



PB-PP
BELGIE(N) - BELGIQUE

JOURNAL
DE L'ALPHA

L'alpha pour tous ?!

Prochaine station
TRAIN A L'APPROCHE
PONT GRIGOLINO 4

Cité Universitaire 8

2^e TRIMESTRE 2016

PÉRIODIQUE TRIMESTRIEL

BUREAU DE DÉPÔT
BRUXELLES X

N° D'AGRÉATION : P201024

ÉDITEUR : LIRE ET ÉCRIRE
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

RUE CHARLES VI, 12
1210 BRUXELLES

201



L'alpha pour tous ?!

Toucher tous les publics,
y compris les plus éloignés
de la formation



Le **JOURNAL DE L'ALPHA** est le périodique de Lire et Écrire.

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

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

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

RÉDACTION Lire et Écrire Communauté française asbl

Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles - tél. 02 502 72 01

journal.alpha@lire-et-ecrire.be - www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION Sylvie-Anne GOFFINET

COMITÉ DE RÉDACTION Magali JOSEPH, Guillaume PETIT, Catherine STERCQ

COMITÉ DE LECTURE Nadia BARAGIOLA, Catherine BASTYNS, Frédérique LEMAÎTRE, Cécilia LOCMAINT, Véronique MARISSAL, Christian PIRLET

ÉDITRICE RESPONSABLE Sylvie PINCHART

ABONNEMENTS Belgique : 30 € - Étranger : 40 € (frais de port compris)

COMMANDE AU NUMÉRO Belgique : 10 € - Étranger : 12 € (frais de port compris)

À verser à Lire et Écrire asbl - IBAN : BE59 0011 6266 4026 - BIC : GEBABEBB

DÉPÔT LÉGAL : D/2016/10901/02 - ISBN : 978-2-930654-42-3

Les textes publiés par le Journal de l'alpha n'engagent que leurs auteurs.

Les auteurs du Journal de l'alpha ont la liberté de décider si la nouvelle orthographe est ou non appliquée, en tout ou en partie, à leur texte.

Ouvrage de référence pour la nouvelle orthographe : Chantal CONTANT, *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée*, De Champlain S.F., 2009.

Sommaire

ÉDITO

L'alpha pour tous ?!

Double ponctuation pour ce Journal de l'alpha

5

Sylvie PINCHART, directrice – Lire et Écrire Communauté française

Témoignage d'Alex

La catégorisation des publics

11

Visées, risques et opportunités

Aurélië STORME, responsable de projets – Lire et Écrire en Wallonie

Témoignage de Valérie

Témoignage de Latifa

Développer des projets avec les publics éloignés de l'alpha

23

Kathleen DESCHAMPS, chargée d'appui pédagogique pour le projet « Publics éloignés » – Lire et Écrire en Wallonie

Témoignage de Giuliano

Atteindre les personnes qui vivent l'illettrisme et la précarité en Wallonie picarde

34

Dominique ROSSI, coordinateur de projets – Lire et Écrire Hainaut occidental

Aurélië STORME, responsable de projets – Lire et Écrire en Wallonie

Témoignage de Dominique

La production de la désaffiliation

48

Ce que nous en apprend l'analyse sociohistorique de Robert Castel

Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Écrire Communauté française

Témoignage d'Alain

« Alph'accroche ! »

66

Aller à la rencontre des personnes en grande précarité et leur ouvrir les portes de l'alpha

Entretien avec Jacqueline MASSON et Anne-Françoise POLLÉ. Complété par des extraits des carnets de Robert PELLET, formateur-animateur – Lire et Écrire Namur et par une note produite par Anne GODENIR et Aurélië STORME – Lire et Écrire en Wallonie
Propos et documents mis en forme par Sylvie-Anne GOFFINET

Lire et Écrire Communauté française

Témoignage d'Haïfa

Les mécanismes d'enfermement et de sortie des situations 79

de désaffiliation sociale

Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Écrire Communauté française

Témoignage d'Yves

Les enjeux d'un groupe « franco » 93

Antoine DARATOS – Lire et Écrire Communauté française

Texte écrit sur base d'entretiens avec Bruno COLET, Jacques DESTORDEUR, Isabelle DEMORTIER, Josiane RENARD, Charles DIFFELS et les apprenants du groupe franco – Lire et Écrire Verviers

Témoignage d'Alexandrine

« Nos publics ont changé ! » 102

Vraiment ? Nos publics ont changé ?

Dominique BRASSEUR – Lire et Écrire Hainaut occidental et Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage

Témoignage d'Huberte

Sélection bibliographique 108

Eduardo CARNEVALE – Centre de documentation du Collectif Alpha

PROCHAIN NUMÉRO

**Création de
référentiels pour
la formation**

**Enjeux, réalisations et
chantiers en cours**

ÉDITO

L'alpha pour tous ?!

Double ponctuation pour ce Journal de l'alpha

Par Sylvie PINCHART



? UNE INTERROGATION GÉNÉRIQUE d'abord, raccourci de multiples questions sur les publics de l'alphabétisation – ceux qui sont en formation, ceux qui n'y sont plus, ceux qui pourraient y être mais ne le sont pas, ceux qui partent et reviennent – et sur nos pratiques, leur pertinence, nos modalités d'action, nos moyens... À chaque éditto, toujours ce même fil rouge... le constat d'une vulnérabilité sociale croissante des publics de l'alpha, conjuguée au « paradigme » de l'État social actif qui, au travers de différentes politiques ciblées, exerce une violence institutionnelle de plus en plus dure envers les personnes les plus exposées aux mutations socioéconomiques. La pression est aussi de plus en plus forte sur les acteurs – publics et associatifs – qui travaillent avec elles sur le terrain. À quoi servira l'alpha demain ? Contrôler, moraliser, contraindre, exclure, segmenter, culpabiliser, exclure... ? Ou former et accompagner ?

! UNE EXCLAMATION ensuite, pour réaffirmer le droit à l'alphabétisation pour tout adulte qui le souhaite, qui résonne comme un rappel du droit fondamental de chaque personne à acquérir les savoirs de base pour vivre dans une société de plus en plus lettrée et complexe, qui revendique la nécessité de politiques concertées à hauteur de l'enjeu de la persistance de l'analphabétisme qui touche plus de 10% de la population.

Les personnes en difficulté de maîtrise des savoirs de base ne sont évidemment pas les seules concernées par les effets des mesures d'activation. Aujourd'hui, alors qu'un nombre important de personnes sont arrivées en fin de leur droit aux allocations d'insertion (-38% entre le 1^{er} trimestre 2014 et le 1^{er} trimestre 2015), le nombre de bénéficiaires du revenu d'intégration sociale (RIS) a quant à lui augmenté de 10% (15% en Wallonie)¹. De l'ONEM au CPAS ou à une zone de non-droit, quel choix pour les personnes ? Et ce alors que les conditions d'octroi du RIS ont été récemment durcies par l'imposition, à tous les nouveaux bénéficiaires, d'un projet individualisé d'intégration sociale (PIIS)... ce qui signifie risque de sanction à la clé. Les personnes analphabètes sont particulièrement vulnérables par rapport à ces mesures toujours plus excluantes puisqu'on sait par ailleurs qu'un faible niveau de scolarité (ne dépassant pas le premier cycle de l'enseignement secondaire) multiplie par deux le risque de pauvreté².

Les contributions de Sylvie-Anne Goffinet, à partir des travaux de recherche de Robert Castel, Isabel Taboada Léonetti, Vincent de Gaulejac et d'autres, permettent de mettre en perspective historique et sociologique nos interrogations. Au travers des grandes mutations du salariat, du rôle de l'État, des institutions et des organismes intermédiaires – dont nous sommes partie prenante –, mais aussi en éclairant ce qui se joue au niveau « micro », celui des individus, des familles, des groupes, et dans les relations entre les « bénéficiaires » (ou « usagers ») et les intervenants sociaux.

Entre les voix de chercheurs, d'apprenants, de travailleurs et de responsables de terrain... il y a de nombreuses résonances. Dans ce numéro, articles de terrain et articles de fond s'alternent, mettant l'un en perspective avec l'autre, et inversement. Avec, avant/après chaque article, un (ou deux) témoignage(s) d'apprenant(e) qui raconte son parcours... pour ne pas oublier que derrière les publics, il y a des hommes et des femmes avec chacun(e) un vécu particulier. Mais aussi pour montrer que derrière ces vécus particuliers, des convergences apparaissent.

1 Philippe DEFEYT, Belgique : +10% du nombre de bénéficiaires du revenu d'intégration sociale. Wallonie : une augmentation de 15% !, Institut pour un Développement Durable, aout 2015.

2 Selon une analyse du même auteur.

À contrecourant d'une alphabétisation au service des politiques d'activation, ciblées à la fois sur un public spécifique – les primoarrivants, les chômeurs, les bénéficiaires du RIS (jeunes, vieux, récemment aidés ou trop longtemps aidés, isolés ou en couple,...) – et sur une question unique – le retour à l'emploi même si cet emploi n'existe pas –, de nombreuses contributions mettent en évidence l'importance de la dimension fondamentalement culturelle de l'alphabétisation. Le projet développé par Lire et Écrire Namur avec des personnes en grande précarité en témoigne particulièrement. La rencontre se produit quand l'espace est ouvert pour que *« tous [puissent devenir] producteurs, émetteurs et récepteurs de culture »*³.

Une des pierres angulaires, à la fois des politiques d'activation mais aussi de la compréhension des phénomènes sociaux, est la catégorisation des personnes. Aurélie Storme nous en précise les fonctions, les effets et les limites. Les contributions des régionales de Lire et Écrire Verviers et Hainaut occidental, et celle de Kathleen Deschamps, qui présente un projet coordonné sur l'ensemble des régionales wallonnes, font état de comment nous utilisons, créons, rejetons et interrogeons des catégorisations sociales pour mener nos actions.

En conclusion, l'article de Dominique Brasseur nous invite à interroger l'évolution de notre propre regard sur les publics de l'alphabétisation. En tant qu'association, nous sommes aussi acteur « plus ou moins contraint » de l'État social actif... À nous d'user et d'abuser tant et plus de notre pouvoir d'action.

Sylvie PINCHART, directrice
Lire et Écrire Communauté française

³ Jean-Pierre NOSSENT, cité par Kathleen DESCHAMPS, p. 28 de ce numéro.



1^{er} arrêt sur image • Le droit à une alphabétisation de qualité, un droit pour tous sans condition, sans exclusive

Photo du haut : Pedro Ribeiro Simões – licence CC BY 2.0 • Photo du bas : U.S. Army Corps of Engineers – licence CC BY 2.0

Je m'appelle Alex. J'ai vu le jour en Côte d'Ivoire le 12 avril 1978. Ma vie n'a pas eu que des bons côtés. Je suis né à Abidjan, de père musulman et de mère catholique. (...) Mes parents se sont séparés quand ma mère était enceinte et mon père n'a pas voulu me reconnaître. Petit, je vivais donc avec ma mère.

Je n'ai pas eu la chance d'aller à l'école car ma mère n'avait pas de moyens. Elle vendait des galettes et des gâteaux pour se faire un peu d'argent. (...) Plus tard, je devais avoir vers 9-10 ans... en Afrique, on n'est pas trop porté sur les dates ni les heures... mon père est venu me chercher, il a voulu me reconnaître à ce moment-là, mais je ne connais pas les raisons profondes qui l'ont poussé à me reprendre. (...)

Moi, j'aurais voulu être mécanicien, chipoter dans les voitures. Un jour, un oncle est venu à la maison et m'a demandé ce que je voulais faire plus tard. J'ai parlé de mon projet de mécanicien, mais il m'a dit « Non, tu feras plutôt la couture ! ».

Moi, je n'en avais rien à faire de la couture ! Finalement, j'ai quand même accepté pour ne pas trop me faire remarquer de ma mère par rapport à ses enfants. Elle ne m'aimait déjà pas trop...

J'ai donc commencé la couture vers l'âge de 15 ans. (...) La première année, c'était très barbant. Le patron, le « maître », ne me donnait rien à faire, je devais juste allumer le fer à repasser. (...) Un jour, le meilleur ouvrier de l'atelier était absent mais il avait commencé une chemise, le patron était parti porter des chemises chez un client, j'ai regardé la chemise qui n'était pas terminée sur l'établi. J'ai essayé de monter le col tout seul (j'avais souvent observé les autres le faire). Quand le patron est revenu, il a demandé « Qui a fait ça ? » et quand il a su que c'était moi, il m'a félicité et c'est à partir de là qu'on m'a donné des travaux plus intéressants. (...)

Plus tard, (...) les tensions politiques avaient commencé dans mon pays, c'était vers les années 2000. (...) Moi, j'ai commencé à avoir des problèmes vers fin 2005, début 2006. Je venais du Nord. On peut tout de suite savoir d'où tu viens grâce à ton nom de famille. Je n'étais pas considéré vraiment comme Ivoirien. (...)

Mais le vrai problème est arrivé (...) quand les gendarmes pour qui je travaillais ont commencé à m'accuser de servir la cause des rebelles du Nord. Il y avait sans doute de la jalousie parce que je gagnais bien ma vie.

Puis les gens du quartier s'y sont mis aussi, ils ont cassé ma vitrine, m'ont

insulté... (...) On m'a accusé parce que je venais réclamer mon argent aux gendarmes et on m'a dit que j'allais payer cher ma trahison ! Des gars sont venus un matin pour m'enfermer. Je ne vais pas raconter ce que j'ai vécu là-bas...

Après, j'ai pu partir mais j'ai été obligé de me cacher, la situation devenait insupportable. Un cousin m'a aidé et a organisé un voyage pour que je puisse quitter le pays. Il m'a mis en contact (tout se fait par le bouche-à-oreille) avec un passeur qui m'a accompagné jusqu'en Belgique. Je n'avais pas décidé d'aller spécialement en Belgique, et je ne sais pas comment font les passeurs pour choisir la destination. Je n'ai pas choisi non plus de quitter mon pays. J'ai dû fuir contraint et forcé. (...) Ce voyage a eu lieu en avril 2006. (...) Arrivé en Belgique, le passeur m'a conduit jusqu'à l'Office des Étrangers et m'a dit que c'était le moment de nous séparer. Ensuite, j'ai été transféré dans un centre à Manderfeld. (...) Je suis resté assez peu de temps dans ce Centre, environ 3 ou 4 mois je pense. Après, il fallait que je cherche une maison. On m'a dit d'aller à Malmédy mais je ne connaissais rien, on m'a dirigé vers le CPAS. (...) Une assistante sociale (...) m'a conseillé de chercher un job dans les agences Intérim. Ce fut dur car je n'avais pas de voiture ni d'autre expérience que celle de la couture, je ne savais même pas lire ni écrire, on me regardait bizarrement ! (...)

À Malmédy, j'ai fait quelques petits boulots, je me sentais vraiment mal si je ne faisais rien. N'importe quel travail était bon. Le travail te donne de la valeur, à toi-même et aux yeux des autres, surtout quand tu es un étranger. J'ai fait un peu de bénévolat à l'asbl « Couleur Café », j'ai donné des cours de couture.

En janvier 2007, j'ai commencé à suivre les cours à « Lire et Écrire » et j'ai obtenu mes papiers vers le mois de mai, une carte de séjour renouvelable chaque année. Puis, M., la formatrice du cours du soir, m'a mis en contact avec l'usine CP Bourg où j'ai travaillé comme intérimaire pendant plusieurs mois. Depuis je travaille régulièrement, essentiellement par intérim. Pour le futur, j'ai surtout envie d'avoir un boulot plus stable et de mettre un peu mon passé de côté, même si on n'oublie jamais. J'aimerais aussi fonder une famille. (...)

Alex

La catégorisation des publics

Visées, risques et opportunités



Lorsqu'on parle des « publics », on a tendance à catégoriser les personnes selon des « profils-types ». La catégorisation permet de simplifier, d'identifier, de désigner plus facilement (sur base de la nationalité, de la scolarité, du statut socioprofessionnel...). Face à cette tendance à catégoriser, plusieurs questions se posent : quelle est l'utilité de ces catégories ? Quel est leur impact sur les personnes en difficulté de lecture et d'écriture et leur accès à un dispositif d'alphabétisation ? Et leur impact sur le regard que le grand public et les différents acteurs concernés de près ou de loin par l'alphabétisation posent sur ces personnes ? Comment la catégorisation des publics en alpha peut-elle aider à renforcer le droit à l'alphabétisation pour tous, tout en évitant la stigmatisation et les discriminations ?

Par Aurélie STORME

Pourquoi établit-on des catégories ?

Simplifier pour mieux comprendre et agir

On considère la catégorisation sociale comme un mécanisme qui « *consiste à classer et donc à regrouper au sein de catégories, des individus, des groupes ou bien des événements et ce en exagérant les ressemblances entre les éléments classés à l'intérieur d'une même catégorie. Ce mécanisme permet de simplifier la réalité sociale, de la structurer et donc de mieux la comprendre.* »¹

À la lecture de cette définition, on note que la catégorisation n'est pas une finalité en soi, mais bien un outil servant des objectifs de simplification de la réalité, pour mieux la représenter et la comprendre, en construisant des cadres de référence, des modèles d'appréhension de cette réalité. Dans le cadre de l'intervention sociale, cela vise à soutenir le développement d'actions cohérentes, basées sur la réalité des besoins.

Dans le domaine de la formation des adultes, un exemple réside dans la catégorisation que l'on opère entre pratiques d'alphabétisation, de français langue étrangère (FLE) ou encore de remise à niveau (RAN, ou formation de base). Au-delà des différences de finalité, la distinction entre alpha, FLE et RAN se fonde principalement sur deux éléments : le niveau de scolarité et la langue d'enseignement. Ainsi, pour Lire et Écrire :

- l'alpha écrit s'adresse aux personnes francophones n'ayant pas le CEB ou ne maîtrisant pas les compétences correspondantes ;
- l'alpha FLE est destinée aux personnes non francophones n'ayant pas le CEB ou ne maîtrisant pas les compétences correspondantes ;
- la formation de base est destinée aux personnes francophones disposant du CEB ou des compétences correspondantes, mais pas de diplôme au-delà ;
- et le FLE est destiné aux personnes non francophones disposant du CEB ou des compétences correspondantes.

