elles, semblent vouloir préserver une image sociale positive d'elles-mêmes de « bonne épouse » et de « bonne mère ». Le soutien à leur scolarité des enfants est d'ailleurs un motif opératoire personnel presque exclusivement exprimé par les femmes (seul 1 homme en a parlé).

Comme nous l'avons vu, les femmes viennent aussi pour s'échapper de leur quotidien de « femme au foyer », pour se distraire, se changer les idées, pour sortir de leur isolement et discuter avec d'autres. Elles évoquent le plaisir qu'elles

24 H. Marcelle, *Le sens de la mixité et de la non-mixité dans la formation des adultes : le cas de l'alphabétisation francophone à Bruxelles*, Lire et Ecrire Bruxelles, 2011, p. 94.

25 *Ibidem*, p. 166.

26 P. Bourdieu, *La domination masculine*, Paris, Seuil, 1998.

ont à venir en formation pour « voir d'autres gens ». Or, nous n'avons pas rencontré d'hommes qui évoquaient ce motif socio-affectif. On peut supposer que la situation d'interview avec une femme influence les propos des hommes qui se sentent peut-être « obligés » de réaffirmer leur masculinité en ne mentionnant pas le motif socio-affectif.

Nous avons également vu que les hommes ont plus tendance que les femmes à vouloir préserver leur estime d'eux-mêmes.

IV. L'ENQUÊTE QUANTITATIVE

Dans cette partie quantitative, nous allons tenter de répondre à deux questions. Après avoir présenté la méthode de récolte des données et l'échantillonnage, nous nous demanderons : 1) quels sont les motifs les plus souvent cités par les apprenants ? et, en lien avec les résultats de l'enquête qualitative, 2) dans quelle mesure le genre, l'âge et le statut socio-professionnel des apprenants influencent le choix des motifs ? Autrement dit les hommes et les femmes s'engagent-ils pour les mêmes raisons ? Observe-t-on des différences selon que l'on soit plutôt jeune ou plutôt âgé ? Voit-on des différences entre les chômeurs et les personnes pensionnées ? Etc.

1. Récolte des données et constitution de l'échantillon

Les analyses statistiques de ce document ont été réalisées à partir des informations encodées dans la base de données de Lire et Ecrire Bruxelles. Cet outil, créé en 2012²⁷, permet depuis 2013 (le temps de mettre en œuvre la récolte des données sur le terrain) d'avoir de nombreuses informations sur les apprenants des Centres Alpha de Lire et Ecrire Bruxelles et sur ceux inscrits dans les groupes de formation d'associations conventionnées²⁸ avec notre asbl.

Les données concernant les apprenants sont obtenues de deux façons :

- soit les apprenants se présentent à Lire et Ecrire Bruxelles et sont reçus par un agent d'accueil qui leur pose des questions et encode leurs réponses dans la base de données,
- soit les données sont envoyées à Lire et Ecrire Bruxelles par les associations conventionnées et sont ensuite introduites dans la base de données par les agents d'accueil ou les agents administratifs.

Il est à préciser que toutes les informations récoltées à propos des participants sont déclaratives. Les agents d'accueil et les travailleurs des associations conventionnées demandent en général des papiers d'identité mais n'imposent jamais aux apprenants de délivrer ce type de documents ou d'autres documents, quels qu'ils soient, prouvant les dires des personnes car la participation aux activités organisées par Lire et Ecrire Bruxelles et par les associations conventionnées est libre. De plus, la quantité d'informations récoltées dépend de la capacité du participant à s'exprimer en français.

Quels sont les types de données recueillies ? Les informations récoltées sont essentiellement celles nécessaires pour compléter nos différents rapports : les données concernant les formations et celles concernant les participants comme le genre, l'âge, la nationalité, la date d'arrivée en Belgique, le statut socioprofessionnel et la fréquentation scolaire. D'autres informations, nécessaires au suivi des participants sont aussi encodées. Pour les besoins de cette recherche, nous avons analysé les informations concernant les motifs d'engagement en formation.

Depuis 2013, les agents d'accueil posent la question des motifs d'engagement en formation aux apprenants souhaitant s'inscrire à Lire et Ecrire Bruxelles. Lors de la création de la base de données, 5 catégories de motifs d'engagement en formation ont été définies à partir des dires des apprenants retranscrits par les agents d'accueil :

- trouver du travail,
- aider les enfants à l'école,
- débiter un parcours de formation,
- se débrouiller – être autonome,
- socialisation (intégration sociale).

Les apprenants sont alors invités à se prononcer sur chaque motif. Il faut savoir qu'il est possible de répondre « oui » ou « non » à plusieurs motifs. Un apprenant peut donc répondre « oui » pour le motif « trouver du travail » et « oui » pour celui « se débrouiller – être autonome ». Il peut aussi ne pas se prononcer sur un motif car il ne le trouve pas en adéquation avec ce qu'il ressent ou répondre « non » car il considère que ce motif ne correspond pas du tout à ce qu'il cherche.

Précisons trois choses cependant :

27 Des informations étaient récoltées avant 2012 mais sans cette base de données.

28 Associations partenaires qui reçoivent un formateur détaché de Lire et Ecrire Bruxelles.

- cette question n'est posée qu'aux apprenants qui se sont présentés à l'accueil de Lire et Ecrire Bruxelles. Nous ne disposons pas de ces informations pour les apprenants des associations conventionnées qui ne se sont pas présentés à l'accueil de Lire et Ecrire Bruxelles,
- comme tous n'ont pas répondu à la question des motifs (ou que cette question n'a pas toujours été posée ou comprise), nous avons extrait de la base de données l'ensemble des apprenants qui avaient répondu à cette question de 2013 à 2017,
- il y a bien entendu plus de 5 motifs, comme nous l'avons vu dans la partie qualitative. Nous sommes bien conscientes que ce choix est assez restreint.

Pour les besoins de cette recherche, nous n'avons traité que les réponses « oui » aux questions sur les motifs d'engagement en formation. En effet, le taux de réponses « non » a été très faible (de 0% à 2% de non pour chaque motif) et l'analyse des profils des personnes ayant répondu « non » ne nous a pas permis de conclure quoi que ce soit. De même, nous n'avons pas fait d'analyse lorsque l'apprenant n'avait pas répondu à un motif car on ne peut pas présager du sens de cette réponse (je ne choisis pas car je ne suis pas d'accord, je ne choisis pas car je me sens peu concerné, je ne choisis pas car je n'ai pas compris, etc.).

Concrètement, entre 2013 et 2017, 5834 personnes ont participé aux formations d'alphabétisation dispensées par Lire et Ecrire Bruxelles ou via une association conventionnée avec notre asbl et **1379 apprenants ont répondu à la question des motifs d'engagement en formation**. Ces 1379 apprenants constituent notre échantillon.

Cette démarche quantitative nous permettra donc de répondre à deux séries de questions :

- parmi les 5 motifs, quels sont les motifs les plus cités par les apprenants ? Combien d'apprenants viennent en formation pour trouver un emploi ? Combien d'apprenants viennent pour être autonomes au quotidien ? Etc. Nous aurons donc l'occasion de visualiser la hiérarchie des motifs invoqués,
- observe-t-on des différences selon le profil sociodémographique des apprenants ? Autrement dit, les hommes et les femmes viennent-ils en formation pour les mêmes raisons ? Les motifs d'engagement sont-ils différents selon que l'on ait 18 ou 65 ans ? Et est-ce différent si on est chômeur ou pensionné ? Etc. Nous pourrions ainsi déterminer si le profil des apprenants influence leurs motifs d'engagement en formation.

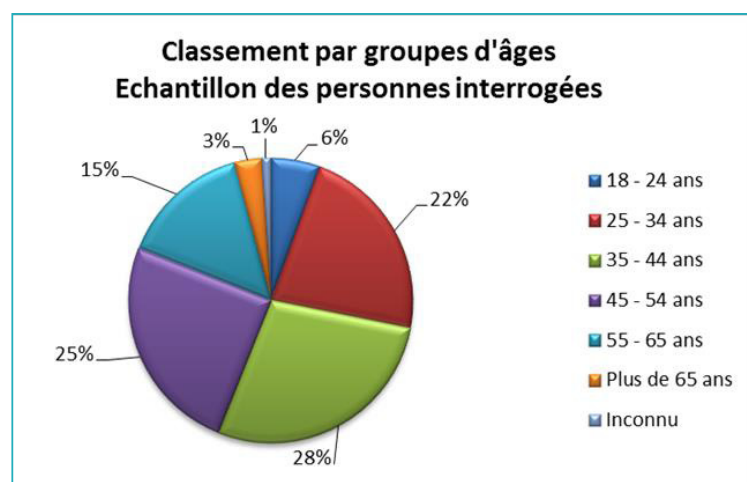
2. Caractéristiques des apprenants de l'échantillon

Qui sont les apprenants de notre échantillon ? Quel est leur « profil » ? A ce stade, nous proposons de mettre en évidence les principales caractéristiques des apprenants de notre échantillon : le genre, l'âge, la nationalité, la durée de séjour en Belgique, le statut socioprofessionnel et la fréquentation scolaire. Dans le cadre de cette enquête, d'autres variables auraient pu nous intéresser comme l'état civil ou le nombre d'enfants et leur âge, mais ces informations ne sont pas encodées dans la base de données.

1) Le genre

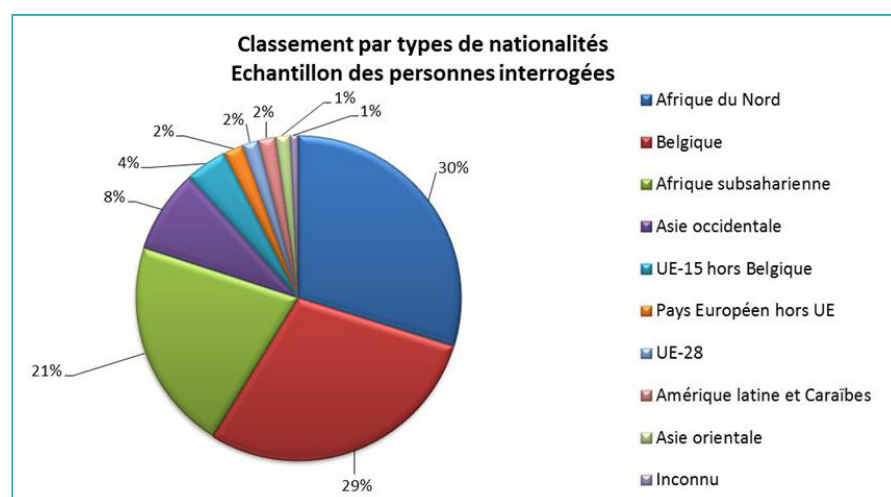
Parmi les répondants à la question des motifs d'engagement en formation, nous trouvons 56% de femmes et 44% d'hommes. Ce pourcentage hommes/femmes est légèrement différent de l'ensemble des participants (62% de femmes contre 38% d'hommes). Cette différence est due au fait que notre échantillon ne comprend pas les données des associations conventionnées et que beaucoup de groupes conventionnés sont composés uniquement de femmes. Les autres caractéristiques de notre échantillon sont tout à fait similaires aux caractéristiques de l'ensemble de notre public.