Cette catégorisation se justifie notamment par des raisons pédagogiques. Les personnes très peu ou pas du tout scolarisées ont en effet besoin d'un

1 www.psychoweb.fr/articles/psychologie-sociale/126-categorisation-sociale-definition-et-mise-en-evi.html

dispositif de formation plus long et de méthodes d'apprentissages spécifiques par rapport aux personnes qui maîtrisent déjà la langue écrite dans leur langue de naissance ou de scolarité.

Notons que les frontières entre les différentes catégories mentionnées restent floues et soumises à interprétation – comment évaluer si une personne possède des compétences équivalentes au CEB ? –, ce qui implique qu'il n'est pas toujours évident de mettre en pratique une telle catégorisation sur le terrain. D'où une confusion régulière entre les différentes pratiques, de la part de divers acteurs.

Identifier les inégalités

Des chercheurs du FNRS (Fonds national belge de la recherche scientifique) et de l'INED (Institut national français d'études démographiques) mettent en lumière un autre objectif du processus de catégorisation, affirmant que *« pour mettre en évidence des écarts ou des différentiels et leur chercher des explications, encore faut-il délimiter au moins temporairement des catégories d'individus dont les propriétés sociales seront comparées »*².

Ainsi, en extrapolant cette approche, on peut également envisager la catégorisation comme un processus permettant de mettre l'accent sur les spécificités de certains groupes, et d'identifier les inégalités, les exclusions.

En lien avec cet objectif, si l'on revient à l'exemple cité dans le point précédent, une prise en compte de la distinction entre publics FLE, alpha FLE et alpha écrit est aussi importante afin d'éviter que des mécanismes d'exclusion ne se mettent en place sous le couvert des objectifs d'intégration ; autrement dit, il faut être attentif à ce qu'un public ne chasse pas l'autre. Ainsi, en alphabétisation, les moyens pour développer l'offre de formation étant globalement insuffisants, aucune mesure ne devrait *de facto* imposer de donner la priorité à certains publics – par exemple les publics primoarrivants, au risque d'exclure d'autres publics pour lesquels il n'existe pas ou peu de politique et/ou de financement spécifiques – ce qui est le cas d'un certain public

² Marco MARTINIELLO et Patrick SIMON, *Les enjeux de la catégorisation. Rapports de domination et luttes autour de la représentation dans les sociétés post-migratoires*, 2005, <http://remi.revues.org/2484#text>

belge, dont la demande de formation n'est pas toujours explicite, mais dont les difficultés ne sont pas moindres pour autant.

De même, le classement des personnes selon le statut socioprofessionnel permet de pointer les inégalités entre les publics, en l'occurrence dans l'offre de formation qui leur est accessible, et donc dans les financements qui sont alloués aux différentes catégories de publics en question. Ainsi, les statistiques des personnes en formation montrent qu'il y a un réel déséquilibre dans l'offre de formation entre des personnes de différents statuts socioprofessionnels. Certains des publics pour qui l'offre est insuffisante expriment pourtant clairement une demande de formation.

Lire et Écrire s'appuie donc sur ces catégories pour soutenir son plaidoyer politique en faveur des publics qui restent en partie exclus des dispositifs d'alphabétisation pouvant être mis en place à partir des financements de la Région wallonne et de la Fédération Wallonie-Bruxelles – principalement les personnes belges identifiées comme très éloignées de la formation et qui ne relèvent pas des politiques d'insertion socioprofessionnelle.

Pointer la diversité des champs concernés

La diversité des politiques concernées d'une manière ou d'une autre par la question de l'illettrisme (emploi, insertion socioprofessionnelle, action sociale, cohésion sociale, éducation permanente...) conduit à la catégorisation des publics. Cette vision est quelque part inéluctable pour les pouvoirs publics qui doivent mesurer et évaluer l'impact de leurs politiques en lien avec leurs champs de compétences. Autrement dit, la catégorisation des publics répond en quelque sorte à la structuration des dispositifs de financement existants. Cette réalité implique que les associations comme Lire et Écrire sont parfois poussées à adopter la catégorisation induite par la diversité des politiques, notamment dans leur plaidoyer auprès des pouvoirs publics, afin d'obtenir une (plus grande) prise en compte des personnes en situation d'illettrisme, mais également des moyens de la part des différentes structures politiques compétentes dans ces matières (cabinets et administrations des différents ministères).

Lire et Écrire plaide en effet pour le maintien d'un faisceau de politiques dont chacune, dans le cadre d'une cohérence globale, prend en compte les personnes en situation d'illettrisme et contribue au développement d'une offre de formation répondant à une diversité de besoins. Pour appuyer cette position, Lire et Écrire se base notamment sur les différentes catégories d'impacts qu'elle identifie en lien avec l'action d'alphabétisation³ – impacts liés à l'insertion sociale, à l'insertion socioprofessionnelle, aux savoirs et compétences de base, mais aussi à la transformation identitaire⁴ et à la participation citoyenne – et que l'on peut rattacher à différents champs de la vie sociale, eux-mêmes couverts par différents portefeuilles ministériels.

Quels sont les risques de la catégorisation ?

L'exercice de la catégorisation comporte certains risques. Nous en identifions principalement trois.

Notons qu'en tant que risques, ce sont des réalités probables et non inéluctables. Il ne faut donc pas généraliser les effets décrits ci-après à toutes les catégorisations, mais bien avoir conscience de leur éventualité pour mieux les éviter.

La stigmatisation des personnes sous des labels réducteurs

Comme le posent Marco Martiniello et Patrick Simon, « fixer le sujet pour construire l'objet (...) expose à réduire le réel et singulièrement à l'enfermer dans un nombre limité de catégories destinées à faire surgir du sens. Les catégories produites aussi bien par les administrations pour conduire l'action publique que par la statistique pour en évaluer les effets et établir des prévisions ou encore par les sciences sociales pour observer et comprendre la société participent, solidairement, à la formation des identités collectives et à l'enclavement des populations dans des étiquettes sociales correspondant à des rôles

³ Voir : Anne GODENIR, *Évaluation de l'impact des actions d'alphabétisation sur la vie des personnes*, Lire et Écrire, décembre 2010 (www.lire-et-ecrire.be/Evaluation-de-l-impact-des-actions). Cette étude d'impact a été résumée dans : Anne GODENIR, *Bien plus que lire et écrire : l'impact de l'alphabétisation sur la vie des personnes*, in *Journal de l'alpha*, n°180, septembre-octobre 2011, pp. 31-49 (www.lire-et-ecrire.be/ja180).

⁴ Notamment en lien avec l'estime de soi et les relations avec des personnes de confiance.

et positions institués. »⁵ En ce sens, la catégorisation peut provoquer une tendance à identifier les personnes avant tout selon le profil-type de la catégorie à laquelle on les rattache, et ainsi à réduire leur identité à un certain nombre de caractéristiques objectives prédéfinies.

L'exclusion et la discrimination

Au-delà de l'étiquetage, la catégorisation peut mener à la discrimination et à l'exclusion. Michel Chauvière, sociologue et directeur de recherche au CNRS (Centre national français de la recherche scientifique), affirme que « *la production catégorielle peut encourager des présupposés qui entraînent une forme d'exclusion* »⁶. Ces présupposés, ou préjugés, sont en effet, selon Christelle Maisonneuve, maître de conférences en psychologie sociale à l'Université de Rennes, à la base des processus de discrimination⁷. En alphabétisation, on peut rattacher certaines situations à ce risque. Par exemple, une personne non inscrite comme demandeuse d'emploi pourra se voir refuser l'inscription en formation alpha, parce que les financements disponibles ne couvrent que les personnes considérées comme se situant dans une perspective d'insertion socioprofessionnelle, ce que l'on vérifie administrativement via l'inscription en tant que demandeur d'emploi. Le fait que cette personne souhaite peut-être s'inscrire dans un processus global de réinsertion, avec des perspectives professionnelles à moyen ou long terme, ne sera pas pris en compte, parce qu'elle ne rentre pas dans la « bonne catégorie ». Le préjugé sera dans ce cas le suivant : si elle n'est pas demandeuse d'emploi, c'est qu'elle ne se situe pas dans une perspective d'insertion socioprofessionnelle. À noter que, sous l'influence du secteur, les pouvoirs publics wallons ont en partie pris conscience de cette limite et ont dès lors élargi la notion de public éligible en ISP, dans le cadre du nouveau décret CISP⁸, ce qui permet de réduire les phénomènes de discrimination.

⁵ Marco MARTINIELLO et Patrick SIMON, op.cit.

⁶ www.arpes.fr/index.php?id=237

⁷ Idem.

⁸ Décret du 10 juillet 2013 relatif aux centres d'insertion socioprofessionnelle.

La mise en place de moyens d'action « clés en main », qui manquent de flexibilité

Enfin, et en lien avec les constats précédents, Michel Chauvière postule que *« les catégories de publics dans le secteur social sont issues du discours dominant qui cherche à rationaliser la diversité des publics pour proposer des solutions clés en main »* et *« en ce sens, le secteur social est traversé par l'apparition d'une multitude de dispositifs sur mesure pensés pour des catégories spécifiques »*⁹. Cette approche tend en effet à occulter le fait que les catégories ne sont pas des photos précises de la réalité, mais bien des simplifications qui généralisent sans toujours tenir compte des spécificités propres à chaque individu, dans son caractère unique. Dès lors, les dispositifs sur mesure préconisés apparaissent parfois inadéquats ou réducteurs, lorsqu'ils doivent être mis en œuvre sur le terrain.

Dans cette perspective, l'accent sur la catégorisation socioprofessionnelle des publics de l'alpha en Wallonie a pour conséquence une juxtaposition de dispositifs destinés aux publics des différentes catégories (parfois concrétisée dans une spécialisation des opérateurs d'alphabétisation), avec des objectifs variables – « mise à l'emploi », « maintien de l'emploi », « (ré)insertion sociale » – qui ne correspondent pas nécessairement aux objectifs des personnes, surtout lorsque ces objectifs se focalisent exclusivement sur une dimension, au détriment des autres.

Comment la catégorisation peut-elle être au service du droit à l'alphabétisation pour tous, sans produire de discrimination ?

La catégorisation contribue à des objectifs qui visent notamment à développer des moyens d'actions répondant au mieux à la diversité des besoins. Mais on l'a vu, considérées strictement et en l'absence d'une vision globale, les catégories peuvent aussi être contre-productives et mener à des résultats

⁹ Marco MARTINIELLO et Patrick SIMON, op.cit.

opposés à ceux initialement visés : l'étiquetage, l'exclusion, la simplification excessive de la réalité.

C'est pourquoi Marco Martiniello et Patrick Simon préconisent d'accompagner la catégorisation *« d'un travail constant de déconstruction des processus d'identification qui participent de manière inséparable à la production des positions et aux critères de distinction »*¹⁰. Il s'agit en effet d'avoir conscience et de rappeler régulièrement que, malgré l'utilité qu'on peut reconnaître aux catégories, elles constituent bien des constructions sociales qui ne sont donc pas inhérentes aux caractéristiques propres des individus.

Ce travail de déconstruction peut s'opérer au niveau des acteurs de terrain, qui mettent en œuvre l'action et sont en contact direct avec les publics ; ils sont les mieux placés pour constater la diversité des spécificités propres à chaque personne et à chaque contexte, et donc pour adapter les actions à ces spécificités, permettant de tenir compte de l'ensemble des souhaits et besoins, qui dépassent ceux définis de manière générale pour chaque catégorie de public. Ainsi, *« les logiques gestionnaires fabriquant de la catégorisation ne devraient pas remplacer le cœur du social basé sur la compréhension de l'ensemble des besoins humains, la coopération et la mixité des réponses dans la prise en compte de ces besoins »*¹¹.

Au niveau de Lire et Écrire, une étude comme celle réalisée en 2010, auprès d'apprenants pour évaluer les impacts de l'alphabétisation¹², s'inscrit dans cette visée, en permettant d'aller au-delà des catégories de publics qui sont largement répandues. Cette étude démontre que pour la plupart des personnes, quels que soient leur statut et leur projet de formation au départ, les impacts de l'alphabétisation touchent une multitude de champs de la vie sociale – la faculté de suivre la scolarité de ses enfants, l'accès aux soins de santé, l'accès à la culture, l'accès à l'emploi, le sentiment de confiance en soi, la sortie de l'isolement, pour ne citer que quelques exemples. Ce faisant,

¹⁰ Marco MARTINIELLO et Patrick SIMON, op.cit.

¹¹ Michel CHAUVIÈRE, op. cit.

¹² Anne GODENIR, op.cit.

elle met en lumière des processus qui dépassent les catégories strictes dans lesquelles on a tendance à classer les personnes : les résultats montrent ainsi qu'il n'y a pas forcément de corrélation entre les catégories de personnes établies et les impacts mentionnés par les personnes. L'étude contribue ainsi à nous rappeler que le travail d'alphabétisation se fonde sur des identités complexes et *in fine* irréductibles à une quelconque catégorisation.

Aurélië STORME, responsable de projets

Lire et Écrire en Wallonie

Part Dieu



2^e arrêt sur image • Le droit à une alphabétisation de qualité, un droit pour tous sans condition, sans exclusive

Photo du haut: Ludo Rouchy – licence CC BY 2.0 • Photo du bas: Patrick Marioné - thanks for > 2M – licence CC BY-NC-ND 2.0

Valérie a 32 ans, cela fait déjà quelques années qu'elle fréquente un centre d'accueil de jour qui accueille des personnes démunies, sans logement, des squatteurs, des personnes isolées ou sans papiers,... Ce projet propose un endroit de rencontre, une permanence sociale, des repas et des boissons. (...) Elle n'a pas de logement à elle. Sa vie, c'est la rue et le centre de jour. Elle passe actuellement ses nuits dans le logement d'une copine absente. Elle dit avec force qu'elle veut s'en sortir, mais sait que son manque de maîtrise de la lecture et de l'écriture peut être un obstacle pour reprendre pied dans la société. Elle manifeste son envie d'apprendre à lire et écrire :

C'est un plus pour savoir plus ou moins écrire mieux, je ne sais pas faire de lettre toute seule, alors je suis obligée de demander à quelqu'un de le faire. Cela me fait mal. Je voudrais écrire bien avec ma main, c'est un outil qui me manque dans ma vie. J'ai envie de faire une formation pour me donner l'occasion de redémarrer quelque chose, pour trouver du travail. Je veux passer à autre chose, à une vie normale, avoir un mari, des enfants, un travail, un logement. Je veux abandonner la vie que je mène actuellement, la rue...

Ensemble, nous prenons un temps d'échange pour nous découvrir mutuellement et passons à la réalisation du test pour déterminer son niveau en lecture/écriture. Elle se situe à un niveau avancé.

Elle a suivi une année primaire, puis cinq dans l'enseignement spécial, jusqu'à ses 14 ans. Elle se dit handicapée, ce qui nous étonne, ainsi que sa formatrice qui ne lui voit aucun handicap mental et, lorsque nous lui demandons de nous expliquer pourquoi elle affirme cela, elle répond :

Je ne sais pas,... c'est car on me l'a dit et car je ne sais pas bien lire et écrire. Je devais voir beaucoup de médecins pour pouvoir apprendre à lire et écrire.

Nous avons orienté Valérie vers une association qui mène un projet spécifique avec des personnes d'origine belge. L'association lui a proposé de participer à une combinaison de deux cours : l'atelier d'écriture du mardi après-midi et un cours du jour le jeudi. Pas moins de 17 contacts ont été nécessaires, sans compter l'une ou l'autre rencontre informelle et divers échanges d'e-mails avec l'association. (...)

Valérie



*Je me prénomme **Latifa** et je vais vous raconter mon histoire en quelques mots. Je suis née à Taфраoute, un village magnifique qui se situe dans le sud du Maroc. Le village est entouré de montagnes de granit rose. Je suis issue d'une famille de cinq enfants.*

J'ai commencé l'école à six ans. Mes professeurs étaient satisfaits de moi parce que je travaillais très bien. J'avais une maman sévère qui allait voir deux fois par semaine mes professeurs. Mais malgré tout, c'était une maman très gentille avec mes frères, ma sœur et moi. C'est elle qui s'est occupée de nous, car papa n'avait pas beaucoup de temps. Il avait un commerce en ville mais les jours de fête, on pouvait quand même jouer avec lui.

Je suis allée à l'école du village jusqu'à neuf ans. Après, je suis partie chez mon oncle à Oujda qui se situe à mille trois cents kilomètres de Taфраoute. Il n'avait pas d'enfant, alors c'était plus facile pour lui de s'occuper de mon éducation. Au début j'étais triste car j'étais loin de ma famille et surtout de ma maman, mais avec le temps, je me suis habituée. Mon oncle et ma tante étaient très affectueux avec moi.

J'ai terminé mes études primaires à onze ans.

Ensuite j'ai travaillé dans une salle de sport et j'ai aussi fait d'autres petits boulots.

Lorsque je suis retournée en vacances dans ma famille à Taфраoute, maman est tombée malade. Elle est décédée après quelques jours d'hospitalisation. Alors comme mon papa avait besoin de moi pour tenir la maison, je ne suis plus retournée chez mon oncle à Oujda. J'étais la fille la plus âgée de la famille et donc je devais m'occuper de toute la famille.

Un an plus tard, j'ai fait la connaissance de Dany qui était en vacances à Taфраoute, dans une maison près de la nôtre. Nous nous sommes revus pendant quelques temps, puis nous avons voulu nous marier. C'est à ce moment-là que les problèmes ont commencé. Les mariages mixtes n'étaient pas bien vus au Maroc. J'ai donc eu beaucoup de mal à obtenir mes papiers pour quitter le pays. Après beaucoup de démarches nous nous sommes mariés le 16 mai 1994. Mais j'ai dû encore attendre trois mois pour obtenir mon visa. Ensuite nous sommes arrivés en Belgique en juillet 1999 et ma fille Sarah est née en 2000.

Je savais un peu parler le français mais pas du tout l'écrire. C'est pour cela que je me suis inscrite à « Lire et Écrire ».

Latifa

Témoignage tiré de *De l'ombre à la lumière, Lire et Écrire Hainaut occidental, 2004*

Développer des projets avec les publics éloignés de l'alpha



Accompagner et former les personnes éloignées de la formation et de l'emploi en vue de leur donner accès aux dispositifs d'alphabétisation, tel est l'objectif du projet actuellement mené par les huit régionales wallonnes de Lire et Écrire dans le cadre d'un financement du Fonds Social Européen. Mais comment « définir » ces publics pour les approcher sans tomber dans les « effets pervers » de la catégorisation (stigmatisation, exclusion...) ? Quelle pédagogie mettre en œuvre pour renforcer le pouvoir d'agir de ceux qui sont les plus éloignés de la formation et de l'emploi, et plus largement dépossédés de toute forme de pouvoir sur leur vie et dans la société ?

Par Kathleen DESCHAMPS

J E PROFITE DE LA PUBLICATION d'un *Journal de l'alpha* sur les publics de l'alpha pour présenter le projet pour lequel je suis chargée d'accompagner les huit régionales wallonnes de Lire et Écrire. Il s'agit en effet dans ce projet, que nous avons choisi de nommer *Publics éloignés*, de développer des actions d'alphabétisation pour les personnes qui n'ont pas accès aux dispositifs d'alphabétisation existants, soit qu'elles s'en sentent exclues, soit qu'elles en sont objectivement exclues, notamment en raison des critères de financement de l'alpha en Wallonie, actuellement axés sur l'insertion socio-professionnelle. Afin d'aller à la rencontre de ces publics éloignés et de leur ouvrir les portes des dispositifs de formation, Lire et Écrire en Wallonie, en coordination avec les huit régionales wallonnes, a introduit un projet auprès du Fonds Social Européen (FSE)¹.

Une alphabétisation de qualité pour tous : pas encore une réalité

S'étant donné comme objectif « *de promouvoir le droit effectif à une alphabétisation de qualité pour tout adulte qui le souhaite* »², le mouvement Lire et Écrire est particulièrement attentif à rendre les formations proposées dans les différentes régionales accessibles à toute personne demandeuse. Si l'on observe les statistiques relatives au public en formation d'alphabétisation dans les régionales wallonnes, on constate que la proportion de personnes bénéficiant d'allocations de chômage ou du CPAS a plus que doublé en un peu plus de 10 ans, passant de 21% à 52% entre 2002 et 2013³. Cette évolution est à mettre en relation avec les politiques d'activation menées par l'ONEM et le FOREM d'une part, par les CPAS d'autre part. Les apprenants, arrivés en alpha sous la contrainte, se voient parfois imposer de fournir des attestations d'inscription à la formation et de fréquentation des cours s'ils

¹ En lien avec l'axe 3.1 du Programme FSE 2014-2020 pour la Belgique francophone, Wallonie-Bruxelles 2020.eu : « *Accompagner et former les personnes menacées d'exclusion en vue de leur accès aux dispositifs d'insertion et de formation en Wallonie et à Bruxelles* ». Voir : www.fse.be/index.php?id=246

² Charte de Lire et Écrire (www.lire-et-ecrire.be/Charte-de-Lire-et-Ecrire).

³ Pauline GILLARD et Anne GODENIR, Politiques d'activation. Impacts sur la demande de formation et dérivés, in *Journal de l'alpha*, n°198, 3^e trimestre 2015, pp. 83-84 (www.lire-et-ecrire.be/ja198).

souhaitent conserver leurs allocations⁴. Cette évolution pose, bien sûr, la question de la liberté d'entrée en formation, mais elle pose aussi la question qui nous concerne plus particulièrement ici : celle de l'accès de tous à l'alphabétisation. En alphabétisation, comme dans d'autres secteurs, les moyens financiers octroyés par les pouvoirs publics restent insuffisants pour couvrir la demande. Une politique de financement, axée sur une catégorie spécifique, par exemple les demandeurs d'emploi inscrits au FOREM, exclut une partie des personnes en besoin de formation pour lesquelles il n'existe pas, ou peu, de financement spécifique. Lorsque le public qui entre en formation change, qu'une catégorie d'apprenants augmente, et ce jusqu'à devenir majoritaire, sans pour autant que l'offre de formation n'augmente également, il est clair que les autres, ceux qui n'entrent pas dans cette catégorie, sont désavantagés et voient leurs chances d'entrée en formation diminuées. L'appel à projets du FSE répond donc à un besoin dans le secteur de l'alpha en Région wallonne, qui est celui de proposer des formations ou de renforcer l'offre existante aussi pour les personnes les plus éloignées de l'emploi.

Si cet appel à projets nous accommode bien au niveau de l'offre de formations que nous souhaitons proposer dans nos associations wallonnes, nous devons en même temps d'être vigilants, pour les apprenants. En effet, les personnes les plus éloignées de la formation et de l'emploi sont parfois celles qui « échappent » encore aux plans et logiques d'activation proposés ou imposés dans le secteur de l'ISP. Subsidier la formation des exclus, c'est aussi un moyen d'accéder à un recensement, de permettre un étiquetage, une première accroche, pour inscrire les absents, calmement, dans le processus de l'activation... Il ne s'agit donc pas d'un appel à projets à contre-courant de cette tendance à l'activation, mais bien d'un renforcement de celle-ci. Les indicateurs de réalisation demandés dans le programme opérationnel du FSE (le document rempli par Lire et Écrire en vue d'obtenir ce financement) sont d'ailleurs très clairs, il s'agit de prévoir le nombre de mises à l'emploi et le nombre de demandeurs d'emploi engagés dans la recherche d'un emploi, suivant un enseignement ou une formation au terme de leur participation.

⁴ Voir : Hugues ESTEVENY, *Rendre compte de son comportement quand on est chômeur ou usager de CPAS. Assujettir au lieu d'émanciper*, in *Journal de l'alpha*, n°198, op. cit., pp. 10-23 ; Anne GODENIR et Aurélie STORME, *Un front associatif contre la traque aux 'fraudeurs' et la formation contrainte*, ibid., pp. 25-36.

Qui sont ces publics éloignés de la formation ?

En faisant le tour des régionales, j'ai pu échanger avec les coordinateurs pédagogiques, ou coordinateurs de projets, sur les publics qu'ils identifient comme éloignés de la formation et ceux qui vont être concernés par cette action d'alphabétisation. Le sujet est large, le vocabulaire aussi : publics marginalisés, en désaffiliation, exclus, précarisés ou précaires, isolés, peu outillés, éloignés, fragilisés, défavorisés, discriminés, etc.

À quels types de profils ces termes font-ils concrètement référence ? D'une régionale à l'autre l'accent est mis sur des personnes vivant des situations diverses – de la situation de grande pauvreté au sans-abrisme, en passant par les assuétudes, l'isolement, les problèmes de santé mentale, le chômage de longue durée – ou sur des publics comme les familles monoparentales, les jeunes adultes sans diplôme, les personnes en situation administrative irrégulière... La liste est longue et ne semble pas exhaustive.

Si l'on ne parvient pas à s'arrêter sur une définition commune de ce public « éloigné de la formation », c'est peut-être parce qu'il est multiple et croissant. En effet, on assiste en Belgique et en Europe à une augmentation des personnes qui se voient privées de l'exercice de leurs droits fondamentaux, une augmentation considérable des personnes qui survivent tout en subissant des privations toujours plus nombreuses. En parallèle, comme l'écrivait déjà Christine Mahy en 2012⁵, nous assistons à la croissance du nombre de « *professionnels [qui] aident, soignent, animent, secouent, conseillent, éjectent, mobilisent, activent la masse croissante en état de privations accrues ; certains professionnels [sont] eux-mêmes atteints par la précarisation tout en remplissant de telles fonctions* ». Chez les formateurs, les accompagnants, les agents d'accueil, à Lire et Écrire comme ailleurs dans la société civile, la question suivante revient souvent dans les échanges : par nos actions, par nos rapports d'activité et nos évaluations, ne contribuons-nous pas nous aussi à renforcer la catégorisation, l'étiquetage, la stigmatisation, l'isolement et l'exclusion de personnes déjà tellement surveillées et encadrées ?

⁵ Christine MAHY, *Contre l'enrichissement assisté*, Carte blanche parue dans INTERMAG (RTA), 12 mai 2012, www.rwlp.be/index.php/action-politique/lutte-contre-la-stigmatisation/73

La catégorisation sociale est un outil qu'il semble bon d'utiliser avec modération. S'il est utile de catégoriser pour nommer un problème, pour rassembler des personnes autour d'un enjeu commun et permettre une mobilisation collective, la catégorisation sociale est aussi efficace comme moyen de domination, d'oppression et d'exclusion.⁶

Face à une population précarisée, toujours davantage exclue de l'emploi, entrer dans une catégorisation trop précise peut équivaloir à un processus de division : diviser les pauvres entre chercheurs et non-chercheurs d'emploi, entre méritants et paresseux, entre ceux qui ont un projet et ceux qui n'en ont pas. Mettre le focus sur des personnes, des groupes de personnes de plus en plus circonscrits et multiplier les catégories alors qu'il s'agit d'une problématique qui concerne une frange toujours plus large de la population, c'est une manière de diviser, d'individualiser, d'isoler les personnes, d'empêcher le sentiment d'appartenance et le partage de valeurs, c'est empêcher de créer un « nous » digne de ce nom. Diviser pour mieux régner. Chercher à tout prix à dénicher des caractéristiques spécifiques, c'est ouvrir la porte à l'individualisation des causes des phénomènes sociaux comme l'inactivité, l'échec scolaire et le chômage, qui relèvent pourtant de systèmes et de choix politiques. *« L'analphabétisme n'est pas un problème individuel mais a pour cause et conséquence l'oppression et l'exclusion sociale, culturelle, politique et économique. »*⁷

Pour éviter un tel glissement, il s'agira pour les intervenants de Lire et Écrire de faire preuve de vigilance. Il nous faudra être particulièrement attentifs à ne pas pratiquer, parmi les apprenants, une division ou une exclusion supplémentaire. Le projet de Lire et Écrire en Wallonie tel qu'il a été accepté et financé par le Fonds Social Européen se cantonne à l'objectif d'accueillir des personnes qui n'ont pas accès aux dispositifs de formation en alphabétisation, avec la volonté de rencontrer les personnes particulièrement éloignées des formations existantes et, par ce fait, discriminées. Il y est aussi explicité que les difficultés que ces personnes vivent au niveau de la maîtrise

⁶ Voir aussi l'article d'Aurélien Storme, pp. 11-19 de ce numéro.

⁷ Charte de Lire et Écrire, op. cit.

de la langue orale et écrite les privent de l'accès à leurs droits fondamentaux. Ces objectifs sont larges et inclusifs, restons-le ! Permettons-nous de ne pas utiliser les nombreuses difficultés ou contraintes qu'elles vivent pour les différencier ou les distancier des autres. Lire et Écrire inscrit ses actions dans une perspective politique qui vise (entre autres) « *la participation et l'émancipation de tous* »⁸, c'est dans ce cadre que le projet *Publics éloignés* a été proposé au FSE.

Un projet émancipateur

Dans son exposé à la dernière journée d'étude de la FeBISP⁹, Jean-Pierre Nossent nous rappelait le postulat d'égalité sur lequel est basée l'éducation populaire – « *tous producteurs, émetteurs et récepteurs de culture* » – qu'il opposait à une logique de vides et de manques à combler, de développement des potentialités de l'individu. Dans les projets qui seront mis en œuvre par Lire et Écrire dans le cadre de l'appel à projets du FSE, il s'agira de partir du même postulat, des expériences et des vécus de chacun sans les trier, sans les hiérarchiser, pour travailler collectivement en pédagogie du projet. Cette pédagogie se veut en effet politique, critique, libératrice et, surtout, collective et solidaire¹⁰. Elle nous propose (à nous, membres d'un groupe) de mobiliser notre savoir, notre vécu, nos expériences, nos outils, notre langage, notre histoire, nos frustrations et, surtout, nos désirs pour travailler collectivement sur un projet porteur de transformation sociale et de libération¹¹. Vaste ambition ! En privilégiant la pédagogie du projet pour travailler avec les publics qui sont éloignés de la formation, les régionales wallonnes de Lire et Écrire ont choisi de travailler à renforcer le pouvoir d'agir de ceux qui n'ont

⁸ Charte de Lire et Écrire, op. cit.

⁹ Fédération bruxelloise des organismes d'insertion socioprofessionnelles, *Citoyenneté et Insertion. Quelles pratiques d'Éducation permanente au service de quelles émancipations ?*, Bruxelles, 15 octobre 2015.

¹⁰ Le GRAIN asbl (éd.), *La pédagogie du projet, une pédagogie de la libération*, 1977. Le propos de cette brochure a ensuite été repris et développé dans : *Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire*, Vie ouvrière, 1980.

¹¹ Voir : *La pédagogie du projet. Quelle pertinence aujourd'hui pour l'alpha ?*, *Journal de l'alpha*, n°200, 1^{er} trimestre 2016.

pas de pouvoir¹². Elles proposent d'envisager leur action non pas comme la formation ou l'entrée en formation d'un public cible, mais d'organiser des lieux où il s'agit de s'éduquer, de se former ensemble comme peuple. Le peuple n'est pas un public cible.

En attendant la définition plus précise des projets et leur concrétisation...

Coordinateurs pédagogiques et de projets, directions et formateurs sont déjà au travail. À des rythmes différents selon les régionales. Certaines ont déjà un groupe en formation depuis début 2015, pour d'autres le travail débute¹³. On recrute, on contacte, on organise les groupes, on imagine en équipe, et surtout on se questionne sur nos pratiques, notre organisation, nos partenariats.

En effet, cette démarche d'accompagner et de former les personnes éloignées de la formation et de l'emploi questionne pour nous et autour de nous :

- la liberté d'entrée en formation ainsi que l'accessibilité à nos services : quels publics en sont aujourd'hui exclus ? quels sont les obstacles à leur entrée en formation ? comment tenir compte de leurs réalités ? quels points d'appui privilégier ? quels moyens mettre en œuvre ? etc.
- la qualité de nos formations : nos formations répondent-elles aux besoins des personnes en situation d'illettrisme ? pourquoi certains profils n'entrent-ils pas en formation, ou ne continuent-ils pas leur parcours ?
- en dehors de nos formations, quelles sont les difficultés vécues par les apprenants ? quels sont les éléments extérieurs à Lire et Écrire qui empêchent une inscription en formation ou qui provoquent un abandon de celle-ci ?
- quel travail de relais, de partenariat avec les acteurs de terrain, les travailleurs sociaux faciliterait l'accès à nos formations ou permettrait aux apprenants de s'engager en formation sur du long terme ?

¹² Ce qui est très différent de l'approche par projet actuellement « en vogue » dans les politiques publiques qui requièrent ou exigent de chacun qu'il s'inscrive dans une démarche de mise en projet individuel et qu'il justifie ce qu'il met en œuvre pour le concrétiser.

¹³ Autour d'octobre-décembre 2015.

Après une période de « vadrouille » à la rencontre des différentes personnes concernées par ce projet *Publics éloignés* au sein des huit régionales wallonnes, j'ai envie de retenir une dynamique, une intention qui me semble fondatrice pour la suite de nos actions, celle de « faire du lien ». Si la tendance politique est à l'activation et à la segmentation, le projet de Lire et Écrire en Wallonie propose, dans une dynamique commune aux huit régionales, de créer ou de renforcer le lien, de travailler le « nous » avec les apprenants, mais aussi avec les différents acteurs locaux qui accompagnent ces mêmes personnes.

Se projeter dans la mise en lien permet de résister à la logique de segmentation, thématique prédominante dans le secteur associatif qui, par son système de financement via des appels à projets, met les organismes candidats en compétition, les oriente et les divise en circonscrivant leur travail dans un domaine d'action très précis et en les soumettant à des contraintes administratives ardues. Les intervenants de l'associatif manquent ainsi souvent de temps, de force de travail et d'énergie pour développer des actions collectives avec leur public, pour travailler les questions de fond, celles qui donnent du sens, celles qui sont réellement émancipatrices. Le côté « chacun son public », « chacun son rapport moral » et « chacun son subside » promu par les pouvoirs subsidants exacerbe cette difficulté, isole et immobilise les intervenants du social et du culturel dans la routine d'un travail plus réparateur que producteur de changement. Il a aussi pour conséquence de trimbaler les personnes en difficulté entre des dispositifs d'accompagnement multiples et souvent incohérents entre eux vu le manque de coordination entre les intervenants.

Les publics éloignés ont en commun de vivre des situations combinant souvent précarité financière, isolement culturel et social, difficultés de santé et discriminations diverses. Travailler en collaboration ou en coconstruction avec les acteurs du terrain socio-éducatif, les relais potentiels, c'est aussi une opportunité de créer des alliances, de traiter ensemble des problématiques qui sont en fait multiples et qu'il est plus pertinent de corrélérer que de segmenter.

En attendant de développer, en partenariat avec d'autres, des projets émancipateurs au sein des régionales wallonnes, nous poursuivons actuellement la réflexion sur comment faire du lien avec et autour des « publics éloignés ».