2) L'âge



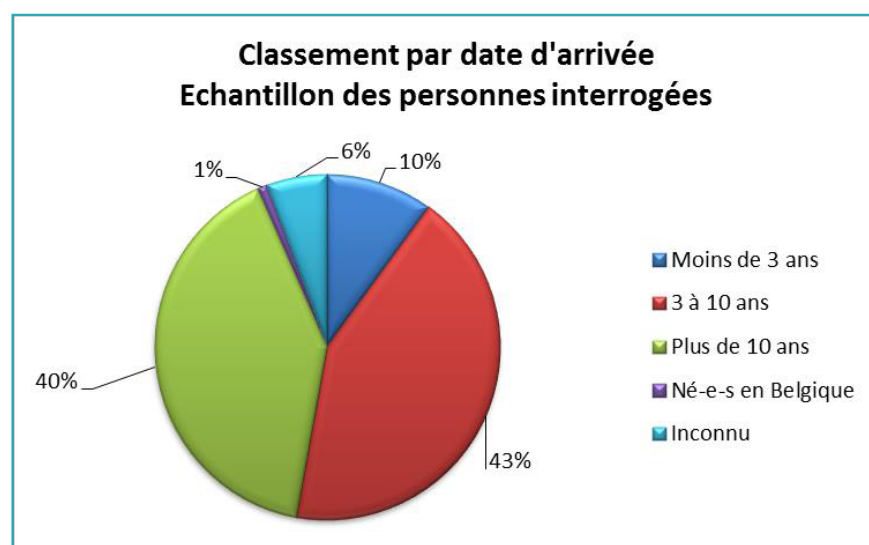
Globalement, il y a trois catégories d'âges particulièrement présentes : les 25-34 ans (22%), les 35-44 ans (28%) et les 45-54 ans (25%). Les plus de 55 ans sont moins nombreux mais représentent quand même 18% et les jeunes (18-24 ans) sont très peu présents avec 6%.

3) La nationalité



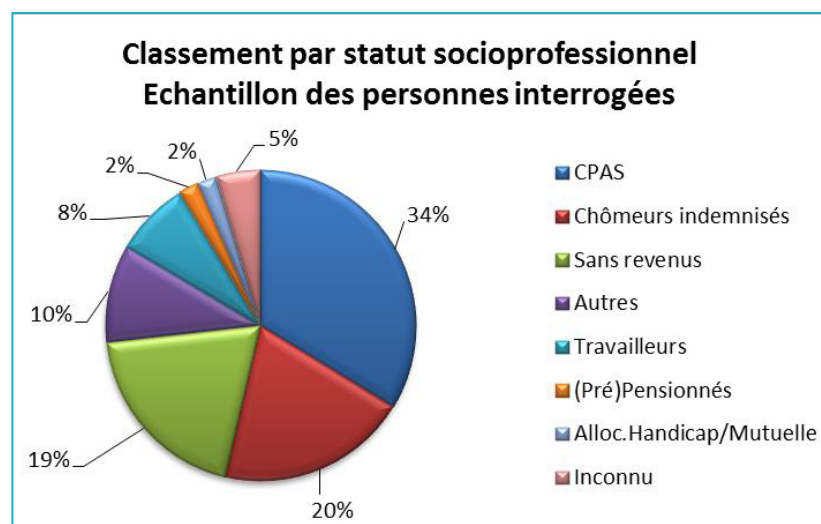
Notre échantillon est composé d'une majorité de participant-e-s provenant d'Afrique du Nord avec 30%, suivis de très près par les apprenants de nationalité belge (29%). Le troisième groupe est constitué d'apprenant-e-s d'Afrique subsaharienne avec 21%. Les autres catégories sont peu représentées (moins de 10%).

4) La durée de séjour en Belgique



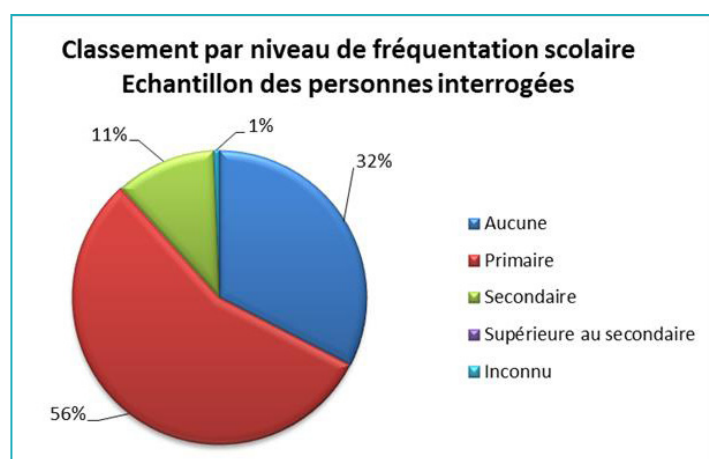
Ici, on peut distinguer deux grands groupes de personnes : celles qui séjournent en Belgique depuis plus de 3 ans mais moins de 10 et celles qui vivent ici depuis plus de 10 ans. Ainsi, si seulement 1% des personnes composant notre échantillon sont nées dans notre pays, 83% y vivent depuis au moins 3 ans.

5) Le statut socioprofessionnel



Ce sont les personnes émergeant au CPAS (hors ILA)²⁹ qui sont les plus nombreuses (34%) dans notre échantillon. Suivent ensuite, les chômeurs indemnisés (20%) et les personnes sans revenus personnels³⁰ (19%). Le sous-groupe « autres » (10%) regroupe, quant à lui, les personnes en attente d'un statut comme les demandeurs d'asile en ILA ou dans les centres ouverts. Les travailleurs sont très peu nombreux : 8%. Ainsi que les allocataires Handicap/Mutuelle et les (pré)pensionnés : 2% chacun.

6) La fréquentation scolaire



La répartition selon la fréquentation montre le même type de répartition que lorsque l'on analyse l'ensemble des participants. En effet, nous retrouvons deux grands groupes soit ceux qui n'ont pas été scolarisés (32%) et ceux qui ont été scolarisés jusqu'en primaires (56%). Les personnes scolarisées jusqu'en secondaires forment 11% de notre échantillon et il y a 1% d'inconnu. Il n'y a pas de personnes scolarisées à un niveau supérieur au secondaire.

3. Les résultats

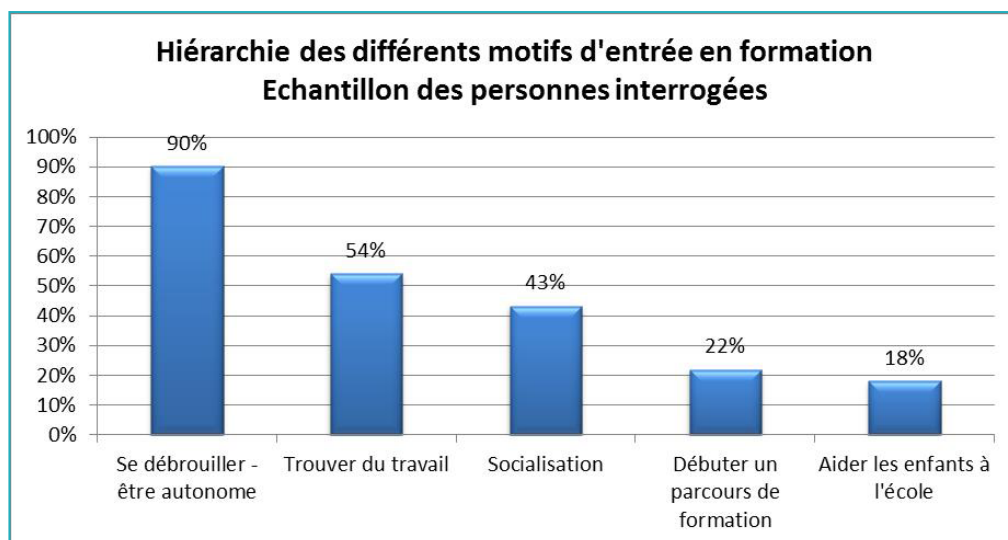
Après avoir détaillé les différents motifs exprimés par les apprenants grâce à l'analyse qualitative des entretiens, nous voudrions savoir quels sont ceux qui sont le plus souvent cités. La démarche qualitative ne pouvant pas répondre à cette question, nous nous sommes tournées vers la méthode quantitative qui a l'avantage de se baser sur un échantillon plus important. Nous avons dès lors regardé dans notre base de données les réponses des 1379 apprenants qui, entre 2013 et 2017, ont répondu à la question des motifs d'engagement en formation. Rappelons que, par contre, le choix était restreint puisqu'ils n'ont pu choisir qu'entre 5 motifs, ce qui est une limite certaine pour notre étude.

²⁹ Les CPAS organisent en accord avec Fedasil (agence fédérale pour l'accueil des demandeurs d'asile) des initiatives locales d'accueil (ILA). Dans le cadre des initiatives locales d'accueil, les demandeurs d'asile reçoivent uniquement une aide matérielle de la commune. Une ILA est la plupart du temps un logement privé meublé doté des équipements indispensables afin que les demandeurs d'asile puissent subvenir à leurs besoins quotidiens. Le CPAS assure l'accompagnement social et médical des résidents.

³⁰ C'est-à-dire les personnes sans revenus provenant de leur propre activité ou d'un droit personnel à une indemnité ou une allocation.

1) Les motifs les plus fréquents

Quels sont les résultats ?



On constate ainsi que 90%³¹ des personnes interrogées ont répondu vouloir se former pour « se débrouiller - être autonome ». Il s'agit du motif le plus souvent invoqué par les 1379 individus qui ont bien voulu répondre à cette question. Viennent ensuite, « trouver du travail », « socialisation », « débuter un parcours de formation » et enfin, « aider les enfants à l'école ».

2) L'influence du profil sociodémographique sur le choix des motifs

Après avoir tenté de répondre à la question « quels sont les motifs les plus souvent cités ? », nous voudrions savoir si certaines variables définissant le profil sociodémographique des personnes interrogées ont une influence sur le choix des motifs.

Nous sommes en effet en possession de données précises relatives au profil sociodémographique des 1379 personnes qui nous ont expliqué, durant ces 5 dernières années, pourquoi elles s'engageaient en formation d'alphabétisation. Ces informations tournent autour de 6 variables principales : le genre, l'âge, le statut socioprofessionnel, la nationalité, la durée de séjour en Belgique et la fréquentation scolaire.

Nous n'avons pas abordé la question sous l'aspect de la nationalité car notre échantillon étant constitué de trois grands groupes et de plusieurs autres petits groupes, il n'était pas possible de faire une comparaison.

Dès lors, nous avons réalisé les calculs pour les 5 autres variables précitées. Après l'analyse de ces calculs, nous avons constaté qu'il n'y a pas de modifications dans la prévalence des choix pour les variables relatives à la durée du séjour et à la fréquentation scolaire. Dans les deux cas, l'ordre de prévalence des choix des motifs d'engagement en formation ne se modifie pas que ce soit selon le moment où l'on est arrivé en Belgique ou selon le niveau de fréquentation scolaire. Comme nous n'avons pas constaté de lien significatif entre ces deux variables et le choix des motifs d'engagement en formation, nous avons donc décidé de ne présenter que l'analyse des 3 variables qui ont un impact sur ce choix.

Bien sûr, il aurait été intéressant d'élargir l'éventail des possibilités d'analyse en ajoutant d'autres variables non seulement au niveau du profil des personnes interrogées (en tenant compte, par exemple, de leur situation familiale : une personne célibataire pourrait ne pas avoir les mêmes motivations qu'une personne mariée) mais aussi au niveau des motifs (en intégrant notamment parmi ceux-ci le fait de venir par contrainte). Mais ces informations ne sont pas disponibles dans la base de données.

Concrètement, dans un premier temps, nous allons prendre chacune de ces 3 variables isolément afin d'observer l'influence qu'elles ont sur les motifs énoncés. Nous verrons que :

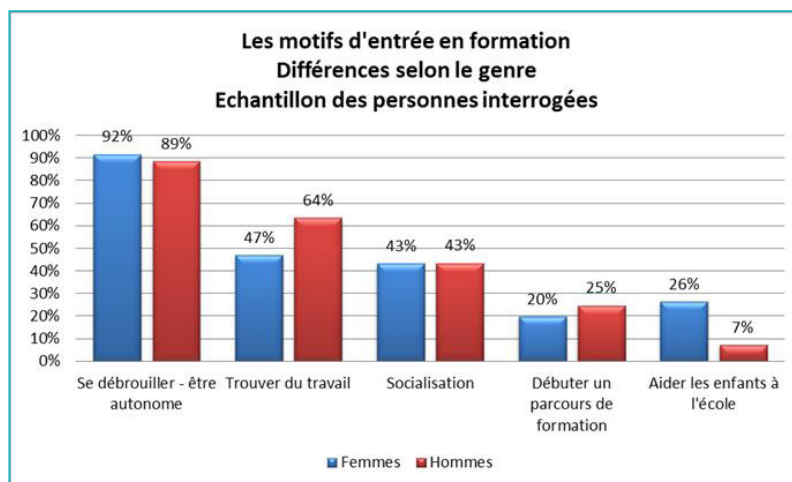
- le genre influence les raisons d'engagement en formation d'alphabétisation. Les femmes et les hommes ne viennent pas en formation tout à fait pour les mêmes raisons,
- l'âge a aussi un impact. Pourquoi les jeunes viennent-ils, pourquoi les gens d'âge moyen viennent-ils, pourquoi les plus âgés viennent-ils ?

31 Le total ne fait pas 100% puisque, rappelons-le, les apprenants peuvent choisir plusieurs motifs.

- les motifs d'engagement en formation varient en fonction du statut socioprofessionnel. Les chômeurs, les travailleurs ou les personnes au CPAS ne viennent pas en alpha tout à fait pour les mêmes raisons.

Dans un second temps, nous affinerons la démarche en croisant entre elles des variables relatives au profil des apprenants. Nous croiserons le genre et l'âge et le genre et le statut socioprofessionnel. Le croisement entre le statut socioprofessionnel et l'âge ne sera pas analysé. Théoriquement, il serait encore possible de croiser ces deux variables mais, en pratique, ce travail serait très complexe à réaliser car nous serions obligées de comparer les 7 catégories relatives au statut socioprofessionnel aux 6 catégories des groupes d'âges, ce qui donnerait des chiffres portant sur des populations de plus en plus restreintes et donc peu susceptibles d'être représentatives de notre public et *a fortiori* de la réalité bruxelloise. De plus, nous savons que certaines catégories du statut socioprofessionnel se retrouvent plus particulièrement dans certains groupes d'âges, comme les (pré)pensionnés qui n'appartiennent pas aux groupes d'âges les plus jeunes et comme les chômeurs que l'on retrouve beaucoup moins dans les catégories plus âgées. Le croisement des 3 variables ne sera pas effectué non plus pour les mêmes raisons : le croisement donnerait des chiffres se basant sur des populations trop peu nombreuses.

a) Le genre



Dans ce graphique, les cinq motifs sont distingués en fonction du genre des individus.

En comparant les réponses des hommes et des femmes, on constate, en particulier, que les hommes sont proportionnellement plus nombreux que les femmes à vouloir se former pour trouver du travail. Ainsi, 64% des répondants cochent ce motif pour 47% des répondantes.

A l'inverse, les femmes, quant à elles, sont proportionnellement plus nombreuses (26%) que les hommes (7%) à chercher à entrer en formation pour aider leurs enfants à l'école.

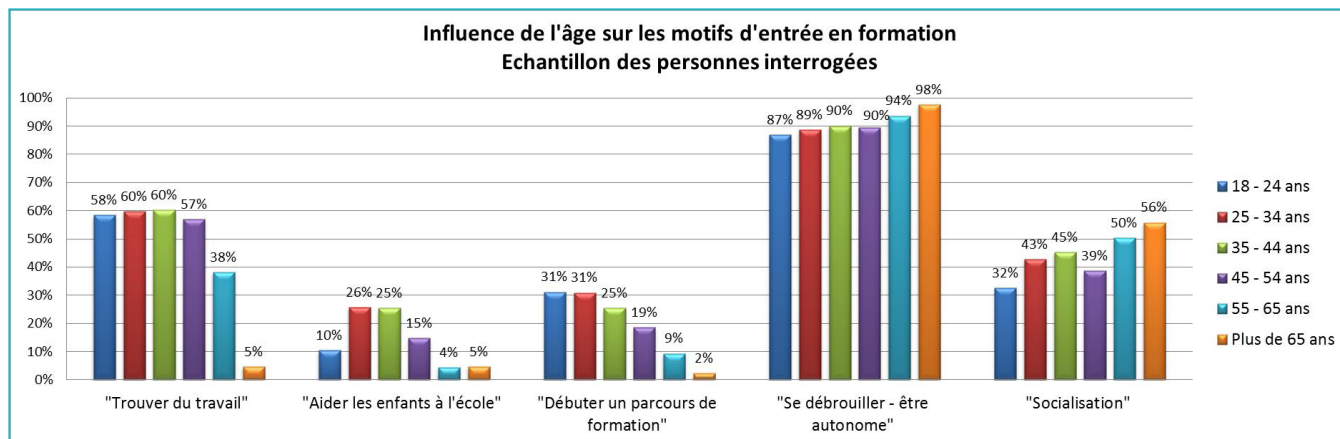
Il faut, en outre, mentionner que si les hommes sont légèrement plus nombreux que les femmes à vouloir se former pour débiter un parcours de formation (25% des hommes contre 20% des femmes), il y a peu de différences au niveau des autres motifs (92% des femmes viennent pour se débrouiller contre 89% des hommes et il existe une égalité hommes/femmes pour la socialisation (43%)).

A remarquer aussi, la distinction suivante entre hommes et femmes. Chez les hommes, le quatrième motif le plus fréquemment invoqué est « débiter un parcours de formation » et le moins souvent cité renvoie à l'aide que l'on veut apporter aux enfants. Ce classement est inversé chez les femmes.

A ce stade, nous dirons que ces données semblent indiquer que les rôles sociaux genrés sont profondément ancrés dans l'esprit de nos apprenants comme nous l'avons constaté dans la partie qualitative de cette étude.

b) L'âge

Voici le graphique identifiant le pourcentage d'individus de chacune des tranches d'âges ayant plébiscité tel ou tel motif d'engagement en formation proposé. On y découvre, par exemple, que ce sont les jeunes de 18 à 24 ans qui expriment le moins le besoin de se former pour « se débrouiller dans la vie - être autonome » (87%) alors que les plus de 65 ans l'expriment le plus (98%). Concernant les motifs « trouver du travail » et « débiter un parcours de formation », il est assez logique de constater que ces choix sont de moins en moins mentionnés plus les personnes vieillissent. Ainsi, si le motif « trouver du travail » tourne autour de 60% de 18 à 54 ans, ce choix n'est plus fait que par 38% des participants de 55 à 65 ans. Pour les plus de 65 ans, ce motif n'est plus choisi que par 5% des participants.