**Kathleen DESCHAMPS, chargée d'appui pédagogique
pour le projet « Publics éloignés »**
Lire et Écrire en Wallonie



3^e arrêt sur image • Le droit à une alphabétisation de qualité, un droit pour tous sans condition, sans exclusive

Photo du haut : Sylvain Courant – licence CC BY-NC 2.0 • Photo du bas : Patrick Marioné - thanks for > 2M – licence CC BY-NC-ND 2.0

Je m'appelle **Giuliano**, j'ai 50 ans et je suis marié à Brigitte.
 Nous avons eu trois enfants : Anna-Maria, Fernando et Giuliana.
 Voici mon histoire : Je suis le septième d'une famille de neuf enfants.
 Chez moi, c'était une bergerie. Mon père travaillait avec mon grand-père.
 Moi, à huit ans, je suis allé à l'école. J'aimais y aller car j'apprenais à lire, écrire et calculer.
 Cette année-là, mon grand-père est mort à l'âge de nonante-deux ans. Alors mon père m'a dit : « Il faut que tu viennes avec moi m'aider à la bergerie. »
 Nous sommes partis avec les brebis et les moutons dans la montagne pendant les trois mois d'hiver.
 Ensuite, au printemps nous sommes redescendus dans la vallée jusqu'à l'hiver suivant.
 Je suis retourné à l'école mais il était déjà trop tard car j'étais en retard par rapport aux autres. Petit à petit, j'ai dû arrêter l'école pour continuer à aider mon père. À l'âge de 15 ans, je suis parti chez mon frère à Milan, pour travailler avec lui dans le bâtiment.
 Ensuite, je suis revenu en Sardaigne quelque temps, mais le mouton, ce n'était pas mon truc.
 Alors je suis parti pour la France. J'avais 17 ans et je travaillais dans une boulangerie à Lille.
 J'y ai travaillé pendant deux années. À la même époque, j'ai rencontré mon épouse en Belgique. Elle m'a aidé à trouver du travail chez Casterman. J'ai travaillé dans cette usine pendant 30 ans.
 J'ai souffert de ne pas savoir lire et écrire.
 Maintenant comme Casterman a fermé et que j'ai 50 ans, plus personne ne désire m'embaucher.
 Alors, après quelques renseignements, j'ai découvert à Tournai une école pour apprendre à lire et écrire. J'y ai trouvé un groupe formidable.

Giuliano

Atteindre les personnes qui vivent l'illettrisme et la précarité en Wallonie picarde



Chaque année, en Wallonie picarde, 250 personnes s'inscrivent dans un processus d'alphabétisation. Elles représentent à peine 1% des personnes en situation d'illettrisme sur ce territoire. Parmi les publics peu présents dans les dispositifs proposés : les travailleurs mais aussi les personnes les plus éloignées de l'emploi et de la formation. Un tel constat posé dans un contexte d'exclusion et de précarité grandissantes, résultant notamment des politiques inspirées du paradigme de l'État social actif, a poussé Lire et Écrire Hainaut occidental à mener une réflexion sur la manière de toucher les personnes les plus éloignées de la formation, et la manière de promouvoir leur accès à la formation. Diverses actions ont ainsi été développées, s'accompagnant d'une réflexion sur l'identification de ces personnes, et sur la pertinence et les limites de la catégorie utilisée pour les désigner.

Par Dominique ROSSI et Aurélie STORME

LA RÉGIONALE DU HAINAUT OCCIDENTAL couvre le territoire de la Wallonie picarde, qui se compose de 23 communes réparties sur les arrondissements de Tournai, Ath, Mouscron et Soignies. Elle compte un nombre important de communes semi-rurales, voire rurales, dont plusieurs présentent des indicateurs socioéconomiques¹ particulièrement défavorables (nombre de bénéficiaires de l'aide sociale, fracture numérique, désaffection électorale, taux d'infrascolarisation²...).

Lire et Écrire Hainaut occidental est le seul opérateur proposant des actions d'alphabétisation sur ce territoire³. La Région n'ayant pas de tradition d'immigration, une grande majorité des 250 personnes accueillies chaque année dans les formations sont belges. Les tabous et les résistances liées au passé d'échec scolaire des publics qui ont été scolarisés en Belgique rendent l'émergence d'une demande de formation particulièrement difficile⁴.

De plus, malgré un travail partenarial important, il apparaît qu'une partie des publics, particulièrement éloignée de l'emploi et souvent en situation très précaire, n'est pas touchée par les actions de la Régionale mais est également absente de nombreux dispositifs proposés par d'autres acteurs, des domaines de l'action sociale, de la santé ou encore de la culture.

De ces constats découlent plusieurs questions : les efforts visant à faire émerger la demande de formation sont-ils suffisants et adéquats ? les dispositifs de formation sont-ils adaptés à toutes les personnes en fonction de leur projet et situation de vie ? quel est le rôle de Lire et Écrire par rapport au besoin de soutien de ces personnes ?

¹ Indicateurs établis dans le cadre du Plan de cohésion sociale.

² Le taux d'infrascolarisation correspond au pourcentage de personnes adultes ayant comme niveau d'enseignement le plus élevé le CEB ou n'ayant pas les compétences correspondant à ce niveau.

³ Des formations en remise à niveau et FLE sont également organisées dans quelques villes par deux autres structures relevant de l'Éducation permanente, de l'Insertion socioprofessionnelle et de la Promotion sociale.

⁴ Dans un ouvrage sur la présence de personnes belges dans les formations d'alphabétisation à Bruxelles, les obstacles à la participation des publics d'origine belge mis en avant par les associations sont notamment : la qualité et la teneur de la communication et de l'information ; l'utilisation du mot « alphabétisation » ; la fragilité sociale et économique ; la honte, l'humiliation et la fragilité psychologique (Charles DUCHÈNE et Catherine STERCQ, *La place et la participation effective des populations d'origine belge aux formations d'alphabétisation en Région bruxelloise*, Lire et Écrire Bruxelles, 2007-2008, téléchargeable : www.lire-et-ecrire.be/Place-et-participation-effective).

De quels publics parle-t-on ?

Avant d'approfondir la réflexion sur le développement de nouvelles actions visant à toucher les publics particulièrement fragilisés et éloignés de la formation, une question somme toute basique s'est posée au sein de Lire et Écrire Hainaut occidental: de qui parle-t-on? Au sein des régionales wallonnes de Lire et Écrire et dans les interactions avec les interlocuteurs politiques au niveau de la Région wallonne, on a l'habitude d'utiliser le concept de «personnes en (ré)affiliation sociale», sans toutefois en avoir une définition précise et unique. En fonction des critères utilisés, ces termes désignent soit:

- d'un point de vue administratif, les personnes qui n'ont le statut socioprofessionnel ni de demandeur d'emploi, ni de travailleur;
- d'un point de vue partant des conditions de vie, les personnes pour qui ces dernières sont particulièrement précaires et induisent des (risques d')exclusions;
- d'un point de vue considérant les motifs d'entrée en formation, les personnes dont les motivations ne touchent pas prioritairement l'insertion socioprofessionnelle ni le maintien à l'emploi.⁵

C'est donc à partir de ce concept de «personnes en (ré)affiliation sociale» que Lire et Écrire Hainaut occidental s'est interrogée sur les types de publics qu'elle ne parvenait pas à atteindre.

Enquête auprès des apprenants en formation

En 2011, la Régionale a ainsi renforcé son attention pour les publics les plus fragilisés en créant un poste de responsable de projets «alphabétisation et (ré)affiliation sociale». Parmi ses missions, la première a consisté en une identification des publics englobés dans cette catégorie, afin d'une part de voir en quoi l'organisation des dispositifs leur permettait ou non un accès à la formation, et d'autre part de déterminer si ces publics présentaient des caractéristiques spécifiques.

⁵ Aurélie STORME, *Le public en processus de (ré)affiliation sociale. Qui est-il et quelle place a-t-il dans les pratiques d'alphabétisation?*, Lire et Écrire en Wallonie, décembre 2011 (www.lire-et-ecrire.be/Le-public-en-processus-de-re).

Pour ce faire, la Régionale a mené une étude **sur l'ensemble des** apprenants présents dans les dispositifs de formation à un moment t – à savoir **172 personnes** – en se basant sur trois critères généralement utilisés pour définir les publics en (ré)affiliation sociale: le statut administratif, les profils-types et les motivations des personnes.

Dans un premier temps, partant du critère du statut administratif (utilisé dans le cadre des financements de l'action d'alpha), qui induit une définition par défaut des publics en (ré)affiliation sociale, la Régionale a relevé l'ensemble des personnes « non ISP » (n'ayant pas de contrat F70bis) et « non travailleuses » (n'ayant pas le statut de travailleur). Selon ce critère, **28 personnes** pouvaient être considérées comme en (ré)affiliation sociale, soit 17% des apprenants de la Régionale.

Dans un second temps, suivant le critère des profils-types, les formateurs et formatrices ont identifié les apprenants de leurs groupes présentant l'un des profils généralement assimilés aux publics en (ré)affiliation sociale⁶. Ont ainsi été dénombrées **53 personnes** pouvant être considérées comme en (ré)affiliation sociale (soit près du double du chiffre obtenu par le tri selon le statut).

L'identification par les formateurs/trices de ces 53 personnes (près d'un tiers des apprenants) présentant des caractéristiques de désaffiliation sociale est à mettre en lien avec l'observation d'une hausse des problématiques très lourdes, telles que l'endettement ou la perte d'un logement, vécues par des apprenants. Problématiques qui rendent difficiles les perspectives d'insertion dans une formation qualifiante ou sur le marché du travail. Beaucoup de ces personnes recherchent un soutien auprès de Lire et Écrire par rapport à ces difficultés, tandis qu'une partie d'entre elles finissent par décrocher de la formation, submergées par les problèmes auxquels elles doivent faire face.

⁶ Ces profils sont les suivants : les personnes en séjour illégal ; les personnes en attente de régularisation ; les personnes socialement isolées ; les personnes incarcérées ou l'ayant été ; les personnes inopinément marginalisées (suite à un licenciement par exemple) ; les personnes travaillant dans des systèmes D, exploitation, prostitution ; les personnes sans ressources ou avec des ressources minimales ; les personnes ayant des antécédents psychiatriques, de handicap ou d'invalidité physique ; les personnes vivant dans la rue, dans des centres d'accueil d'urgence ou des squats ; les personnes vivant en institution, dans des centres collectifs d'hébergement (y compris les centres fermés et les centres ouverts pour demandeurs d'asile), dans des hôpitaux ou des logements de solidarité (Chafik HALLAL, *Définitions de profils de personnes illettrées*, Lire et Écrire, 2006).

Enfin, un classement a été opéré sur base des motifs d'entrée en formation des apprenants, selon qu'ils étaient identifiés comme relevant de la (ré)affiliation sociale, de l'ISP ou du maintien à l'emploi. Sur base de ce critère, **140 apprenants** ont été relevés comme mentionnant des motivations considérées de l'ordre de la (ré)affiliation sociale. Se mêlaient donc, selon ce critère, des personnes d'une grande variété de profils et de statuts, que ceux-ci soient assimilés au public en (ré)affiliation sociale ou non. Par ailleurs 50% des apprenants pouvant être considérés en (ré)affiliation sociale sur base de leur statut et/ou de leur profil exprimaient des motivations liées à l'emploi et/ou la formation qualifiante.

Croisant les différents classements, il est apparu que **20 personnes** pouvaient être identifiées en (ré)affiliation sociale sur base des trois critères confondus (le statut administratif, les profils-types de personnes, ou encore les motivations). Au-delà, 33 personnes identifiées par les formateurs comme ayant un « profil (ré)affiliation sociale » n'avaient pas un « statut (ré)affiliation sociale » ; et inversement, 8 personnes ayant un « statut (ré)affiliation sociale » n'ont pas été identifiées par les formateurs comme ayant un « profil (ré)affiliation sociale ». Ce recoupement des trois critères permet de montrer que les différentes définitions utilisées ne coïncident pas toujours, et que le fait de ne considérer qu'un critère exclusivement présente le risque de ne pas prendre en compte les besoins et projets spécifiques de chaque personne, qui dépendent d'une multitude de paramètres. On touche ici à la question des limites de toute catégorisation, qui est développée dans le point suivant, ainsi que dans un autre article de ce numéro portant spécifiquement sur ce sujet⁷.

(Ré)affiliation sociale – le poids des mots

On parle donc communément des publics « en (ré)affiliation sociale ». Mais qui sont les personnes visées par cette expression ? Comme évoqué ci-dessus, les critères varient, tantôt le statut administratif, tantôt les motivations, tantôt des profils-types de personnes. Mais chacun de ces critères peut être remis

⁷ Voir : La catégorisation des publics. Visées, risques et opportunités, pp. 11-19.

en question :

- le statut ne traduit pas la précarité ni les motifs qui poussent une personne à entrer en formation ;
- ces motifs d'entrée en formation sont par ailleurs généralement multiples et évoluent constamment avec les personnes ;
- quant aux profils-types des personnes attachés au concept de (ré)affiliation sociale (par exemple, les personnes en demande d'asile, les personnes incarcérées, les personnes sans ressources, etc.), la liste n'est pas exhaustive, et les différents profils ne traduisent pas les mêmes réalités en termes de précarité et d'appartenance à un réseau social.

Un concept flou donc, qui ne permet pas tout à fait de prendre en compte les situations de vie spécifiques de chaque apprenant ou apprenant potentiel et d'adapter au mieux la réponse qu'on peut donner à chacune de ces personnes. Un concept aux interprétations diverses également, en fonction du critère qu'on utilise, ainsi que le démontre l'enquête sur les profils des apprenants, dont les résultats sont présentés ci-avant. C'est pourquoi la réflexion menée au sein de la Régionale a conduit à se demander s'il faut bien là parler d'un certain type de public – les « personnes en (ré)affiliation sociale » – ou plutôt de certaines situations de vie, problématiques liées à la (ré)affiliation sociale, qui sont multiples et qui peuvent concerner toute personne en formation, indépendamment de son statut ou de ses motivations à entrer en formation. Des situations de vie qu'il convient de considérer individuellement, puisqu'elles sont uniques et demandent des approches adaptées, souvent innovantes.

Par ailleurs, de manière plus large, le fait de se baser sur des catégories de publics souvent rigides, notamment à travers les financements de l'action d'alphabétisation qui se basent sur le statut administratif des personnes, entraîne une série de discriminations dans l'accès à la formation. Aujourd'hui, les financements couvrent encore majoritairement la formation des demandeurs d'emploi, au détriment de ceux qui ne le sont pas. Or des moyens spécifiques plus importants sont nécessaires pour faire émerger la demande et permettre l'accès à la formation des personnes les plus éloignées de tout parcours d'insertion socioprofessionnelle. Le contact avec ces personnes, leur accès et leur maintien en formation nécessitent en effet un travail important en amont et

sur le long terme, pour transmettre l'information et soutenir un engagement en formation que ces personnes ne considèrent bien souvent pas comme une priorité, face aux situations d'urgence auxquelles elles doivent faire face.

Un autre écueil important de cette tendance à la catégorisation réside dans les stigmates qui sont naturellement associés aux catégories créées; ces stigmates peuvent affecter la nature des relations entre les personnes ainsi que l'identité sociale, l'identité personnelle, voire le regard que ces personnes portent sur elles-mêmes et leurs performances dans l'apprentissage – ce qu'on appelle «l'effet pygmalion». Les sciences sociales définissent celui-ci comme la transformation de jugements en prophéties autoréalisatrices. En d'autres mots, une personne ayant une attente vis-à-vis du comportement ou des résultats d'une autre personne engendrerait chez cette dernière les comportements et résultats attendus; on parle aussi à cet égard de «comportements confirmatoires».

Pour sortir d'une telle dérive liée à la catégorisation des publics, une autre alternative pourrait être de catégoriser non pas les personnes mais les apprentissages. Ainsi, quel que soit leur statut ou leurs motifs d'entrée en formation, les apprenants pourraient aborder au sein d'un même dispositif de formation des apprentissages liés tantôt à une perspective d'insertion socio-professionnelle, tantôt à des besoins de (ré)affiliation sociale.

Rendre les dispositifs accessibles aux personnes dites «en (ré)affiliation sociale»

Parmi les 20 personnes répondant aux trois critères utilisés pour identifier le public dit en (ré)affiliation sociale, la plupart étaient d'origine étrangère et principalement concentrées dans le groupe d'alpha oral (alpha FLE). La quasi-absence de personnes de nationalité belge parmi elles a amené la Régionale à se questionner sur l'accessibilité de ses dispositifs, et l'a encouragée à poursuivre ses efforts pour toucher l'ensemble des personnes les plus éloignées de l'emploi et de la formation, notamment en développant des collaborations avec les acteurs qui sont en première ligne pour rencontrer un public potentiellement en situation d'illettrisme, qu'on ne parvient pas à toucher via les canaux habituels.

Actions partenariales et sensibilisation pour toucher les publics

Depuis 2010, les actions partenariales visant des acteurs de secteurs tels que l'action sociale, la santé ou encore la culture ont été renforcées et multipliées. Aujourd'hui, les acteurs du secteur de l'action sociale représentent la majorité des partenaires de la Régionale.

La Régionale a ainsi notamment rejoint la **Commission pauvreté du service d'aide à la jeunesse**. Les partenaires de cette Commission – notamment le Collectif droit au logement de Tournai (DAL) et le Collectif logement Ath-citoyen (CLAC) – partagent les préoccupations de Lire et Écrire et s'adressent à des familles précarisées et souvent peu scolarisées. Ils visent ensemble à construire un projet lié à l'accès au logement de ces familles.

La Régionale a aussi rejoint la **Plateforme d'accueil pour l'intégration à Tournai** pour toucher les publics infrascolarisés d'origine étrangère. Dans ce cadre, elle a :

- participé à des réunions plénières pour assurer auprès des partenaires la visibilité de l'offre de formation et une meilleure connaissance de Lire et Écrire (les publics qu'elle accueille, ses valeurs, ses finalités...);
- mis en place et assuré la gestion d'un accompagnement pédagogique des familles, via des tables de conversation rassemblant parents et enfants en vue d'un soutien scolaire;
- contribué à la préparation de la Fête interculturelle, avec l'implication d'un groupe d'apprenants.