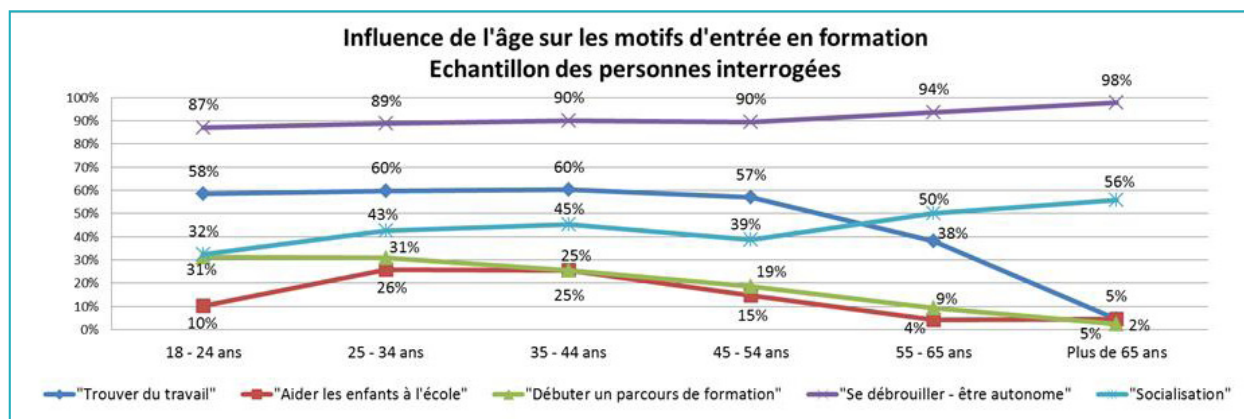


Concernant le motif « débuter un parcours de formation », nous constatons la même courbe descendante avec l'âge : 31% des apprenants de 18 à 34 ans le choisissent pour 25% des 35 à 44 ans, 19% des 45 à 54 ans, 9% des 55 à 65 ans et seulement 2% des plus de 65 ans.

Concernant le motif « socialisation », nous observons une courbe ascendante en fonction de l'âge c'est-à-dire l'inverse de ce qui a été observé pour les deux motifs précédents. En effet, plus les personnes vieillissent, plus elles choisissent le motif « socialisation ». Nous passons ainsi de 32% des 18 à 24 ans qui optent pour ce motif à 56% des plus de 65 ans. On peut donc penser que plus les apprenants avancent en âge, plus leurs motifs d'engagement en formation se concentrent autour de la socialisation et de l'autonomie alors que les apprenants plus jeunes sont plus fortement intéressés par le fait de trouver du travail ou de suivre un parcours de formation.

Enfin, pour le motif « aider les enfants à l'école », nous constatons que la période pendant laquelle les apprenants expriment le plus le besoin de se former pour « aider les enfants à l'école » correspond à la période pendant laquelle ils sont le plus susceptible d'avoir des enfants en âge scolaire, soit de 25 à 44 ans.

Le graphique suivant illustre bien les courbes descendantes avec l'âge des motifs « trouver du travail » et « débuter un parcours de formation » ainsi que les courbes ascendantes concernant les motifs « se débrouiller - être autonome » et « socialisation ». On remarque aussi le pic concernant le motif « aider les enfants à l'école » se situant entre 25 et 44 ans.

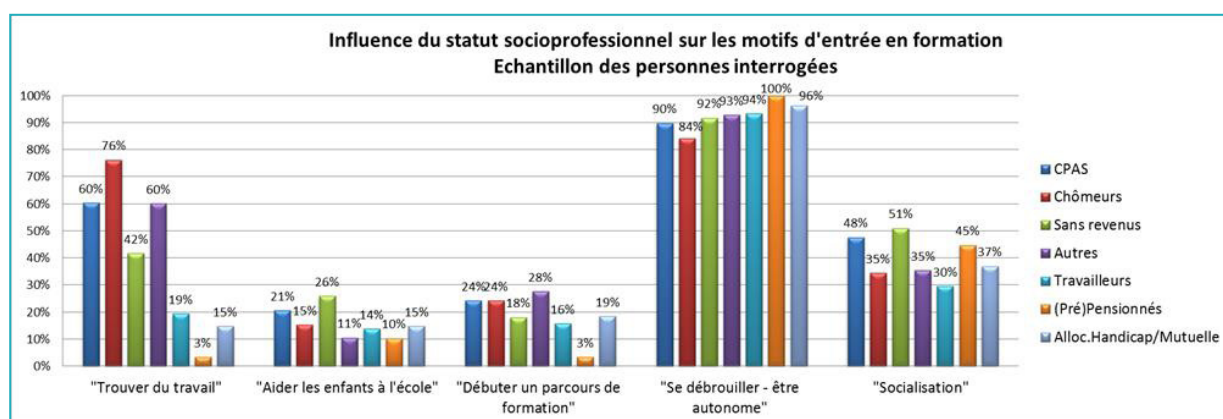


c) Le statut socioprofessionnel

Nous allons à présent réaliser sensiblement le même travail vis-à-vis de la question du statut socioprofessionnel que celui qui vient d'être fourni pour l'âge.

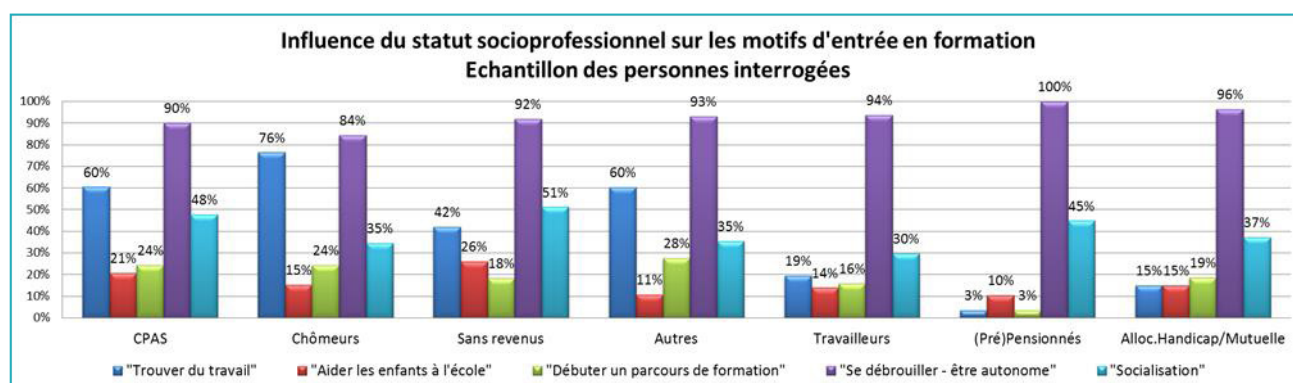
En observant les graphiques ci-dessous, nous pouvons observer comment les personnes appartenant à chacune des 7 catégories socioprofessionnelles recensées se positionnent vis-à-vis des 5 motifs retenus. Si le motif « se débrouiller - être autonome » est toujours en première position dans le choix des motifs évoqués, c'est l'ordre du deuxième motif qui varie selon le statut socioprofessionnel. Ainsi, on constate que le deuxième choix des apprenants est le motif « trouver du travail » pour les chômeurs (76%), les personnes émergeant au CPAS (60%) et les personnes relevant d'un statut

« autre »³² (60%). Par contre, le deuxième choix est la « socialisation » pour les participants sans revenus (51%), les (pré)pensionnés (45%), les personnes bénéficiant des allocations d'handicapé ou de la mutuelle (37%) et enfin pour les travailleurs (30%).



Concernant le motif « aider les enfants à l'école », nous constatons que ce sont les apprenants sans revenus qui choisissent le plus ce motif (26%) suivis par les apprenants émergeant au CPAS (21%). Pour le motif « débiter un parcours de formation », ce sont les apprenants ayant un statut « autre » (28%) qui sont les plus demandeurs, suivis par les chômeurs (24%) et les personnes émergeant au CPAS (24%).

Le graphique suivant montre bien comment chacune de ces 7 catégories socioprofessionnelles se positionnent vis-à-vis des 5 motifs retenus. On remarque clairement que pour les chômeurs, le motif « trouver du travail » (76%) rejoint presque celui de « se débrouiller - être autonome » (84%).



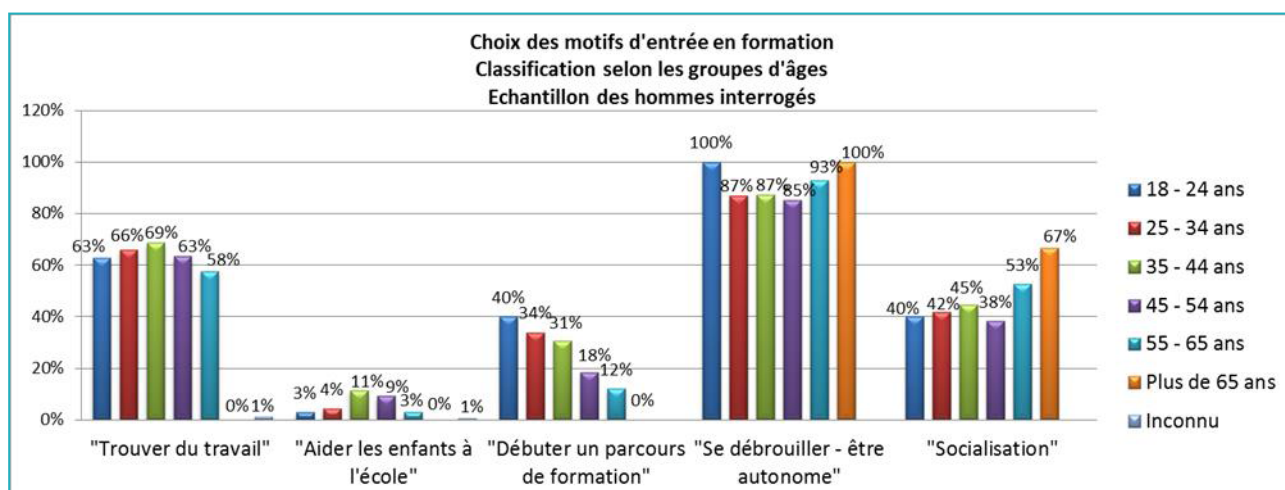
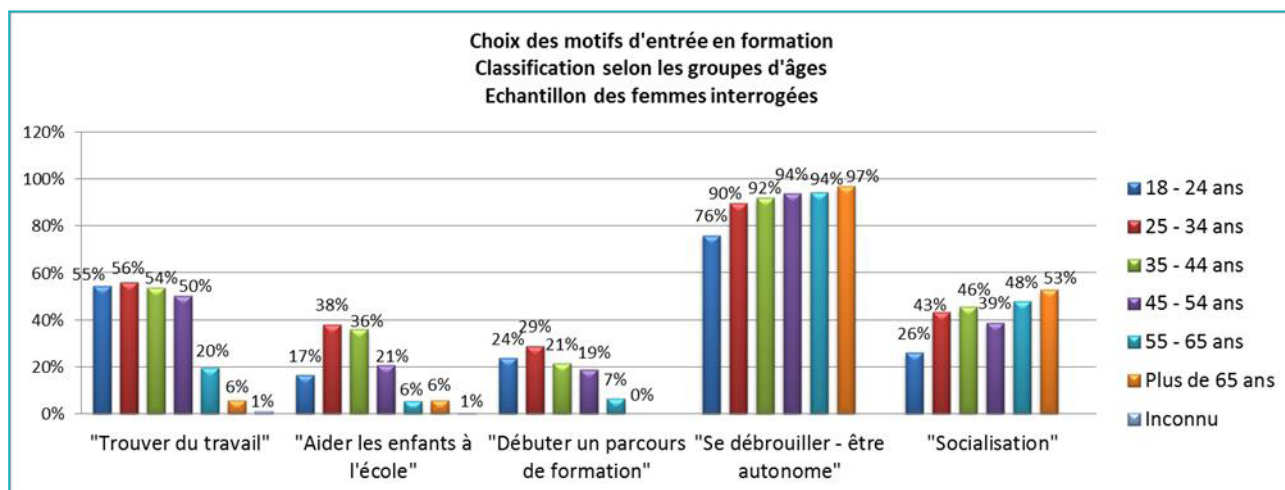
Ces différents constats chiffrés indiquent bien que le statut socioprofessionnel des personnes entrant en formation d'alpha a une influence sur les raisons de leur engagement. Il apparaît assez clairement que l'on ne vient pas exactement pour les mêmes raisons à Lire et Ecrire Bruxelles que l'on soit chômeur ou (pré)pensionné.

d) Le croisement de l'âge et du genre

Nous allons, à présent, affiner l'analyse en croisant certaines des variables du profil entre elles, ce qui nous permettra notamment de confirmer (ou d'affiner) certaines des hypothèses que nous avons posées à propos des liens entre le profil des apprenants et leurs motifs d'engagement en formation.

Nous allons donc vérifier si le fait de croiser le genre avec l'âge influe sur les choix des motifs d'engagement en formation. En d'autres termes, il s'agit de savoir si le fait d'être une femme ou un homme appartenant à telle ou telle catégorie d'âges va influencer les raisons pour lesquelles les apprenants entrent en formation. Les deux graphiques ci-dessous montrent quel est le pourcentage d'individus de chacun des groupes d'âges qui vient pour chacun des motifs prédéfinis. Le premier tableau concerne les femmes et le second, les hommes.

32 Pour rappel, le sous-groupe « autres » regroupe les personnes en attente d'un statut comme les demandeurs d'asile en ILA ou dans les centres ouverts.

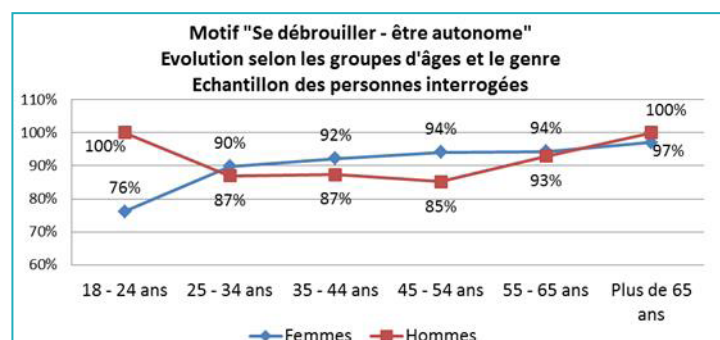


Ce que nous pouvons constater en comparant les deux graphiques, c'est d'abord une différence au niveau de l'ordre dans lequel les motifs sont positionnés. Ainsi, si le motif « se débrouiller – être autonome » apparaît toujours en premier que l'on soit un homme ou une femme, on constate que pour le deuxième motif, les femmes abandonnent le motif « trouver du travail » dès 55 ans (20%) pour celui de la socialisation (48%) alors que les hommes de 55 à 65 ans le choisissent encore à 58%.

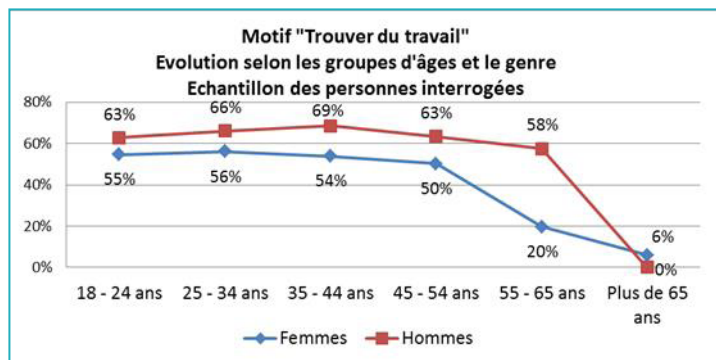
Il est aussi intéressant de noter que les jeunes hommes semblent très intéressés par le motif « se débrouiller - être autonome » (100%) et par le motif « débiter un parcours de formation » (40%) alors que chez les femmes, elles ne sont que 76% à choisir le motif « se débrouiller - être autonome » et 24% « débiter un parcours de formation ».

Enfin, comme nous l'avons déjà constaté, les différences les plus notables entre les hommes et les femmes concernent le motif « aider les enfants à l'école ». En effet, en comparant ces deux graphiques, on constate que très peu d'hommes privilégient ce motif (ils sont au maximum 11%) alors que chez les femmes, on trouve 38% des 25/34 ans et 36% des 35/44 ans qui viennent pour cette raison. Il semble donc que, dans notre public, cette préoccupation soit beaucoup plus féminine que masculine et qu'elle concerne les femmes en âge d'avoir des enfants à l'école.

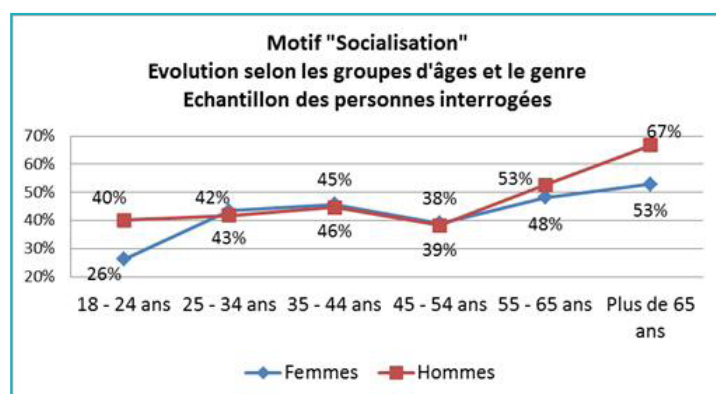
Les 5 tableaux suivant montrent clairement les différences qui existent dans le choix de chacun des motifs d'engagement en formation selon l'âge et le genre.



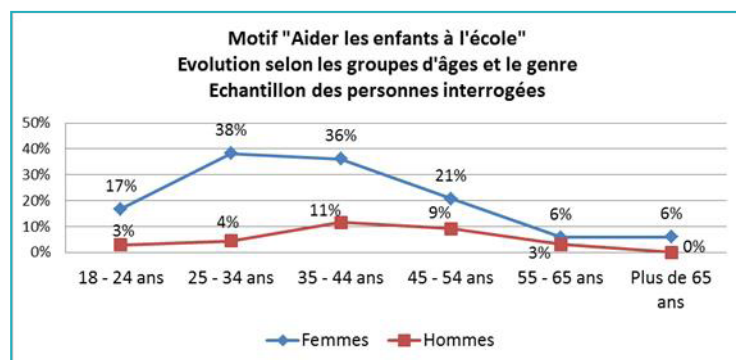
« Se débrouiller – être autonome » est le premier motif invoqué quel que soit le genre de la personne interrogée et quel que soit son âge (même si l'on perçoit une hausse sensible dans le choix de ce motif avec l'âge).



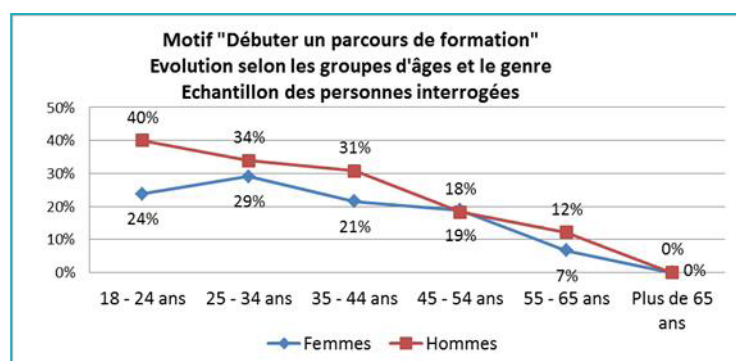
On voit que les hommes sont toujours plus demandeurs de trouver un travail que les femmes et ce, quel que soit l'âge. Par ailleurs, chez les hommes comme chez les femmes, le motif « trouver du travail » diminue avec l'âge mais plus tôt chez les femmes. En effet, il est frappant de constater qu'entre 55 et 65 ans les hommes veulent toujours trouver du travail alors que les femmes ont d'autres motivations (58% pour 20%). Ceci va assez bien dans le sens des résultats de notre analyse qualitative.



Contrairement aux deux premiers motifs présentés, le souci de la socialisation a tendance à augmenter avec l'âge que l'on soit un homme ou une femme.



En ce qui concerne le motif « aider les enfants », on observe qu'il est moins invoqué par les hommes et par les femmes plus âgées. Surtout, force est de constater que les hommes sont beaucoup moins nombreux que les femmes (quel que soient les âges des uns et des autres) à s'engager dans une formation dans le but de pouvoir aider leurs enfants durant leur parcours scolaire et que ce sont les femmes entre 25 et 44 ans (près de 40% d'entre elles) qui sont les plus motivées à venir en cours d'alpha pour cette raison.



Enfin, débuter un parcours de formation est, pour les hommes comme pour les femmes, une source de motivation qui diminue avec l'âge. On constate par contre, une nette différence dans la tranche d'âges 18-24 ans, où ce sont les hommes qui évoquent le plus ce motif.