Lire et Écrire Hainaut occidental a également rejoint le **Collectif tournaisien du refus de la misère** – contribuant notamment chaque année à l'organisation d'un évènement marquant à l'occasion de la Journée mondiale de lutte contre la misère, dans le cadre de laquelle elle collabore avec différents partenaires du secteur de l'insertion sociale comme ATD Quart Monde ou les Équipes populaires. Elle a par ailleurs collaboré avec les Femmes prévoyantes socialistes dans le cadre de la commémoration de l'accord belgomarocain de 1964, et a élargi ses actions de sensibilisation auprès de nouveaux partenaires/agents-relais parmi lesquels des maisons d'accueil, AMO, acteurs du secteur culturel, du secteur de la santé... Autres exemples : en 2010

et 2012, la Régionale a participé activement à l'organisation de la Fête inter-culturelle de Bernissart, et en 2014, elle a contribué à l'organisation d'un Forum social local dans la commune d'Antoing.

Lire et Écrire Hainaut occidental est aussi présente dans près de 25 plateformes/coordinations en Wallonie picarde (notamment dans les Plans de cohésion sociale de 11 communes) et mène la majorité de ses activités dans le cadre de ces lieux de travail coordonnés à l'échelle de communes, de quartiers, etc.

En 2015, près d'un tiers (30%) des partenaires de la Régionale interviennent dans le secteur de l'Action sociale (18% dans le secteur de l'ISP, 17% dans le secteur de la Culture et de l'Éducation permanente, 13% dans les communes et administrations).

Adaptation des dispositifs de formation

Alphabétisation intégrée

Entre janvier 2009 et décembre 2011, Lire et Écrire Hainaut occidental a mis sur pied des actions dites d'« alphabétisation intégrée », qui visaient à toucher les gens autrement, « hors les murs ». Ces actions, initialement développées dans la commune de Mouscron, consistaient à aller à la rencontre des personnes par l'intermédiaire d'organismes et relais associatifs, et d'intégrer la question de l'alphabétisation, ou plus généralement de l'écrit, dans les projets de ces organismes. L'objectif était de modifier le rapport à l'écrit de telle sorte que les participants prennent conscience que celui-ci, parfois perçu comme moyen de contrainte administrative, peut aussi être un outil au service d'un projet individuel et/ou collectif.⁸

⁸ Voir : Hélène BECQ, *Soutenir des actions de développement durable par l'alphabétisation intégrée et Place de l'écrit dans la réalisation d'un projet de développement durable. Un exemple d'alphabétisation intégrée*, in *Journal de l'alpha*, n°187, janvier-février 2013, pp. 65-71 et pp. 72-75 (numéro en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja187).

Adapter les dispositifs existants

En vue d'améliorer l'adaptation des dispositifs de formation aux réalités des personnes les plus éloignées de la formation et/ou de l'emploi, qui sont en situation de précarité, la Régionale a mis en place, en 2013, un nouveau groupe de formation dans lequel les apprentissages sont basés sur les besoins exprimés en termes de gestion de la vie quotidienne. Elle a par ailleurs poursuivi l'organisation d'un groupe alpha FLE pour les personnes d'origine étrangère qui sont au tout début de leur apprentissage du français.

Parallèlement, pour éviter le décrochage des apprenants confrontés à de grandes difficultés, la Régionale a renforcé sa mission de suivi psychosocial en complémentarité du travail pédagogique. Sans se substituer aux missions des acteurs de l'action sociale – notamment les assistants sociaux –, l'objectif est de nouer avec eux des collaborations, au cœur desquelles se retrouvent les apprenants. Les partenariats sont donc développés d'une part en amont de la formation, pour faciliter l'entrée dans un dispositif d'alphabétisation, mais également tout au long et en aval de la formation, pour garantir aux apprenants les meilleures conditions possibles, afin d'éviter le décrochage et éventuellement faciliter une transition vers une autre formation ou vers l'emploi.

Lire et Écrire : au cœur de réseaux sociaux

À travers ses efforts de développement partenarial vis-à-vis des acteurs de l'action sociale, l'un des objectifs de la Régionale est, qu'à terme, les nouveaux partenaires deviennent agents-relais et orientent vers Lire et Écrire les personnes qui, parmi leurs publics, sont en difficulté de lecture et d'écriture.

Inversement, grâce à ces partenariats, la Régionale peut elle-même devenir un relai et orienter et accompagner au mieux les personnes en formation vers les organismes sociaux adéquats, selon les problématiques auxquelles elles doivent faire face, et dont elles témoignent fréquemment dans le cadre de la formation ou auprès des agents de suivi psychosocial.

La Régionale vise en effet à constituer, pour les personnes les plus éloignées de la formation, une ressource, un point d'appui à partir duquel ces personnes puissent rebondir.

Elle est d'ailleurs généralement considérée comme telle par les personnes les plus en difficulté qui se retrouvent en formation alpha. Vis-à-vis de ces personnes, elle a donc un rôle qui va bien au-delà de l'aspect pédagogique et qui consiste à les aider à raccrocher à un réseau de relations, de solidarité, ou à en recréer un. Cela passe par le soutien des formateurs, agents de guidance, mais aussi par les échanges et les relations d'entraide entre apprenants, et par les contacts avec des partenaires comme les acteurs du secteur social.

D'une désaffiliation sociale vécue individuellement vers une action collective de réaffiliation

Les efforts pour une prise en compte des personnes les plus en difficulté dans leur globalité, notamment via le développement de partenariats en vue de travailler ensemble à la recherche de solutions cohérentes et articulées, apparaissent aujourd'hui d'autant plus importants dans un contexte politique et socioéconomique qui semble aller à contrecourant de cette approche globale.

En particulier, les politiques d'activation et de responsabilisation assorties de sanctions, qui régissent depuis quelques années les champs de l'emploi et de l'aide sociale, présentent plusieurs contradictions intrinsèques, notamment parce qu'elles sont prioritairement pénalisantes pour les personnes les plus précaires, qui ont déjà souvent derrière elles un passé jalonné de sanctions – dans le cadre de leur parcours scolaire, socioéconomique... Les nouvelles sanctions qui leur sont imposées individuellement, en vertu de leur comportement jugé insuffisant en matière de recherche d'emploi, éloignent encore davantage ces personnes de tout dispositif d'insertion au lieu de les soutenir dans un tel parcours. En particulier, vis-à-vis des personnes en situation d'illettrisme, les politiques d'activation exigent des personnes en grande difficulté avec l'écrit de rentrer dans des logiques de contrat reposant avant tout sur des documents écrits.

Par ailleurs, les organismes comme Lire et Écrire Hainaut occidental qui peuvent accompagner ces personnes dans une dynamique de remise en projet ne bénéficient pas de moyens suffisants pour mener cette mission. Ces

organismes sont de plus soumis à des pressions importantes – une erreur administrative liée à la formation pouvant engendrer des impacts très problématiques comme par exemple l'exclusion des allocations de chômage.

Face à ces réalités, pour répondre aux difficultés et injustices vécues individuellement par les apprenants, Lire et Écrire Hainaut occidental, outre le fait qu'elle mobilise, comme évoqué plus haut, un réseau de partenaires afin de trouver des solutions globales adaptées et pertinentes, mène également un travail de revendication politique tant au niveau régional que dans le cadre du Mouvement Lire et Écrire, à échelles wallonne et communautaire, pour promouvoir auprès des politiques une vision transversale de l'action d'alphabétisation et une meilleure prise en compte des publics dans leur diversité et dans leurs spécificités. Mais la Régionale considère que son action ne serait ni complète ni tout à fait cohérente avec le projet du Mouvement si elle s'arrêtait là. Elle considère ainsi essentiel de mobiliser également les apprenants eux-mêmes dans des démarches d'action collective pour tendre vers un véritable changement de société. En ce sens, la pédagogie du projet du GRAIN asbl associée à la démarche des intelligences citoyennes développée par Majo Hansotte⁹ apparaissent comme des outils particulièrement pertinents dans la perspective d'aboutir à des actions pour un changement social en passant du « Je » au « Nous »¹⁰.

Dominique ROSSI, coordinateur de projets

Lire et Écrire Hainaut occidental

Aurélien STORME, responsable de projets

Lire et Écrire en Wallonie

⁹ Voir : Majo HANSOTTE, *Le Juste, l'Injuste et les intelligences citoyennes*, et Sophia PAPADOPOULOS, *Une démarche citoyenne concrète et créative. Quatre intelligences pour agir*, in *Journal de l'alpha*, n°192, 1^{er} trimestre 2014, pp. 12-42 (www.lire-et-ecrire.be/ja192).

¹⁰ Voir par exemple : Linda VAN MOER et Samuel COLPAERT, « Où on va comme ça ? ». Création d'une affiche monumentale pour montrer que les dés sont pipés, in *Journal de l'alpha*, n°200, 1^{er} trimestre 2016, pp. 8-26.



4^e arrêt sur image • Le droit à une alphabétisation de qualité, un droit pour tous sans condition, sans exclusive

Photo du haut: Picturepest – licence CC BY 2.0 • Photo du bas: Sylvain Courant – licence CC BY-NC 2.0

Dominique a 35 ans. Toute petite, sa mère l'a abandonnée. Ensuite, elle a été en pensionnat pendant toute sa jeunesse et a suivi l'enseignement spécial depuis le début jusqu'à ses 19 ans. Elle a acquis une base en lecture et écriture, mais elle a beaucoup à combler. Elle a décidé de prendre son destin en mains, de ne plus se laisser dominer, ni par l'illettrisme, ni par sa situation, ni par son entourage : *Je suis une femme, une mère de 35 ans, j'ai eu beaucoup de problèmes dans ma vie, j'ai beaucoup souffert, j'ai eu mal. Je me suis réveillée maintenant. Je veux montrer ce que je vaudrais et aussi gagner mieux ma vie.*

Dominique voulait suivre un cours du soir car elle travaille en journée comme femme d'ouvrage; elle a aussi fait des travaux de manutention. Elle craignait beaucoup d'entrer dans un groupe d'alpha, de ne pas y trouver sa place : *M'intégrer dans un groupe est difficile, je suis parfois délaissée, alors je ne parle pas et je reste dans mon coin.*

Puis les cours ont débuté, elle a rapidement commencé à jouer un rôle moteur dans le groupe et elle se sent progresser. Mais elle lutte sur plusieurs fronts à la fois pour survivre et améliorer sa vie à tel point qu'il lui arrive de ne plus être capable de se concentrer sur sa formation en alpha à cause des tracas qui lui tournent constamment dans la tête et la perturbent. Puis, heureusement, les choses s'arrangent et elle reprend son élan en espérant tenir à l'écart une prochaine crise.

(...) Elle se crée un réseau de personnes ressources auxquelles elle espère pouvoir demander conseil, qu'il s'agisse de l'assistante sociale d'un centre de guidance, d'un animateur social, ou de professionnels de l'alpha :

Quand on ne sait pas lire et écrire, on n'a pas beaucoup de contacts avec les gens, il faut avoir des moyens pour ça, on se sent délaissée, on se dit moins que rien. Je n'ai pas beaucoup de contacts avec le quartier, je veux avoir des amis, que le monde ouvre ses portes.

Dominique rêve de devenir animatrice avec des enfants, alors elle s'engage activement en ce sens dans une association. Mais on lui demande de pouvoir prendre des notes et d'éviter les fautes. Tout un chemin à parcourir...

Consciente de ses limites actuelles qui l'empêchent d'aller plus loin, elle déploie des efforts pour les faire reculer. (...)

Dominique

La production de la désaffiliation

Ce que nous en apprend l'analyse sociohistorique de Robert Castel



On parle aujourd'hui beaucoup de désaffiliation sociale, en général pour parler des publics 'en décrochage', non insérés professionnellement, voire 'non réinsérables' sur le marché du travail. On utilise aussi ce terme pour parler des publics éloignés de la formation. Mais que recouvre-t-il exactement ? D'où vient-il ?

Selon Robert Castel, sociologue français qui a forgé ce concept au début des années 1990, la désaffiliation sociale est l'aboutissement d'un processus conjuguant absence d'emploi et isolement relationnel. Dans le contexte économique et social actuel, les situations de vulnérabilité ne cessent d'augmenter et le processus de désaffiliation sociale de s'étendre et de se développer. Il ne s'agit cependant pas d'un processus nouveau, en ce sens que bien qu'il se manifeste différemment selon les époques, de fortes similitudes apparaissent quant à la dynamique qui les produit.

Par Sylvie-Anne GOFFINET

DANS SON OUVRAGE *Les métamorphoses de la question sociale*¹, Robert Castel nous livre une grande fresque historique qui permet d'envisager le présent à la lumière du passé. Par le biais d'une analyse chronologique centrée sur le rapport au travail, il nous donne à comprendre le pourquoi et le comment de la présence de plus en plus insistante dans nos sociétés « *d'individus placés comme en situation de flottaïson dans la structure sociale, et qui peuplent ses interstices sans y trouver une place assignée (...) – chômeurs de longue durée, habitants des banlieues déshéritées, allocataires du revenu minimum d'insertion, victimes de reconversions industrielles, jeunes en quête d'emploi et qui se promènent de stage en stage, de petit boulot en occupation provisoire...* » (p. 16).

Dans un ouvrage écrit 10 ans plus tard, *La montée des incertitudes*², R. Castel apporte de nouveaux éléments qui viennent actualiser, préciser, compléter son analyse antérieure, non plus par une approche chronologique mais d'un point de vue thématique. Citons notamment les parties sur l'institutionnalisation du précarat, l'éclatement de la classe ouvrière, les chemins de la désaffiliation, la sociologie de l'individu hypermoderne.

Placer les projecteurs sur le présent...

Apparition et développement du précarat

Selon R. Castel, la situation actuelle est la conséquence de la dernière métamorphose de la question sociale, soit la dernière évolution de l'organisation du travail qui rend socialement inutile, « *surnuméraire* », une frange importante de la population. Plus précisément, c'est un « *effritement* » de la société salariale depuis le début des années 70 qui est en cause.

Cette évolution se marque, dans sa face la plus visible, par une importante augmentation du chômage, qui de résiduel devient progressivement un chômage de masse. Cette face visible ne doit cependant pas cacher l'autre face du

¹ Robert CASTEL, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Gallimard, Folio Essais, 1999 (1^{re} édition chez Fayard en 1995).

² Robert CASTEL, *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*, Seuil, Points Essais, 2013 (1^{re} édition au Seuil en 2009).

processus, moins souvent mise en avant mais non moins importante : « *l'installation d'une précarité qui pourrait constituer un registre permanent des relations de travail, une sorte d'infrasalariat au sein du salariat* » (La montée, p. 54), que R. Castel appelle « *précariat* ».

Cette transformation, œuvre du néolibéralisme, de la mondialisation, de la lutte pour la compétitivité, de la course au profit maximum..., se marque par une perte d'hégémonie du contrat à durée indéterminée, toujours davantage remplacé par le contrat à durée déterminée, l'intérim, la sous-traitance, le travail à temps partiel, les divers statuts de travail liés aux programmes publics d'aide à l'emploi... La tendance dans le chef des employeurs à hausser le niveau des qualifications requises à l'embauche, et parallèlement celle des demandeurs d'emploi à accepter un emploi en deçà de leur niveau de qualification, renforce le renvoi des moins qualifiés et des moins expérimentés vers ces emplois précaires, les 'petits boulots', les formations et stages d'insertion, le chômage, l'aide sociale, voire, en bout de chaîne, les services de dépannage social d'urgence...

Cette transformation du salariat a également comme effet de déstabiliser le noyau stable des travailleurs : elle menace de basculement une partie de la classe ouvrière intégrée et des salariés de la petite classe moyenne. Basculement que R. Castel explique de la manière suivante : « *Lorsque, dans le cadre de la recherche de la 'flexibilité interne', l'entreprise entend adapter les qualifications des travailleurs aux transformations technologiques, la formation permanente peut fonctionner comme une sélection permanente* » (Les métamorphoses, p. 652), éliminant les moins flexibles, les moins recyclables, ceux « *qui ne sont pas capables de se hausser à la hauteur de ces nouvelles normes d'excellence* » (Ibid., p. 650).

Avec cette prise en compte de la tendance de l'entreprise à devenir une « *machine à vulnérabiliser* », voire une « *machine à exclure* », nous avons un tableau (presque) complet de la transformation actuelle du statut du salariat. Salariat qui reste néanmoins le vecteur principal de l'intégration sociale puisqu'« *une part essentielle de notre destin social se joue encore, et au moins autant que jamais, autour de la consistance du salariat* » (La montée, p. 54).

Substitution de l'État social actif à l'État-providence

Selon R. Castel, l'État social (terme qu'il privilégie par rapport à celui d'État-providence, mais qui lui est synonyme) était « *d'autant plus fort qu'étaient fortes les dynamiques qu'il régulait: la croissance économique et la structuration de la condition salariale* » (*Les métamorphoses*, p. 31). Au centre des politiques de l'État social, les conventions collectives de travail et la sécurité sociale permettaient de protéger les travailleurs et, en cas d'accident de parcours ou en fin de parcours (maladie, accident du travail, chômage, retraite), de leur garantir une sécurité d'existence et le maintien d'un statut 'honorable' (c'est-à-dire 'non dévalorisant') dans la société.

Corolairement à la montée du précarat au sein du monde du travail, l'État social actif³ vient supplanter l'État-providence. Ce dernier substitue à la protection collective une protection individuelle, et au droit social acquis par le travail un droit à acquérir en répondant aux injonctions d'activation de l'État. La protection sociale devient donc conditionnelle : elle n'est octroyée qu'aux individus qui donnent la preuve qu'ils collaborent aux injonctions d'activation qui leur sont imposées. On observe parallèlement une multiplication de mesures visant un public spécifique. En Belgique, cela se traduit par une succession de mesures réduisant le droit aux allocations de chômage ou étendant les mesures d'activation aux publics qui en étaient jusque-là exemptés⁴. Citons notamment : la dégressivité renforcée des allocations de chômage ; l'intensification et l'extension progressive des mesures de contrôle des chômeurs, avec sanction à la clé ; le durcissement des conditions d'accès aux allocations d'insertion pour les jeunes – notamment la recherche active d'emploi – et leur limitation dans le temps ; l'activation des bénéficiaires de l'aide sociale suite au remplacement du Minimex par le RIS (Revenu d'intégration sociale) ; l'activation des chômeurs porteurs d'un handicap (de 33 à 66%), des chômeurs âgés, des malades de longue durée, des prépensionnés...

³ Largement analysé dans un précédent numéro du *Journal de l'alpha* (n°189, mai-juin 2013, en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja189).

⁴ Robert Castel s'attache, lui, à la situation française qui, en ce qui concerne le chômage, est différente de la situation belge puisque le bénéfice des allocations de chômage y a toujours été limité dans le temps.

MMPP puis PMS

MMPP : quatre lettres pour désigner une catégorie de « *demandeurs d'emploi ayant des problèmes sérieux, aigus ou chroniques de nature médicale, mentale, psychique ou psychiatrique, le cas échéant combinés avec des problèmes sociaux* ». Une catégorie apparue dès 2006 en Flandre dans une note politique. Cette catégorie fait aujourd'hui l'objet d'un traitement 'spécifique' par le VDAB (service régional de l'emploi flamand). 'Diagnostiquées' MMPP sur base d'un screening, les personnes doivent, pour garder leurs allocations de chômage, signer une « *convention d'empowerment* » censée développer leurs compétences et supprimer les obstacles qu'elles rencontrent dans leur réinsertion professionnelle. Elles sont ensuite orientées vers un trajet d'accompagnement spécifique qui peut, pour certaines d'entre elles, consister à travailler sans rémunération, dispositif qualifié d'« *arbeidszorg* » (assistance par le travail) !

Cette politique a eu des répercussions au niveau de l'ONEM, du FOREM et d'Actiris à des degrés divers mais la catégorie n'a finalement été reprise au niveau législatif fédéral 'que' dans un arrêté-royal concernant les personnes en fin d'allocation d'insertion (AR du 28 mars 2014). Une autre catégorie est par contre apparue dès novembre 2013 dans un accord de coopération entre l'État fédéral, les régions et les communautés (Accord relatif à l'accompagnement et au suivi actifs des chômeurs) qui se décline, quant à elle, en trois lettres : **PMS**. Elle rassemble les « *chômeurs présentant une combinaison de facteurs psycho-médico-sociaux affectant durablement leur santé et/ou leur intégration sociale et, de ce fait, leur intégration professionnelle* ».

Sachant que la manifestation de symptômes psycho-médico-sociaux chez les personnes en chômage de longue durée ne peut la plupart du temps être dissociée de l'impact du chômage et des politiques d'activation, on est en droit de se demander si on n'assiste pas là à un déplacement vers l'individu de causes dont l'origine est socioéconomique. Comme le dit Vanessa De Greef : « *La dimension sociale du problème PMS n'est, en effet, pas seulement d'ordre individuel. Elle est, avant tout, le reflet d'une question sociale. Pour le dire autrement, il y a peu de sens à détecter un problème d'inadaptation sociale* ».

chez un certain nombre d'allocataires sans s'interroger sur les dispositifs macro et les structures qui créent ces problèmes.»⁵

MMPP et PMS : ces catégories et les dispositifs qui les accompagnent illustrent parfaitement la tendance à l'hyperindividualisation du 'traitement' des situations précaires, et partant à la stigmatisation des personnes.

Le délitement des solidarités

Complémentairement à l'avènement du précariat et à la diminution de la protection assurée par l'État aux travailleurs et ex-travailleurs, le cadre de vie relationnel de tout un chacun a aussi évolué.

À l'époque de l'État-providence, malgré la persistance des inégalités, les travailleurs étaient protégés par un « *continuum de droits* » du fait de la combativité des collectifs syndicaux prenant en charge les intérêts homogènes de grandes catégories socioprofessionnelles, des négociations patrons-syndicats, dans lesquelles le rapport de force était globalement favorable aux seconds et qui débouchaient sur des conventions collectives de travail. Tout cela aboutissait à une régulation collective du droit au travail et de la protection sociale sous l'égide de l'État, « *l'instance du collectif par excellence* ». Le rapport de subordination engendré par le statut de travailleur salarié était donc compensé par un éventail de ressources ou de supports qui permettaient au travailleur de conduire sa vie, de tracer son parcours, de réaliser des projets, de militer et de se révolter face aux injustices. Parallèlement, le sentiment d'appartenance communautaire était fort : une majorité de travailleurs vivant dans des conditions et sous un statut fort semblables, l'identité collective était palpable, notamment à travers l'existence des collectifs ouvriers.

Aujourd'hui que l'organisation du travail a tendance à se fracturer, laissant des pans entiers de travailleurs sur le carreau ou à la marge, l'identité collective se délite : « *Le travailleur comme personne est de plus en plus renvoyé à lui-même, et appelé à se mobiliser lui-même pour tenter de faire face à ces*

⁵ Vanessa DE GREEF, *La catégorie des chômeurs MMPP, boîte aux trésors ou boîte de Pandore ?*, in *Pauvreté* (trimestriel du Forum bruxellois de lutte contre la pauvreté), n°10, décembre 2015, p. 14.

situations [chômage, précarisation des conditions de travail, flexibilisation, mise en concurrence des travailleurs entre eux...].» Et R. Castel de parler d'«individus atomisés, en quelque sorte condamnés à être des (...) individus par défaut d'appartenance à des collectifs». (La montée, p. 372).

Mais l'appartenance communautaire, c'est aussi les liens de voisinage, la camaraderie, les relations de proximité, avec tous ceux avec qui on partage valeurs, vision du monde, entraide mutuelle, temps libres, hobbies, réjouissances... De cette appartenance résulte une conscience du «*nous*», nous les gens du peuple, en opposition à «*eux*», les nantis, les bourgeois. Or ce «*nous*» est aussi actuellement en train de se fissurer, de se défaire, tandis qu'on assiste à l'émergence d'une nouvelle dynamique centrée sur l'individualisme et qu'apparaissent deux nouveaux profils qualifiés d'«*hypermodernes*» par R. Castel : «*l'individu par excès*» et «*l'individu par défaut*».

L'individu par excès est un individu centré sur lui-même, individualiste, «*autosuffisant*» dans le sens où il a ou croit avoir en lui-même les supports lui permettant d'assurer son autonomie sociale. «*Pour schématiser*», dit R. Castel, «*beaucoup d'individus contemporains sont dans une sorte de vide social parce qu'ils ne sont pas cadrés, ou sont très peu cadrés, par des régulations collectives, et ne sont pas conduits par des aspirations collectives.*» (La montée, p. 429).

L'individu par défaut vit, quant à lui, dans le manque : il manque non seulement de ressources matérielles mais aussi d'appartenance(s) collective(s). Ce profil est fortement lié à la situation de précarité dans laquelle se trouvent un nombre grandissant de personnes. Cela ne signifie nullement pour autant que les personnes qui s'installent, malgré elles et même pour la toute grande majorité contre leur volonté, dans la précarité permanente deviennent des «*êtres passifs et résignés ayant perdu la volonté de conduire leur vie. Il faut au contraire souvent beaucoup d'ingéniosité, de débrouillardise, avec parfois un grain de filouterie, pour vivre dans la précarité. Mais on peut vouloir être pleinement un individu sans pouvoir le réaliser. Vivre aux abois, ne pas trop savoir de quoi demain sera fait, être dans la dépendance du besoin ou craindre le chantage d'un supérieur ou même de son voisin, ce n'est pas nécessairement déchoir de la qualité d'humain. Mais c'est être profondément en défaut par rapport à la conception de l'individu dans une société qui en fait la valeur de référence et le*

défini par sa capacité d'autonomie et le fait de pouvoir assumer ses responsabilités. Lorsqu'on lutte au jour le jour pour sa survie, on n'est pas inscrit dans ces relations d'interdépendance, ces rapports d'échanges réciproques qui forment une 'société de semblables'. C'est aussi dire qu'il est bien difficile d'être un citoyen à part entière dans ces conditions.» (La montée, p. 441).

L'individu hypermoderne et les pratiques de dénonciation

Dénoncer une connaissance, un voisin, un proche... de fraude aux allocations (ONEM, CPAS...) peut être vu à la fois comme une conséquence du renforcement des politiques de contrôle et de sanction et comme un révélateur de la transition vers l'individualisation à l'extrême dont parle R. Castel.

Régulièrement la presse nous informe de nouvelles tentatives émanant des pouvoirs publics pour renforcer les contrôles et lutter contre la fraude sociale, en faisant notamment appel à la 'contribution' de tout un chacun.

À titre illustratif: en juin 2013, les autorités belges en charge de la lutte contre la fraude sociale présentaient un projet de mise en ligne, avant la fin de l'année, d'un site destiné à recueillir les dénonciations de fraude sociale qui pourraient se faire de manière anonyme. Si le caractère anonyme de telles dénonciations a soulevé un tollé d'indignations⁶ et qu'il semble que, suite à cela, le projet ait été abandonné – mais pour des raisons budgétaires relatives au coût qu'engendrerait le contrôle de l'identité des délateurs ! – il n'en reste pas moins que la pratique de la dénonciation a tendance à se banaliser et à être encouragée par les pouvoirs publics.

Parallèlement, les dénonciations spontanées semblent se banaliser...

Premier exemple: « Tous les mois, l'ONEM reçoit 200 plaintes concernant des fraudes sociales » (irrégularités liées à la situation familiale de la personne et travail non déclaré, principalement), écrivait *La Libre* en août 2013⁷.

Second exemple: en février dernier, Sébastien Verstricht, président du CPAS

⁶ Laurent GÉRARD, *Fraude sociale: pas de dénonciations anonymes sur le web*, in *La Libre.be*, 19 février 2014, www.lalibre.be/economie/actualite/fraude-sociale-pas-de-denoncations-anonymes-sur-le-web-53050d2b357025291dd0e6e4

⁷ *Travail au noir: les dénonciations sont courantes !*, in *La libre.be*, 8 août 2013, www.lalibre.be/actu/belgique/travail-au-noir-les-denoncations-sont-courantes-52036d853570ebbf8e08f289

de Fontaine-l'Évêque, affirmait dans une interview à *La Nouvelle Gazette* que la dénonciation de fraude au CPAS est devenu un phénomène courant (plusieurs lettres de dénonciations par semaine)⁸. « *Ce qui est fou, c'est qu'on a parfois des lettres de personnes proches, des amis, de la famille, des voisins...* », disait-il. Les autres CPAS de la région constataient le même phénomène. Et ce en lien notamment avec les mesures qui ont conduit à l'exclusion d'un nombre important de chômeurs début 2015 : « *Il y a clairement un impact depuis 2 ou 3 semaines avec les nouvelles réglementations sur les exclus du chômage* », disait la porte-parole du CPAS de Charleroi au même journaliste.

R. Castel ne fait pas, du moins dans les ouvrages que j'ai consultés, d'analyse approfondie de l'évolution de la famille, autre lieu traditionnel de solidarité. Il note cependant que la sociabilité familiale subit des modifications avec l'avènement de l'homme hypemoderne dans le sens où l'on observe une « *désinstitutionnalisation de l'ordre familial qui se déploie depuis le milieu des années 1960, parallèlement à la crise des institutions du travail* » (*La montée*, p. 435). La plus grande liberté individuelle qui découle de cette évolution posera problème à l'individu par défaut qui perdra la protection que lui assurait le modèle précédent, sans toutefois posséder les ressources nécessaires pour assumer positivement cette nouvelle liberté.

Évolution des liens familiaux et extrafamiliaux : l'apport d'Isabel Taboada Léonetti

Ayant travaillé sur des récits de vie, Vincent de Gaulejac et Isabel Taboada Léonetti⁹ croisent l'analyse de R. Castel sur l'évolution des solidarités familiales et extrafamiliales, et lui apportent une assise microsociologique tout en la précisant, la nuancant.

⁸ Dénonciations anonymes en série dans nos CPAS carolos, in *La Nouvelle Gazette.be*, 20 février 2015, www.lanouvellegazette.be/1217637/article/2015-02-19/denonciations-anonymes-en-serie-dans-nos-cpas-carolos

⁹ Vincent de GAULEJAC et Isabel TABOADA LÉONETTI (sous la dir. de), *La lutte des places. Insertion et désinsertion*, épl, Hommes et Perspectives, 1994.

Au niveau de la famille, I. Taboada Léonetti dit ceci : « *Plutôt que de parler d'affaiblissement des liens familiaux, il serait plus juste de dire que nous assistons à des phénomènes de dualisation dans l'espace relationnel, homologues à ceux que connaît la sphère économique.* » (p. 87). Cela ne veut pas dire que statut social et capital familial sont liés, que les deux axes de dualisation se superposent tout au long de la stratification sociale (d'un côté une population cumulant situation économique stable et capital familial élevé, et de l'autre une population économiquement pauvre et familialement appauvrie). Il y a cependant, au bas de l'échelle, une superposition dans le sens où « *la fragilisation de la famille conduit à des décompositions et des recompositions de la structure familiale qui désavantagent... ceux qui étaient déjà désavantagés* » (Ibid.).

Concernant les solidarités extrafamiliales, I. Taboada Léonetti relève qu'on observe une recomposition de ce type de solidarités dans le sens où elles cessent d'être « *naturelles ou mécaniques* » mais deviennent « *conjoncturelles, ponctuelles et éphémères. Les individus sont libres d'adhérer aux groupes qu'ils veulent, ils sont même libres d'en créer et d'en inventer. Mais ils peuvent aussi librement les quitter.* » Dans ce contexte, il arrive « *que certains ne soient plus nulle part. La rupture des liens peut s'accomplir silencieusement, sans mettre en péril l'intégrité d'un groupe quelconque et donc sans susciter un mécanisme de resserrement autour de l'individu menacé* » (p. 90).

Au bout du processus : la désaffiliation sociale

Pour R. Castel, la désaffiliation sociale est la résultante de « *l'impossibilité de se ménager une place stable dans les formes dominantes de l'organisation du travail et dans les modes reconnus d'appartenance communautaire* » (Les métamorphoses, p. 22). Elle est l'aboutissement d'un processus. L'individu entre d'abord dans une « *zone de vulnérabilité* », combinant précarité du travail et fragilité relationnelle, avant de basculer éventuellement dans la désaffiliation qui se caractérise par un décrochage total par rapport à l'emploi stable et un isolement social sur le plan familial et communautaire.

> Le lecteur pressé ou non intéressé par la mise en perspective historique peut faire l'impasse de ce qui suit et sauter directement à la conclusion (*Et l'alpha dans tout ça ?*, p. 62).

... puis se tourner vers le passé

Précédemment, tout au long de l'histoire, le système socioéconomique a produit des « *surnuméraires* », des personnes considérées comme « *inutiles à la société* », se trouvant dans « *l'impossibilité de se ménager une place stable dans les formes dominantes de l'organisation du travail et dans les modes reconnus d'appartenance communautaire* » (*Les métamorphoses*, p. 22).

La désaffiliation sociale à l'aube de la révolution industrielle

Ainsi, au début du 16^e siècle, le vagabondage apparaît « *comme la limite d'un processus de désaffiliation alimenté en amont par la précarité du rapport au travail et par la fragilité des réseaux de sociabilité qui sont le lot commun du petit peuple des campagnes comme des villes* » (*Les métamorphoses*, pp. 152-153). Le vagabondage de cette époque est en réalité un phénomène davantage migratoire que d'errance (sans domicile) : « *Les vagabonds sont en fait, dans les sociétés préindustrielles, l'équivalent des immigrés : étrangers parce qu'ils cherchent des moyens de survivre hors de leur 'pays'* » (*Ibid.*, p. 154), en somme des petites gens, issus des petits métiers (manouvriers, bateliers, saisonniers agricoles, domestiques à la recherche d'une place, soldats démobilisés...) qui partent sur les routes pour chercher du travail. Le vagabondage est un drame de la misère (économique) mais aussi d'une désocialisation progressive (rupture des attaches sociales et familiales subséquente de l'errance).

Poussant plus loin l'analogie avec la situation actuelle, R. Castel dit que le vagabondage de cette époque est « *la pointe avancée d'un processus de désaffiliation menaçant des secteurs beaucoup plus vastes de la société* », soit « *la masse du peuple qui n'est séparée de sa frange désaffiliée que par des frontières fragiles : l'ensemble de ceux qui se trouvent dans la zone de vulnérabilité* » (*Les métamorphoses*, p. 169). Les mesures répressives à l'égard

des vagabonds ont, dans cette optique, en trame de fond une fonction préventive, celle d'avoir un effet dissuasif sur la population la plus à risque.

Au 18^e siècle : les enclosures en Angleterre

Si R. Castel s'attache à analyser les métamorphoses économiques et sociales en France, il n'en reste pas moins que des phénomènes de désaffiliation se sont produits ailleurs et parfois sous d'autres formes. Ainsi en va-t-il par exemple du mouvement des enclosures¹⁰ qui, au 18^e siècle, rejeta dans l'errance non seulement une part croissante de la population paysanne anglaise qui n'avait plus accès aux communaux, mais également ceux qui dépendaient essentiellement de ces paysans pour leur travail et leur substance (forgerons, charrons, valets de ferme, journaliers...). Précédemment intégrés dans la société mais impuissants face à ces bouleversements, ces travailleurs se retrouvèrent en errance et vinrent gonfler à la porte des villes une 'armée de réserve'. Celle qui précisément sera amenée à vendre sa force de travail, pour un salaire de misère, dans les manufactures du début de la révolution industrielle.