Ainsi, quand on croise les variables liées et au genre et à l'âge (des personnes analphabètes de notre échantillon) pour voir comment elles font réagir leurs motifs d'engagement en formation,

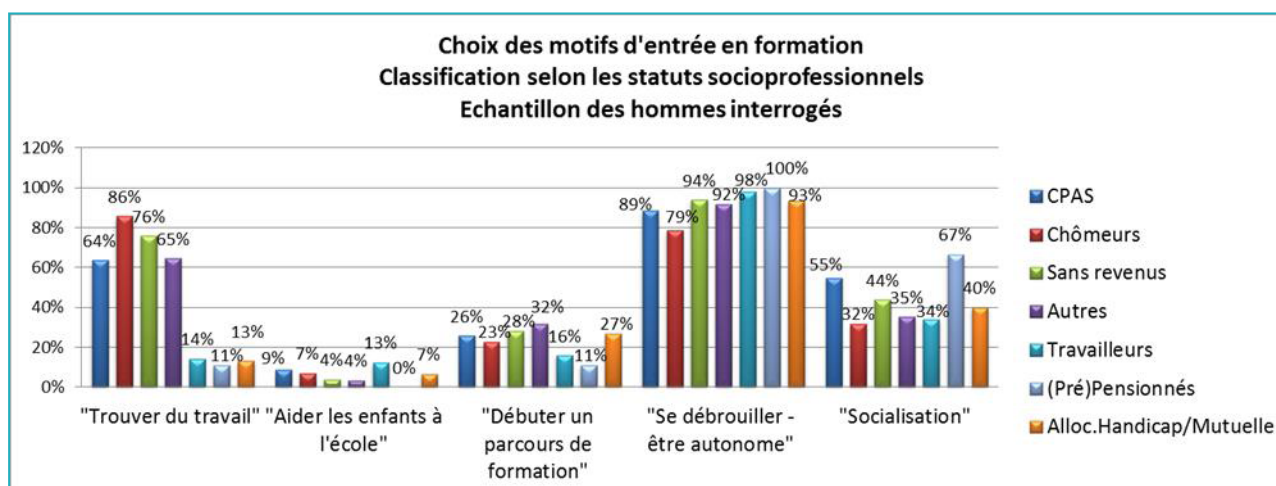
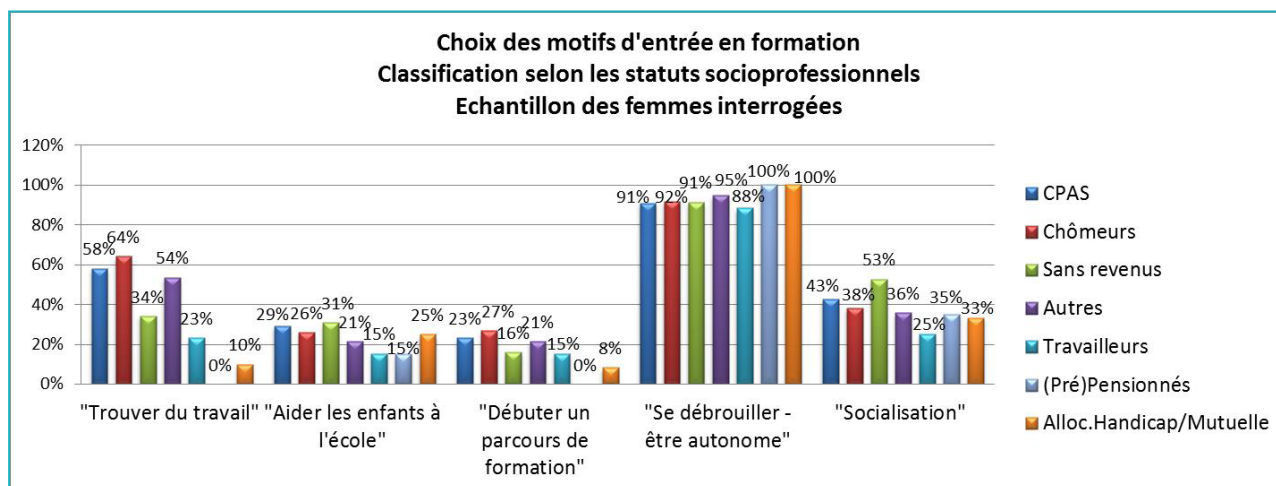
on arrive à des conclusions assez similaires à celles énoncées dans notre synthèse précédente.

Nous constatons notamment que l'âge a un impact majeur sur le souhait d'entrer en formation non seulement pour chercher la socialisation voire pour s'autonomiser (plus on est vieux plus on vient pour cela) mais aussi en vue d'entamer un parcours de formation (plus on est vieux moins on vient pour cette raison).

Quant au genre, il a un effet majeur sur les motifs d'engagement en formation quand il s'agit de venir pour trouver du travail (cette démarche est plus fréquente quand on est un homme) ou pour aider les enfants (motif plus répandu chez les femmes). Pour autant, l'âge a également un impact sur ces deux motifs : sans surprise, ce sont les hommes en âge de travailler qui viennent le plus pour le travail et ce sont les femmes en âge d'avoir de jeunes enfants qui se soucient le plus fort de la scolarité de ces derniers.

e) Le croisement du genre et du statut socioprofessionnel

Comme pour l'analyse précédente, nous allons vérifier si le fait de croiser le genre avec le statut socioprofessionnel modifie les choix des motifs d'engagement en formation. Pour ce faire, nous allons analyser les résultats des deux tableaux suivants. Le premier rassemble les pourcentages de femmes, appartenant à chacune des catégories socio-professionnelles présentes dans notre échantillon, qui entrent en formation pour chacun des 5 motifs prédéfinis. Le deuxième tableau montre la même chose pour les hommes.



La première chose importante à retenir en analysant ce dernier graphique, c'est que les hommes au chômage constituent l'unique catégorie qui choisit d'abord le motif « trouver du travail » (86%) avant le motif « se débrouiller - être autonome » (79%). Il reste que pour les femmes, bien que leur premier choix reste « se débrouiller - être autonome », ce sont les chômeuses qui choisissent le plus le motif « trouver du travail » (64% d'entre elles).

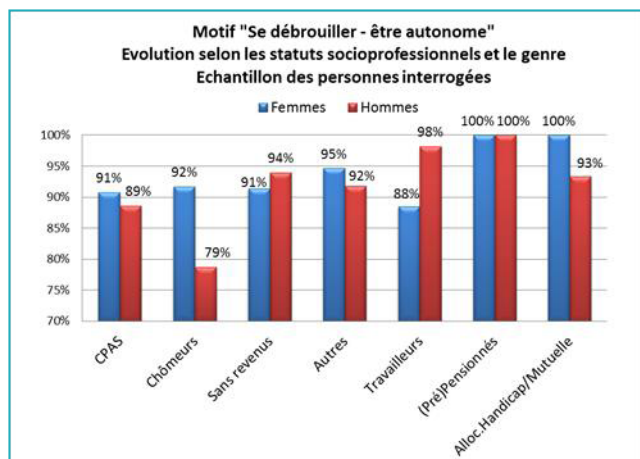
Pour les personnes sans revenus, on remarque aussi une différence selon le genre. Ainsi, si les hommes de cette catégorie choisissent le motif « trouver du travail » à hauteur de 76%, ce ne sont que 34% des femmes de cette catégorie qui l'estiment central. De même, si 28% des hommes sans revenus optent pour le motif « débiter un parcours de formation », ce ne sont que 16% des femmes. Par contre, 53% des femmes de cette catégorie choisissent la « socialisation » alors qu'il n'y a que 44% des hommes. Il semble donc que pour les femmes sans revenus, se former pour la « socialisation » prime sur les motifs en lien avec le travail ou la formation alors que chez les hommes, le motif « trouver du travail » prime sur le reste.

Une autre différence intéressante concerne les personnes (pré)pensionnées. En effet, si 67% des hommes de cette catégorie choisissent d'entrer en formation pour la « socialisation », ce ne sont que 35% des femmes de cette catégorie qui réalisent la même démarche. Il reste à remarquer que tous les hommes et toutes les femmes de cette catégorie ont choisi le motif « se débrouiller - être autonome » (100% dans les deux cas). Enfin, ce sont les hommes de cette catégorie qui expriment le plus le besoin de se former pour « aider les enfants à l'école » (13%).

Enfin, si on regarde l'ordre dans lequel les motifs d'engagement en formation sont choisis, on constate ceci :

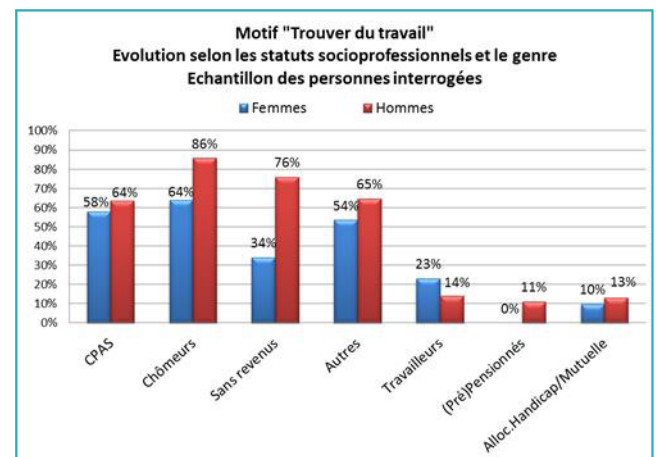
- Le premier choix est toujours le motif « se débrouiller - être autonome », sauf pour les hommes chômeurs dont c'est le deuxième choix.
- Le deuxième choix est « trouver du travail » pour les hommes et les femmes au CPAS et avec un statut « autre ». Mais c'est uniquement le cas pour les femmes chômeuses car pour les hommes, c'est leur premier motif. « Trouver du travail » est aussi le deuxième choix des hommes sans revenus (76%) mais pas pour les femmes qui, elles, choisissent la « socialisation » (53%).
- Les hommes et les femmes avec les statuts de travailleurs, (pré)pensionnés et allocataires handicapé/mutuelle choisissent la « socialisation » comme deuxième choix et ce sont les hommes (pré)pensionnés qui le choisissent le plus (67%).

Penchons-nous à présent sur les 5 graphiques qui suivent et qui sont consacrés à chacun des motifs et regardons comment chacun de ceux-ci évolue en fonction du genre et du statut socioprofessionnel.

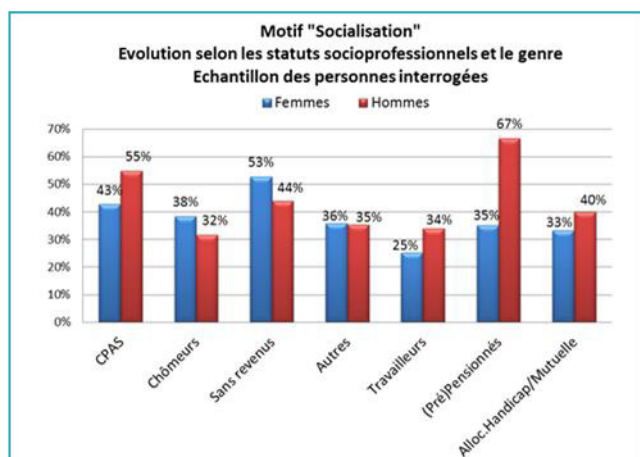


On voit, dans le graphique ci-dessus portant sur le motif « se débrouiller - être autonome », deux grandes différences entre les hommes et les femmes. D'une part, les chômeuses sont bien plus nombreuses (92%) que les chômeurs (79%) à chercher à se former pour être plus autonomes. D'autre part, les travailleurs (98%) sont plus enclins à venir pour apprendre à se débrouiller que les travailleuses (88%).

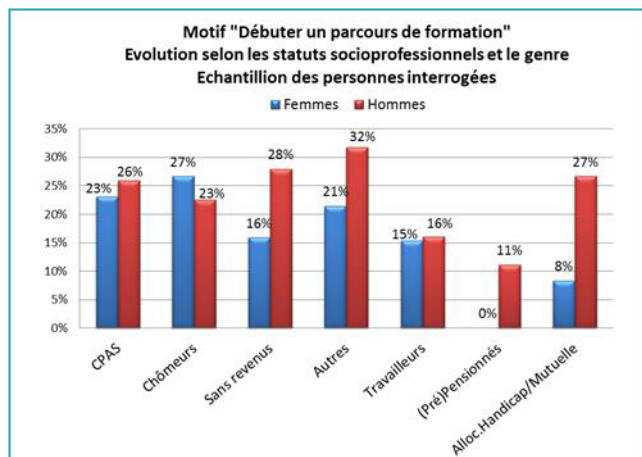
Pour le motif « trouver du travail », il semble important ici de voir que ce sont les chômeurs (hommes et femmes) qui viennent le plus en formation pour « trouver du travail » mais que ce sont les hommes qui le choisissent le plus. Trouver du travail semble être un impératif pour les hommes « sans revenus » alors que c'est le contraire pour les femmes (qui sont sans doute des femmes au foyer dépendant financièrement de leur mari). On notera aussi qu'11% des hommes souhaitent encore trouver du travail alors qu'ils sont (pré)pensionnés !



On peut aussi ici remarquer que seules les travailleuses sont proportionnellement plus nombreuses (23% des femmes contre 14% des hommes) à venir en formation pour trouver du travail. Peut-être que cette différence est due au fait que les femmes ont plus souvent un emploi à temps partiel que les hommes.

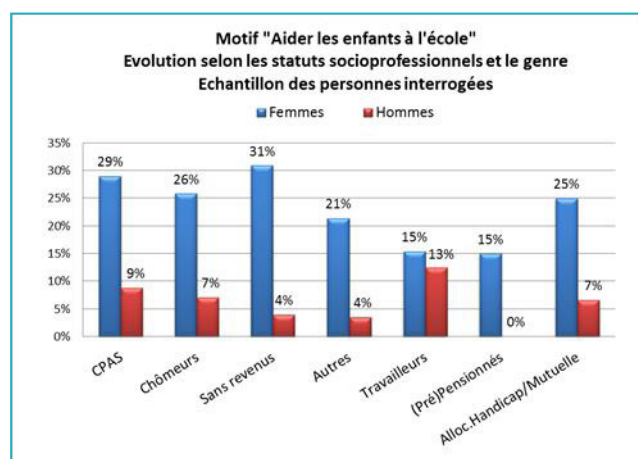


Ce sont les femmes chômeuses (38%) et sans revenus (53%) qui choisissent plus que les hommes le motif « socialisation » alors que, du côté des hommes, ce sont les (pré)pensionnés (67%), les hommes au CPAS (55%), les allocataires handicap/mutuelle (40%) et enfin les travailleurs (34%) qui viennent plus que les femmes en formation pour la socialisation.



Il est enfin à remarquer que la différence hommes/femmes est importante (quel que soit le statut) au niveau du motif « aider les enfants » (sauf peut-être en ce qui concerne les personnes qui travaillent). Les femmes, peu importe leur statut, sont toujours proportionnellement plus nombreuses que les hommes à souhaiter s'alphabétiser pour être en mesure d'aider leurs enfants à l'école.

En ce qui concerne le motif « débuter un parcours de formation », les différences hommes/femmes sont marquées pour les sans revenus (28% des hommes contre 16% des femmes), les personnes avec un statut « autre » (32% des hommes contre 21% des femmes), les (pré) pensionnés (0% des femmes mais 11% des hommes) et les allocataires handicap/mutuelle (8% des femmes mais 27% des hommes). Les différences sont moindres pour les bénéficiaires du CPAS, les chômeurs et les travailleurs. Il est aussi à noter que seules les chômeuses sont plus nombreuses que les chômeurs à venir en formation afin de débuter un parcours de formation. Dans les autres catégories socioprofessionnelles, ce sont à chaque fois les hommes qui plébiscitent surtout ce motif d'engagement en formation.



4. Conclusion

Nous pouvons donc conclure que le genre, l'âge et le statut socioprofessionnel ont une influence non négligeable sur les motifs d'engagement en formation alpha et tirer les constats suivants :

- Quel que soit l'âge, le genre ou le statut socioprofessionnel des apprenants bruxellois, ces derniers viennent avant tout en formation pour accroître leur autonomie dans la vie au quotidien. Viennent ensuite, « trouver du travail », « la socialisation », « débiter un parcours de formation » et enfin, « aider les enfants à l'école ».
- Comme notre analyse qualitative l'a développé, les hommes viennent pour le travail plus que les femmes, qui viennent plus que les hommes pour aider leurs enfants.
- Plus les apprenants sont jeunes, plus ils sont intéressés par le motif « trouver du travail » ou « suivre un parcours de formation ».
- Plus les apprenants vieillissent, plus ils recherchent la socialisation et l'autonomie.
- Les apprenants chômeurs, au CPAS et avec un statut « autre » sont clairement plus concernés par le marché du travail que les autres.
- Les apprenants sans revenus, (pré)pensionnés, émargeant à la mutuelle et les travailleurs sont plus intéressés par la « socialisation » que par le fait de « trouver un travail ».
- Ce sont des apprenants entre 25 et 44 ans et les personnes sans revenus ou au CPAS qui veulent le plus se former pour « aider leurs enfants à l'école ».

« Trouver du travail » est plus important pour les hommes que pour les femmes et ce quel que soit l'âge ou le statut socioprofessionnel, ce qui conforte les hypothèses émises dans le cadre du volet qualitatif. Ce motif est tout particulièrement prégnant pour les hommes au chômage. Il s'agit même de la principale raison de leur engagement en formation.

Aussi, il faut préciser que l'engagement en formation pour la « socialisation » recueille d'autant plus de suffrages que l'âge de l'apprenant augmente. Et ce motif est tout particulièrement important pour les hommes (pré)pensionnés.

Quant au motif « débiter un parcours de formation », il connaît le phénomène inverse. Ainsi, plus on avance dans l'âge et moins l'on vient en formation alpha pour cette raison. Il est aussi à noter que ce sont les personnes les plus proches du marché de l'emploi qui se forment en alpha à cette fin. Les hommes choisissent aussi plus souvent ce motif que les femmes.

Enfin, il semble utile de noter que ce sont avant tout les femmes entre 25 et 44 ans (en particulier celles qui sont sans revenus) qui entrent en formation pour « aider les enfants à l'école ».

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette recherche a montré la grande diversité des publics et de leurs demandes. Quels sont les points communs entre des personnes aussi différentes en termes d'attentes et de motifs d'engagement que Moussa et Rose par exemple ? L'un a 21 ans et souhaite entamer une formation intensive pour trouver du travail et l'autre qui est pensionnée voit la formation alpha comme un loisir actif. On l'a vu, les différences d'âge, de genre et de statut socioprofessionnel sont déterminantes. On ne vient pas en formation pour les mêmes raisons que l'on soit chômeur ou pensionné, âgé de 20 ou 50 ans ou selon que l'on soit un homme ou une femme. En outre, les apprenants ne viennent pas que pour un seul motif. C'est toute une constellation de motifs qu'ils expriment pour justifier leur engagement en formation. Comment répondre à des attentes aussi différentes ? Précisons tout d'abord que les résultats de cette recherche seront présentés à l'ensemble des travailleurs de Lire et Ecrire Bruxelles dans le courant de l'année 2019 avec l'objectif de réfléchir aux pistes d'action à mettre en œuvre en interne. Néanmoins, nous pouvons déjà lister quelques points de vigilance.

Poursuivre la diversification de l'offre pour répondre à des demandes différentes

La diversité de l'offre actuelle portée par Lire et Ecrire Bruxelles et les associations bruxelloises est déjà très présente. Peut-être faudrait-il poursuivre dans cette voie ? La démarche d'engagement en formation doit, en effet, pouvoir rencontrer une offre connue, suffisante, de proximité et adaptée aux besoins et attentes des apprenants.

Loin de nous l'idée d'inciter le secteur de l'alphabétisation à catégoriser les apprenants et/ou à faire des groupes homogènes en fonction des motifs. Cela ne serait ni pertinent, ni faisable. En effet, la partie qualitative de cette étude a montré l'intrication des motifs d'engagement en formation. Chaque individu venant s'alphabétiser pour une multitude de raisons, il ne faudrait pas réduire la complexité du réel par le biais d'une catégorisation à outrance. En outre, la diversité des points de vue est un atout dans l'élaboration du contenu des formations d'alphabétisation en éducation permanente et populaire. Il n'en demeure pas moins qu'il est toujours difficile de concilier le fait d'apprendre à lire et à écrire en vue d'un retour rapide à l'emploi et le temps long que nécessite l'apprentissage de ces savoirs pour des personnes adultes qui n'ont pas ou peu été scolarisées.

Les pouvoirs publics et subsidiaires doivent aussi veiller à ne pas homogénéiser l'offre notamment en reconnaissant une diversité de volumes horaires hebdomadaires (ne pas fixer d'autorité un volume horaire hebdomadaire) de formation en alphabétisation de façon à pouvoir tenir compte de la diversité des publics, de leurs attentes, de leurs contraintes, de leurs réalités et parcours de vie.