D'un salaire de misère à la protection sociale

Au début de l'industrialisation, la main-d'œuvre est recrutée majoritairement, sous une quasi-contrainte, parmi ces populations nomades de désaffiliés dont nous venons de parler, soit une population caractérisée par de faibles revenus et par « *l'instabilité de l'emploi, la quête d'occupations provisoires, l'intermittence des temps de travail et de non-emploi* », des hommes mais aussi des femmes et des enfants, « *plus intimidables ou disposant d'encore moins d'opportunités pour échapper à ces conditions de travail* ». « *Les conditions de travail sont telles dans les premières concentrations industrielles qu'il faut être placé sous la plus extrême sujétion du besoin pour accepter de telles 'offres' d'emploi* », dit R. Castel (*Les métamorphoses*, pp. 251 et 268).

¹⁰ Les enclosures résultèrent du vote par le Parlement anglais d'un nombre considérable de lois ayant pour objet de « *diviser, allotir et enclore* » les terres, transformant l'agriculture traditionnelle fonctionnant sur un système d'usage commun des terres par les paysans (champs non clôturés) en un système de propriété privée et fermée (d'où le terme 'enclosure'). Elles ont marqué la fin des droits d'usage, en particulier des communaux, dont bon nombre de paysans dépendaient. Voir : Yves ZOBBERMAN, *Une histoire du chômage. De l'Antiquité à nos jours*, Perrin, 2011.

L'État social apparaît dans la deuxième moitié du 19^e siècle. Né de la volonté de contourner l'antagonisme de classes par l'intervention d'un tiers dans les relations entre travailleurs et patronat, l'État va peu à peu jouer ce rôle en régulant les relations entre les deux parties et en assurant aux travailleurs une protection sociale contre les aléas de l'existence.

Cette évolution, que R. Castel analyse dans les détails pour la France, se retrouve également en Belgique. Les milieux dirigeants s'effrayant du développement des caisses de secours mutuels initiées et contrôlées par les ouvriers, l'État commence à intervenir dans la protection des travailleurs dès le milieu du 19^e siècle (cadre légal, participation au financement...). Deux autres raisons s'ajoutent à cette motivation première : l'inquiétude de l'État face au nombre important de personnes qui font appel à l'assistance publique, craignant qu'elles ne développent un profil d'assisté et ne délaissent la recherche d'un travail¹¹, d'une part ; l'inquiétude que les caisses de secours mutuels ne servent aussi à payer des indemnités aux travailleurs en grève, d'autre part¹². C'est finalement au sortir de la Seconde guerre mondiale que la sécurité sociale et la négociation collective des salaires (reconnaissance du fait social et du fait syndical) verront le jour, sur base d'un *Projet d'accord de solidarité sociale* (connu sous le nom de 'pacte social') conclu en 1944 par des représentants syndicaux, patronaux et des hauts fonctionnaires. Ce pacte social repose sur deux grands piliers : d'une part une paix sociale entre les organisations syndicales et patronales, d'autre part un système de sécurité sociale obligatoire, basé sur le principe de solidarité, pour tous les travailleurs salariés. On assistera à partir de là à l'avènement d'une société de plus en plus redistributive qui aboutira, dans

¹¹ La législation belge sur l'assistance publique témoigne de cette volonté de séparer ceux qui sont aptes au travail de ceux qui ne le sont pas. Ainsi, fin du 19^e siècle, une Commission royale pour l'assistance publique tente de départager les 'bons' des 'mauvais pauvres' en créant trois catégories : « *les indigents qui n'ont pas la force de travailler, les indigents qui ne trouvent pas les moyens de travailler et les indigents qui ne veulent pas travailler* » (Daniel ZAMORA, *Histoire de l'aide sociale en Belgique*, in *Politique*, n°76, septembre-octobre 2012, p. 42, en ligne : <http://politique.eu.org/spip.php?article2519>).

¹² Selon Florence DEGAVRE : *Femmes et caisses ouvrières au XIX^e siècle*, in *Démocratie* (1^{re} partie), 1/2000 (en ligne : www.revue-democratie.be/index.php/component/content/article/16-histoire-sociale/histoire-sociale/879-femmes-et-caisses-ouvrieres-au-xixe-siecle).

les années 1960, à l'intégration économique de la quasi-totalité de la population. Les situations de désaffiliation deviendront alors résiduelles.

Un filet de sécurité supplémentaire

Pour les populations en déficit d'insertion dans la société salariale, l'État social s'est doté, plus tardivement, de nouvelles lois de protection. En France, il s'est agi essentiellement du RMI (Revenu minimum d'insertion, datant de 1988), allocation que nous pouvons rapprocher du Minimex (Minimum de moyens d'existence) belge (1974). Par rapport aux différents régimes de la sécurité sociale, la spécificité de ces dispositifs résidait dans le fait que le bénéfice des allocations était conditionné non plus par le versement de cotisations sociales issues du travail mais par le non-dépassement d'un seuil maximum de revenus. Si, d'un côté comme de l'autre, ces lois avaient aussi comme objectif de rattacher ces populations au marché de l'emploi, cela s'est peu concrétisé lors de leur mise en œuvre.

Aujourd'hui, en France, le RMI est remplacé par le RSA (Revenu de solidarité active) dans une perspective d'activation : *« Le RSA exemplifie le glissement qui s'opère, depuis une vingtaine d'années, d'une conception de la solidarité conçue comme une construction collective inconditionnellement garantie par l'État sous forme de droits, à une interprétation contractuelle de la solidarité selon laquelle les individus sont mobilisés selon une logique de la contrepartie afin de mériter les ressources dont ils peuvent être les bénéficiaires. »*¹³ En Belgique, le Minimex a été remplacé par le RIS (Revenu social d'intégration), liant de la même façon allocations et contrainte d'activation¹⁴. Nous y voilà, la boucle est bouclée... puisque nous voici revenus aux mesures actuelles de démantèlement de la sécurité sociale et des politiques d'activation...

¹³ Robert CASTEL, *De la protection sociale comme droit*, in Robert CASTEL et Nicolas DUVOUX, *L'avenir de la solidarité*, PUF/La vie des idées.fr, 2013, p. 5.

¹⁴ Voir : Catherine BASTYNS, *L'activation au sein des CPAS. Un bref aperçu replacé dans son contexte historique*, in *Journal de l'alpha*, n°189, op. cit., pp. 110-115.

Et l'alpha dans tout ça ?

Si désaffiliation sociale signifie précarité au niveau du marché de l'emploi et délitement des liens de solidarité sociale, comme le montre l'analyse de R. Castel, il est clair que nous rencontrons en alpha de nombreuses personnes qui vivent cette grande vulnérabilité, du fait même de leur difficulté à trouver du travail dans un système de plus en plus compétitif et de l'impact des processus d'activation et de relégation vers les services d'aide sociale. Nombreuses sont les analyses et les études qui en témoignent : l'analyse de Dominique Rossi et d'Aurélié Storme qui tente de cerner à partir de différents critères le public en réaffiliation sociale¹⁵, la recherche de Claire Corniquet sur les représentations des apprenants en formation ISP-alpha liées à leur parcours de formation vers l'emploi¹⁶, l'étude de la mission Recherche de Lire et Écrire Bruxelles sur l'expérience et le vécu des personnes analphabètes par rapport à l'emploi¹⁷, l'analyse d'Anne Godenir et d'Aurélié Storme mettant les propos des concepteurs et défenseurs de l'État social actif en regard du vécu d'apprenants en alpha recueillis par Marilyn Demets¹⁸... Ce relevé ne se veut pas exhaustif et vous êtes surement nombreux à avoir d'une manière ou d'une autre enrichi l'analyse de R. Castel par des témoignages d'apprenants en alpha, travailleurs ou ex-travailleurs, ayant subi les processus de précarisation, d'augmentation des inégalités au travail et de réduction des protections sociales. Toutes ces contributions, citées ou non citées, apportent chacune une part de réponse à l'appel de R. Castel qui, en février

15 Dominique ROSSI et Aurélié STORME, *Atteindre les personnes qui vivent l'illettrisme et la précarité en Wallonie picarde*, pp. 34-45 de ce numéro.

16 Claire CORNIQUET, *Quelles représentations ont les apprenants et stagiaires en alphabétisation de leur parcours de formation vers l'emploi ? Enjeux et défis pour le secteur de la formation ISP-Alpha*, Lire et Écrire Bruxelles, mars 2015 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/recherche_isp_alpha.pdf).

17 Iria GALVAN CASTAÑO, Magali JOSEPH, Claire CORNIQUET et Els DE CLERCQ, *Face à l'emploi. Regards de personnes analphabètes sur leur travail*, décembre 2014 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/etude_face_a_l_emploi_leebxl_2014.pdf).

18 Anne GODENIR et Aurélié STORME, *ESA : de la théorie à l'expérience de vie*, in *Journal de l'alpha*, n°189, op. cit. ; Deux groupes d'apprenants de Lire et Écrire Hainaut occidental accompagnés par Marilyn DEMETS, *Chômeur «exemplaire» recherche emploi*, in *Journal de l'alpha*, n°170, septembre 2009, pp. 61-66 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja170).

2011, lors d'une conférence à l'Université populaire de Bruxelles, invitait les participants à 'donner chair' à son concept de précarité¹⁹.

Sylvie-Anne GOFFINET

Lire et Écrire Communauté française

¹⁹ Alain LEDUC, *Avant-propos*, in *Les Cahiers du Fil Rouge, Sur le précarité. En hommage à Robert Castel*, n°16-17, octobre 2012, p. 7 (en ligne : www.universitepopulaire.be/wp-content/uploads/2013/03/filrouge_16_17.pdf).



5^e arrêt sur image • Le droit à une alphabétisation de qualité, un droit pour tous sans condition, sans exclusive

Photo du haut : Picturepest – licence CC BY 2.0 • Photo du bas : Jean-François Gornet – licence CC BY-SA 2.0

Je m'appelle **Alain**, je suis né à Schaerbeek le 3 novembre 1974.
 J'ai un frère et une sœur de la même famille et d'autres que je ne vois jamais.
 Quand j'étais à l'école primaire, mon institutrice me donnait des exercices à faire. Mais comme je ne savais pas lire, je devais seulement les recopier sur une feuille. On faisait aussi beaucoup de calculs, mais très peu de lecture. Je n'ai pas appris les bases de la lecture et de l'écriture à l'école.
 C'est dans le home où je vivais, près d'Andenne, que j'ai réussi à écrire mon nom et mon prénom. J'ai fait quatre années en primaire et puis je suis parti en secondaire dans une école spéciale. Au premier bulletin, j'étais en échec dans toutes les branches. J'ai quand même pu apprendre les sons avec un professeur qui me donnait des cours deux ou trois heures par semaine. Mais je devais rattraper les autres cours, ce qui ne m'aidait pas car j'avais le double de travail à faire chez moi. J'ai obtenu mon diplôme de cordonnier parce que les professeurs me donnaient à l'avance les questions d'examen, pour que je puisse y répondre.
 À dix-huit ans, je suis parti vivre à Ciney et j'ai été appelé pour faire mon service militaire. Mon examen médical était bon, mais quand les responsables ont vu que je ne savais pas lire et écrire, ils m'ont dit que je ne devais pas le faire. Mais moi, j'ai quand même décidé de le faire, car ce n'était pas parce que je ne savais pas lire et écrire que j'étais plus bête que les autres. Grâce à l'armée, j'ai obtenu un petit diplôme parce que j'avais suivi des cours de français et de calcul, mais j'ai aussi eu un diplôme de secouriste. Après l'armée, je suis parti vivre chez ma mère à Bruxelles. Quelques temps après, elle a rencontré quelqu'un et nous sommes allés vivre à Leuze. Malheureusement, je n'ai pas pu rester vivre là-bas parce que mon beau-père travaillait, ma maman recevait une pension d'handicapée et moi, je touchais des allocations de chômage. Nous recevions trop d'argent, alors on a supprimé mes revenus. Je suis donc parti vivre seul dans un kot et j'ai été aidé par le CPAS. C'est là que les assistantes sociales ont vu que je ne savais pas lire et écrire. Elles m'ont trouvé une formation pour que je puisse apprendre les bases du français. J'ai commencé à « Lire et Écrire » en 1998. D'abord à Leuze puis à Tournai, car j'ai déménagé.

Alain

«Alph'accroche !»

Aller à la rencontre des personnes en grande précarité et leur ouvrir les portes de l'alpha



Observant que le public très précarisé ne franchit que très exceptionnellement les portes d'un centre d'alphabétisation, Lire et Écrire Namur a développé une action visant à créer des liens de proximité avec ce public sur les lieux qu'il fréquente. Menée de début 2011 à fin 2013 et soutenue par le Relais Social Urbain Namurois (RSUN), cette action, intitulée *Alph'accroche*, visait à réconcilier les personnes avec l'écrit dans la perspective, à plus ou moins long terme, de faire émerger des demandes d'alphabétisation.

Entretien avec Jacqueline MASSON et Anne-Françoise POLLÉ
Complété par des extraits des carnets de Robert PELLET
et par une note produite par Anne GODENIR et Aurélie STORME

SOUS SES DEHORS PLUTÔT BOURGEOIS, Namur pourrait passer pour une ville et une province épargnées par les problèmes de pauvreté et d'exclusion sociale. Pourtant, la capitale wallonne et sa région sont touchées par des phénomènes de précarisation et de fragilité sociale au sein de la population. Ainsi, tout comme en milieu rural alentour, Namur-ville regroupe dans ses quartiers urbains des publics populaires révélant les mêmes caractéristiques socioéconomiques que celles observées dans les bassins sidérurgiques voisins.

Pour Lire et Écrire Namur, développer l'offre de formation implique de se « mettre en adéquation » avec le public dans toute sa diversité et avec ses besoins spécifiques. Et donc de faire la démarche d'aller à la rencontre du public qui se trouve éloigné de l'alphabétisation parce qu'il souffre d'une dégradation globale de sa qualité de vie et se sent de plus en plus marginalisé par rapport à la société.

Le public

Le public-cible d'*Alph'accroche* est un public en rupture de lien social qui rencontre des difficultés de lecture et d'écriture mais ne fait pas spontanément le pas vers les formations d'alphabétisation, et ce pour diverses raisons :

- les personnes ne se reconnaissent pas comme personnes analphabètes ou illettrées, et/ou ne sont pas au courant des possibilités de formation ;
- elles font face à d'autres priorités liées principalement à des besoins vitaux (se nourrir, se loger,...) ;
- elles ne voient pas l'intérêt de se former, n'ont pas conscience que savoir lire peut les aider à trouver un logement, un travail, à rompre l'isolement, à exercer leurs droits,... ;
- elles ont une représentation scolaire de l'alphabétisation, alors que de nombreuses personnes ont vécu leur échec à l'école comme un traumatisme ;
- elles véhiculent des sentiments de honte face à leur incapacité de lire et/ou d'écrire ;
- elles se sentent personnellement responsables de leur illettrisme ;

- elles n'ont pas confiance en elles et en leurs capacités d'apprendre, en la société ou le système qu'elle produit ;
- elles ont peur d'être stigmatisées en franchissant la porte d'un centre d'alpha ;
- ...

L'action

Si *Alph'accroche* a débuté en janvier 2011, le projet n'était à ce moment-là pas totalement neuf. Le CIEP Alpha de Namur avait en effet déjà réalisé de septembre 2009 à décembre 2010 une première expérience, qu'il avait nommée *Osons faire le pas*, d'abord financée par un prix du Fonds de la Poste pour l'Alphabétisation, ensuite par le Relais Urbain Social Namurois (RSUN). Lire et Écrire Namur a pris le relai en janvier 2011, soutenue par un nouveau financement du RSUN.

Concrètement, le formateur-animateur d'*Alph'accroche*, qui a mené le projet sur le terrain, a tenu des permanences hebdomadaires de quelques heures chacune dans les locaux de trois partenaires du secteur d'aide et d'accueil aux personnes en grande précarité, qui avaient manifesté un intérêt pour l'action :

- la Société Saint-Vincent de Paul, qui propose repas et colis alimentaires ainsi que divers services (écrivains publics, aide aux devoirs, animations,...) ;
- le Resto du cœur, qui offre une restauration le matin et le midi, une école de devoirs, une bibliothèque, un suivi de médiation de dettes, des animations pour enfants et des logements ;
- Li P'tite Buwéye, un lavoir social où l'on peut non seulement faire sa lessive mais aussi prendre une douche et boire une tasse de café.

Ces associations font partie de ce que l'on peut appeler un dispositif d'urgence sociale.

Alph'accroche n'avait pas pour objet d'organiser une offre d'alpha « classique » mais plutôt la mise en place d'activités ou d'ateliers susceptibles de **réconcilier les personnes en situation d'illettrisme avec l'écrit**, de développer le goût de lire, et éventuellement, si l'opportunité se présentait, de les

informer et de les mobiliser pour qu'elles rejoignent une formation d'alphabétisation. N'ayant pas connaissance de modèle existant sur lequel prendre appui, hormis la précédente expérience du CIEP, le formateur-animateur, Robert Pellet, a procédé par essais-erreurs et a rectifié sa ligne de conduite tout au long du projet. Dans un premier temps ont ainsi été expérimentés : des tables de conversation autour de questions de la vie quotidienne et de l'actualité, la lecture commentée d'articles de journaux, des temps de lecture collective, l'accompagnement dans la compréhension ou le traitement de questions administratives, la rédaction et la publication d'un journal, le *Journal de Li P'tite Buwéye*, des apprentissages simples comme la lecture de l'heure,...