Le rôle pivot des agents d'accueil de Lire et Ecrire Bruxelles

Il est important, selon nous, de prendre davantage conscience du rôle essentiel que peuvent jouer les agents d'accueil. En effet, ils occupent une fonction pivot qui les amène à réceptionner quantité d'informations provenant des apprenants, d'autres opérateurs d'alphabétisation et d'opérateurs « orientateurs », comme les CPAS ou Actiris. L'un des enjeux pour Lire et Ecrire Bruxelles est de pouvoir mettre en perspective ces informations (dans le respect des droits des apprenants par rapport à leur vie privée) et de soutenir les échanges entre les différentes personnes qui interviennent dans le processus pédagogique.

On l'a vu, les agents d'accueil encodent les motifs d'engagement en formation des apprenants parmi les 5 motifs proposés : trouver du travail, aider les enfants à l'école, débiter un parcours de formation, être autonome au quotidien, chercher la socialisation. Si les motifs proposés s'avèrent en soi utiles pour l'analyse, il apparaît cependant qu'ils ne reflètent pas à eux seuls la diversité des attentes relevées dans la partie qualitative de cette étude. Il serait donc utile d'explorer la possibilité de compléter cette liste des motifs en vue de produire des analyses encore plus précises des attentes et des besoins des apprenants.

Pour une « pédagogie des motifs »

Nous ne pouvons que plaider pour une « pédagogie des motifs » telle que J.-P. Boutinet³³ le suggère. Il s'agit d'aider les apprenants à s'interroger sur les multiples raisons qu'ils énoncent pour expliquer leur engagement en formation tout en s'intéressant à ce qui les légitime. « Un travail sur les motifs, débarrassé de ses aspects d'inquisition, donne l'occasion au stagiaire de se réapproprier le présent de ce qu'il vit, à travers l'importance qu'il accorde dans ce présent à telle ou telle composante d'ordre personnel ou situationnel. Une telle pédagogie des motifs, en confortant le présent des motifs par rapport au futur des objectifs, constitue, pour le stagiaire, un gage certain de plus grande autonomie et de meilleure implication motivationnelle. Ce faisant, elle cherche à rendre plus acceptable pour soi-même le sens conféré à l'entreprise de se former »³⁴. Pour mettre en application cette piste d'action, le cadre de référence pédagogique de Lire et Ecrire³⁵ nous paraît très utile puisqu'il propose de travailler avec les apprenants en les mettant au centre du processus pédagogique.

Lutter contre les discriminations et faciliter l'accès aux services publics

Comme on a pu le constater, les apprenants viennent tout particulièrement pour pouvoir être plus autonomes dans la vie au quotidien (lire les factures, lire des documents administratifs, faire les courses, etc.). Ces attentes sont aussi le reflet d'une société de plus en plus discriminante pour les personnes en difficulté avec l'écrit. On pense notamment à l'implantation accrue d'interfaces technologiques comme passage obligé pour pouvoir contacter les services publics mais on pense aussi à la complexification des actes administratifs (comme les contrats que doivent signer les personnes émarquant au CPAS par exemple). Tous les pouvoirs publics, chacun à leur niveau de compétence, ont une responsabilité et un pouvoir d'action pour lutter contre cette discrimination et tout mettre en œuvre pour permettre aux personnes analphabètes ou illettrées d'accéder aisément à toute une série de ressources publiques ou collectives.

Augmenter l'offre ISP-Alpha pour répondre à la demande

Comme les recherches présentées au début de ce document l'ont montré, on constate que, bien que l'ensemble des apprenants rentrent clairement en formation pour pouvoir « se débrouiller – être autonome », la place occupée par le motif « trouver du travail » est importante, surtout pour les hommes et certains groupes d'âges ou de statuts socioprofessionnels. D'ailleurs, comme on l'a vu, certains apprenants souhaiteraient bénéficier d'une offre de formation intensive telle que proposée en ISP-Alpha qui réponde à leur besoin de lire et écrire rapidement pour trouver ou retrouver un travail le plus vite possible. Or, ces apprenants se retrouvent chez nous ou chez un opérateur qui organise une offre de formation non intensive, notamment en cohésion sociale faute de places en ISP-Alpha. En effet, à Bruxelles, l'offre ISP-Alpha est largement insuffisante au regard des besoins exprimés. Il est donc primordial que la Région de Bruxelles-Capitale étoffe ce type d'offre.

Ceci étant, on ne peut que s'interroger sur cette prévalence de l'emploi chez notre public et interroger surtout cette politique d'activation qui ne tient en aucun cas compte du fait qu'il n'y a pas d'emplois pour tout le monde en région bruxelloise et surtout pas d'emplois pour les personnes peu qualifiées (qui n'ont pas le CEB). Et lorsqu'il y a de l'emploi, celui-ci est très souvent précaire et pénible. Les apprenants ont par ailleurs intériorisé cette politique d'activation et arrivent chez nous pressurisés par cette exigence absolue de trouver du travail. Il serait pertinent que, considérant le marché de l'emploi actuel, les pouvoirs publics repensent ce système d'économie de marché et prennent à bras le corps ce problème d'inégalités sociales.

Améliorer l'accès aux formations qualifiantes

Beaucoup souhaitent se former professionnellement le plus vite possible mais sont orientés vers l'alphabétisation comme pré-requis à l'apprentissage d'un métier. En effet, les formations professionnelles qualifiantes ou les EFT (Entreprises de Formation par le Travail) se révèlent difficilement accessibles pour les personnes connaissant des difficultés avec la lecture et l'écriture, y compris pour celles qui peuvent se prévaloir d'une expérience professionnelle importante.

33 J.-P. Boutinet, « L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation », in *Éducation Permanente* n° 136, 1998.

34 J.-P. Boutinet, *op. cit.*, p. 99.

35 Lire et Ecrire, *Balises pour l'alphabétisation populaire. Cadre de référence de Lire et Ecrire*, Décembre 2018. http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/balises_pour_l_alphabatisation_populaire.pdf

Nous plaçons donc pour que les pouvoirs publics encouragent davantage les opérateurs de formation professionnelle à accentuer leur ouverture aux personnes en difficulté avec la lecture et l'écriture notamment en finançant des projets tels que la création de formations concomitantes, c'est-à-dire de formations qualifiantes qui intègrent des cours d'alphabétisation dans leurs programmes ou la mise sur pied de passerelles entre d'un côté la formation alpha et de l'autre la formation qualifiante.

Valider les compétences professionnelles sans passer par l'écrit

Enfin, comme on l'a vu, certaines personnes en difficulté avec la lecture et l'écriture possèdent des compétences professionnelles mais n'ont pas de diplôme. Il s'agit donc d'adapter les modalités des épreuves organisées par les organismes de validation et de certification pour qu'elles ne sélectionnent pas les personnes sur base de la lecture et de l'écriture. Cela implique que le recours aux tests écrits pour le passage des épreuves ne soit plus considéré comme un passage obligé pour accéder à tous les types de validations, et ce quelles que soient les compétences considérées.

L'emploi est un enjeu essentiel pour les apprenants, mais il ne faut pas oublier que ce n'est pas le seul objectif. Même en emploi, les apprenants auront toujours besoin de se former pour être autonomes au quotidien mais aussi pour communiquer avec des personnes absentes, pour garder le contact, s'informer et informer, transmettre et vivre des émotions, imaginer, rêver, créer, se rappeler, garder en mémoire, développer et transmettre ses connaissances, structurer et développer sa pensée, se faire une opinion, donner son avis, argumenter, construire et réaliser des projets individuels et/ou collectifs...

BIBLIOGRAPHIE

- Barbier J.-M., Bourgeois E., de Villers G. et Kaddouri M., *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris, L'Harmattan, 2006.
- Beder Hal W. et Valentine T., « Motivational profiles of adult basic education students » in *Adult Education Quarterly*, Volume 40, Number 2, 1990, pp. 78-94.
- Bourdieu P., *La domination masculine*, Paris, Seuil, 1998.
- Bourgeois E., « Identité et apprentissage », in *Education Permanente* n° 128, 1996, pp. 27-35.
- Bourgeois E., « Apprentissage, motivation et engagement en formation », in *Education permanente*, n°136, 1998, pp. 101-109.
- Bourgeois E., « Le sens de l'engagement en formation » in Barbier J.-M. et Galatanu O. (Dir.), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, pp. 87-106.
- Bourgeois E., « Tensions identitaires et engagement en formation » in Kaddouri M., de Villers G., Bourgeois E. et Barbier J.-M. (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris, L'Harmattan, 2006, pp. 65-120.
- Bourgeois E., Denghien S. et Lemaire B., *Se former, se transformer en alpha. Dynamique d'engagement, effets de formation, freins et ressources*, Lire et Ecrire en Wallonie, 2016.
- Boutinet J.-P., « L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation », in *Education Permanente* n° 136, 1998, pp. 91-100.
- Carré Ph., « Motifs et dynamiques d'engagement en formation », in *Education Permanente* n° 136, 1998, pp. 119-131.
- Carré Ph. (Dir.), *De la motivation à la formation*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- Castel R., *Les Métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995.
- Leclercq V., *Adultes en situation d'illettrisme : enjeux de l'engagement en formation*, Trigone, Lille 1, 2004.
- Lire et Ecrire, *Balises pour l'alphabétisation populaire. Cadre de référence de Lire et Ecrire*, Décembre 2018. http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/balises_pour_l_alphabatisation_populaire.pdf
- Marcelle H., *Le sens de la mixité et de la non-mixité dans la formation des adultes : le cas de l'alphabétisation francophone à Bruxelles*, Lire et Ecrire Bruxelles, 2011.
- Tiberghien-Bovy V. (ex. Leclercq), « L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation », in *Savoirs* 2006/2 (n° 11), pp. 87-106.
- Villechaise-Dupont A., Zaffran J., « Le drame de l'illettré : analyse d'une fiction sociologique à succès politique » in *Langage et Société*, n°102, 2002.



Lire et Ecrire Bruxelles

Crystal Palace

14 bte 9 rue de la Borne

1080 Bruxelles

www.lire-et-ecrire.be/bruxelles

02 412 56 10

info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

Editeur responsable : Hugues Esteveny, 14 bte 9 rue de la Borne - 1080 Bruxelles



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