C'est finalement à partir d'un panneau d'expression libre que la démarche a vraiment été enclenchée de manière régulière. De là est née l'envie de dépasser la simple expression ponctuelle par la mise en place d'un **atelier d'expression artistique** hebdomadaire, enrichi par l'apport du formateur-animateur, ancien élève des Beaux-Arts. Dès le premier jour, cela a fonctionné. Certains usagers se sont mis à participer et à fréquenter assidument l'atelier. D'autres passaient dire bonjour, par curiosité, et finissaient par s'installer avec le groupe autour de la table. D'autres, qui étaient restés un moment, repartaient vaquer à leurs occupations... Le nombre de participants variait, selon les séances, de 2 à 8 personnes. Les productions mariaient le dessin et l'écrit, le graphique et la production de texte. Elles étaient tantôt individuelles, tantôt collectives : peintures d'inspiration libre, fresques, croquis d'attitudes, portraits, haïkus, jeux d'écriture, poèmes individuels ou collectifs, textes de chansons, etc. L'atelier a débouché, le 24 décembre 2013, sur une exposition des productions et un goûter de Noël auxquels ont participé les membres de l'atelier, les usagers de Li P'tite Buwéye, d'autres usagers des services d'urgence, des habitants du quartier, des bénévoles et professionnels du social. Cette après-midi de rencontre autour de l'expression artistique fut une vraie réussite.

L'atelier artistique a par ailleurs permis au formateur-animateur d'établir des liens de confiance et de camaraderie avec les usagers et de leur faire connaître la mission de sensibilisation de Lire et Écrire. Si le projet avait pu être prolongé (*voir p. 72 : Fin du projet*), il aurait pu devenir une efficace

plateforme d'accroche pour l'alpha en débouchant, dans un second temps, sur la création d'un nouvel atelier, cette fois clairement orienté vers l'alphabétisation. Plus de temps, plus de moyens auraient pu permettre d'engranger des résultats à ce niveau.

Le formateur-animateur a également été, tout au long des rencontres, le réceptacle des **récits des usagers**. Il a consigné ces tranches de vie, avec le projet de les valoriser. À cette fin, une rencontre exploratoire a eu lieu avec Cultures&Santé pour envisager une méthode de traitement des récits récoltés et une forme de restitution de ce riche et délicat matériau. Le temps a finalement manqué et ce projet est resté dans les tiroirs.

Quelques tranches de vie tirées des carnets de Robert Pellet :

« T. est carrossier. Il avait tout : du travail, une jolie femme, une belle voiture, une grande maison avec un atelier attenant. En plus de ses heures pour le patron, il travaillait pour lui-même dans son atelier. De longues journées, jusque minuit, une heure du matin. Un jour, l'épuisement l'amène à la dépression. À partir de là, c'est la chute libre : sa femme le quitte, il se retrouve chômeur et à la rue. Il me demande de me renseigner sur les formations de chauffeur routier. Son voisin de table en profite et se dit intéressé par une formation de conducteur d'engins de génie civil. Je leur promets de me renseigner. »

« A. est un vieux de la veille, originaire des Aurès, en Algérie. À l'entendre, il aurait vécu mille vies. C'est un vrai puits de culture. Le souci, c'est qu'il la restitue de manière chaotique, délirante, poétique, avec des accents prophétiques, parfois étranges. Il plonge son regard dans le vôtre et semble pouvoir en sonder les profondeurs. Il est souvent agité et profère des menaces. Il demande qu'on lui rende ses milliers d'enfants qui ont disparu. Je ne l'ai jamais vu manquer de respect à quelqu'un. C'est une personne riche d'humanité, malgré ses délires. Il reste la plupart du temps seul. Il m'a dit de lui-même qu'il était le prince du recyclage, qu'il recyclait tout, même l'inrecyclable, même les excréments. Je pense qu'il a dû avoir un accident de travail. Il n'est pas de très grande taille, mais on sent en lui une redoutable force physique. »

« G. est un ancien entraîneur de boxe. Il s'est occupé de plusieurs boxeurs de renom. Il a voyagé partout dans le monde et entre autres à Las Vegas. J'ai moi-même un peu pratiqué la boxe à Bruxelles dans ma jeunesse. Il connaissait très bien mon entraîneur, Mr C., ancien champion d'Europe qui, me dit-il, aimait venir s'entraîner dans sa salle, à Petit-Roeulx. G. est quelqu'un de calme et réservé. Il me parle de son envie de se remettre dans le circuit. Je n'ai qu'à réactiver mes contacts et m'y remettre, me dit-il. »

« B. me raconte un peu sa vie, son enfance, les violences physiques et sexuelles qu'il a subies, son adolescence rebelle, la prison, la mort de sa grand-mère qu'il adorait, sa compagne qui reçoit des cadeaux d'un admirateur un peu trop pressant. Il me parle de ses accès de violence et du problème qu'il éprouve à explorer son passé, trop chargé émotionnellement. Il est sous tutelle judiciaire et soigné psychologiquement. J'ai un lourd traitement médicamenteux, me dit-il. L'autre soir, il a viré manu militari de chez lui une bande de copains trop 'imbibés'. L'un deux s'en est plaint au téléphone à la police, d'où intervention de la Delta. B. n'a jamais daigné leur ouvrir la porte, ils sont repartis bredouilles. »

« V. est une jeune femme qui se déplace avec une béquille. C'est une personne qui s'exprime à la manière de quelqu'un de cultivé. Elle me questionne sur mes fonctions et me fait part de son désir de faire du bénévolat dans l'alphabétisation. Elle semble bien au courant du mode de fonctionnement de ce secteur. D'après ce que je comprends, elle aurait déjà travaillé dans le social. J'ai le désir de prouver que je peux encore le faire, me dit-elle. On discute un moment, puis je la quitte vers la fin de la matinée. En soirée, je la retrouve au souper de l'asbl Une Main Tendue¹. Elle me présente ses deux fils, 12 et 20 ans, et une amie. Je lui donne un document où se trouvent répertoriées les coordonnées de tous les centres d'alpha du Namurois. Elle semble touchée que j'y aie pensé et me remercie chaleureusement. »

¹ Association caritative qui distribue des colis d'aide alimentaire aux personnes dans le besoin et propose chaque soir des repas à prix très modique dans son restaurant social.

Fin du projet

Alors qu'elle avait bien démarré et que de nouvelles pistes de travail se dessinaient, notamment l'atelier d'alphabétisation et la publication des tranches de vie des usagers, l'action n'a pas été reconduite pour 2014 par le RSUN qui, pourtant convaincu de sa pertinence, a décidé de se recentrer sur son objet social de base, l'intervention sociale d'urgence.

Suite à cette décision et vu que l'atelier artistique avait rencontré beaucoup d'intérêt et de participation de la part des usagers de Li P'tite Buwéye, Lire et Écrire Namur décida de prolonger l'atelier de deux mois, jusqu'à fin février 2014, moment de fin de contrat et de départ du formateur-animateur qui l'avait mis en place. Faute de mieux, ce prolongement a permis d'assurer une « transition » en douceur, de faire en sorte que l'atelier puisse continuer sans sa présence, via notamment la fourniture de matériel.

Évaluation

Alph'accroche est le type même d'action qui ne peut être évaluée quantitativement de manière pertinente. Lire et Écrire Namur a bien sûr relevé le nombre de permanences et de personnes touchées – 120 permanences en 2012 et 184 en 2013, 530 personnes en 2012 et 312 en 2013 avec qui une relation privilégiée a pu être nouée² – mais ces chiffres ne signifient en réalité pas grand-chose. Dans ce type de projet où sont visés des changements au niveau des personnes, de leur reprise de confiance en elles, de leur progression vers l'autonomie, de la conscience de la place qu'elles pourraient (re)prendre dans la société, de leur capacité à poser des choix, à s'y engager, de leurs gestes de solidarité, on est face à des indicateurs qualitatifs, par ailleurs très difficiles à observer quand il s'agit de permanences de quelques heures par semaine et d'un public en très grande précarité, forcément fluctuant...

² Par relation privilégiée, on entend que les personnes sont reconnues par le formateur-animateur de Lire et Écrire Namur, qu'elles reconnaissent celui-ci, et qu'un dialogue s'est installé entre eux, au-delà du « simple » salut quotidien.

Avec ce type de public, le chemin vers la réaffiliation sociale est nécessairement long et non linéaire. Il faut pouvoir envisager les évolutions sur des mois, voire des années, et ne s'attendre à rien de spectaculaire. Les changements sont souvent peu visibles, même s'ils sont réels et significatifs. Au-delà des urgences auxquelles les personnes doivent faire face, le formateur-animateur a pu constater qu'elles avaient un besoin important d'être écoutées et de pouvoir s'exprimer par rapport aux situations qu'elles vivent, aux injustices auxquelles elles sont confrontées, et d'exprimer leurs opinions par rapport à différentes questions de société qui les touchent. Sa disponibilité et son écoute bienveillante, ainsi que les activités collectives proposées, ont contribué à répondre à ce besoin, et dès lors à établir la relation de confiance indispensable à leur mobilisation dans un processus de réinsertion et d'émancipation sociale.

La lucidité quant aux limites induites par les conditions de vie difficiles et le manque d'espaces de liberté dont ce public dispose est néanmoins de mise : même si on observe des effets positifs suite aux rencontres et activités, on ne peut jamais être certain des résultats sur le long terme : la fragilité d'existence des personnes et le caractère irrégulier de leur présence/participation sont tels qu'il est parfois illusoire de proposer quoi que ce soit qui s'inscrive dans la durée. Plus que partout ailleurs dans le secteur de l'alpha, il s'agit d'un travail lent, long, à revisiter et à remettre sans cesse en chantier.

Le projet *Alph'accroche* a cependant eu un impact indéniable en ce qui concerne la relation des personnes à l'écrit. L'action a permis de réintroduire la lecture et l'expression écrite au cœur du parcours de personnes qui en étaient très éloignées. Même si elles ne sont pas toutes illettrées, les personnes en grande précarité sont souvent en rupture avec l'écrit, symbole de notre société dont elles sont mises en marge. Plusieurs exemples concrets permettent de confirmer la pertinence de la démarche de réconciliation avec l'écrit. Ainsi, le formateur-animateur a aidé certaines personnes dans la rédaction d'écrits, tels que CV, lettre de motivation, lettre d'amour ou lettre de remerciement à un ami ; à partir d'articles de presse, des discussions se sont fait jour autour de sujets tels que le multiculturalisme, la politique, l'économie, la famille, permettant de dépasser les clichés, préjugés, stéréotypes et d'aborder ces thèmes dans une perspective d'échange ; des personnes ont

exprimé leur intérêt pour une rédaction écrite de leurs témoignages. Même si, durant la période trop courte qu'a duré l'action, le nombre de personnes ayant rejoint un cours d'alphabétisation est infime, la réalité des besoins a pu être avérée. Les confidences concernant de réelles difficultés de lecture et d'écriture étaient en effet nombreuses.

À ce propos, quelques témoignages rapportés par Robert Pellet :

« R. m'explique son besoin de travailler le français. Je lui donne rendez-vous à Saint-Vincent de Paul tout à l'heure. Sera-t-il là ? Il m'explique qu'il a été opéré du cœur et doit donc éviter tension et énervement. Il a l'air d'avoir à peine 30 ans. Bordelais d'origine, me dit-il, il a vécu un moment à Charleroi. Surprise, à mon arrivée à Saint-Vincent, R. m'attend déjà, impatient. Il m'apprend que sa compagne a été hospitalisée. Très impatient d'aller la voir, il est nerveux. Il est quand même venu, cela me touche. Il me demande de l'aider à rédiger une lettre d'amour pour elle. On s'y attèle et tout se passe bien, il est content du résultat. Je passerai te voir à la P'tite Buwéye, me dit-il, pour te donner des nouvelles. La dernière fois que je l'ai vu, il m'a dit que sa compagne avait été arrêtée et qu'elle était en prison pour un bon moment. »

« P. était maçon, une double hernie discale l'a définitivement écarté du travail. Aujourd'hui, il perçoit une pension à vie de sa mutuelle. Il me demande de lui écrire une lettre de remerciements pour la sympathie témoignée par une personne à l'occasion du décès de sa sœur. Il me demande si j'ai un ordinateur. Lui en possède un et grâce à Skype il peut communiquer et voir son fils qui vit à Bruxelles. Tous les jours, il vient au resto du cœur où il tient compagnie à une dame qui le dispute continuellement pour une chose ou l'autre. »

« F. me parle de son désir de devenir écrivain. Il a déjà fait tous ses calculs et se voit déjà riche et célèbre. Depuis plusieurs années, il rédige ses mémoires d'orphelin placé d'abord en institution, puis dans une famille d'accueil. Plus tard, il me montrera ses écrits, qu'il aurait fait lire à Manu Bonmariage qui l'aurait félicité. Je l'incite à continuer ses activités littéraires. Ses textes sont confus, touchants et bourrés de fautes de français. Il espère en faire un best-seller et se donne encore cinq ans pour y parvenir. »

Conclusion

Le projet *Alph'accroche* a montré que consacrer un temps important à la rencontre, à l'accueil et à l'écoute des publics en très grande précarité permet d'établir les relations de confiance nécessaires à la mise en place d'activités comme la lecture commentée de la presse, les débats sur des sujets d'actualité et l'atelier d'expression artistique, premières étapes pour susciter l'expression, la réflexion et l'analyse, pour réintroduire l'écrit dans les parcours de vie de personnes habituellement totalement accaparées par leurs difficultés de survie quotidienne.

Manifestement ce projet était porteur de sens et les micro-résultats obtenus constituaient des encouragements à la poursuite de l'action. Une dynamique était lancée, des objectifs en cours de réalisation. La prolongation du projet sur le long terme aurait pu déboucher sur des aboutissements concrets en termes d'orientation vers l'alphabétisation de personnes parmi celles qui en sont les plus éloignées.

Entretien avec Jacqueline MASSON et Anne-Françoise POLLÉ

Lire et Écrire Namur

Complété par des extraits des carnets de Robert PELLET,

formateur-animateur – Lire et Écrire Namur

et par une note produite par Anne GODENIR et Aurélie STORME

Lire et Écrire en Wallonie

Propos et documents mis en forme par Sylvie-Anne GOFFINET

Lire et Écrire Communauté française



6° arrêt sur image • Le droit à une alphabétisation de qualité, un droit pour tous sans condition, sans exclusive

Photo du haut : dwwebber – licence CC BY-NC-SA 2.0 • Photo du bas : Franco Folini – licence CC BY-SA 2.0

*Je m'appelle **Haïfa**. J'ai trente et un an et je viens de Somalie. Ma famille était établie à Mogadiscio et nous étions nombreux. Ma mère a eu treize enfants. Mon père était policier et ma mère travaillait dans une épicerie où elle vendait aussi des vêtements.*

Je n'ai pas pu aller à l'école dans mon pays car en 1991, c'était la guerre. Nous avons dû fuir au Kenya. J'avais douze ans. Nous avons vécu quelque temps dans un camp de réfugiés avec ma mère et mes deux frères et sœurs : mon frère avait treize ans et ma sœur quatorze ans. Nous étions les trois plus jeunes, ainsi que les seuls survivants de la famille. Mon père et mes autres frères et sœurs ont été tués durant la guerre.

Au Kenya, ma mère a pu travailler sur des marchés ambulants et gagner un peu d'argent. Avec ça, elle a payé un homme qui nous donnait quelques cours de lecture et écriture. Mais nous faisions régulièrement des allers et retours entre le Kenya et la Somalie et notre apprentissage a souvent été interrompu. (...)

Lors de l'un de nos séjours en Somalie, un cousin est venu nous trouver. Il a discuté avec ma mère... et elle m'a fiancée à lui. J'avais 14 ans, c'est fréquent en Afrique. Sa mère et lui vivaient en Belgique, ils avaient fui à cause de la guerre. Après les fiançailles, il est retourné là-bas.

Quatre ans après, il est revenu au Kenya pour se marier avec moi. Et je suis partie en Belgique, directement après le mariage. C'était au début de 1999. Très vite, j'ai eu mon premier enfant... et 4 autres par la suite. Puis j'ai dit « Stop ! » à mon mari. Je pense que c'est bien que les femmes puissent dire non quand elles ne veulent plus d'enfants. En Somalie, ce n'est pas possible ! Je voulais absolument prendre le temps de suivre des cours de français.

Quand un enfant était malade, je ne savais même pas appeler le médecin et expliquer ce qui se passait ! Un jour, une de mes filles n'allait pas bien et je suis sortie dans la rue en criant « Aidez-moi ! Aidez-moi ! ». Mais... dans ma langue... ! Bien sûr, personne ne comprenait, je ne savais pas quoi faire... Mon mari était au travail... Une dame m'a quand même aidée et ça s'est arrangé.

J'ai commencé les cours à Lire et Écrire en 2003. J'ai dû arrêter avec la naissance de mon quatrième enfant... Puis, j'ai recommencé, par épisodes, jusqu'en 2007. À partir de là, j'ai pu être plus régulière. (...)

Actuellement, ma mère vit seule au Kenya. Mes frères et sœurs habitent là-bas aussi, mais ils sont pauvres. J'aimerais que ma mère vienne ici pour avoir une vie meilleure, mais à l'Office des Étrangers, on m'a dit que je n'avais pas assez de revenus. Je dépends uniquement du CPAS pour le moment. (...)

Mon mari a d'abord travaillé dans la cueillette, puis il est allé à l'étranger. Il est maintenant livreur pour une société alimentaire dans la région de Liège. C'est quelqu'un de très droit, qui travaille, respecte ses devoirs et les gens. Mais nous sommes séparés depuis quelques années car il voulait déménager à l'étranger et faire sa vie là-bas. Je n'étais pas d'accord de tout recommencer ailleurs et d'arracher mes enfants à leur ville. Je ne voulais pas les obliger à apprendre une nouvelle langue.

J'ai dit à mon mari qu'il pouvait partir s'il le voulait, mais qu'on se quittait. Il est revenu ici depuis et souhaiterait qu'on se remette ensemble mais j'ai refusé. Finalement, j'étais mieux seule et je ne voulais pas revenir sur ma décision. C'est parfois difficile de tout gérer, les enfants, les cours, la maison, mais j'aime être indépendante.

Aujourd'hui, je vis donc seule avec mes enfants dans une maison sociale, ici à Verviers. Je suis des cours de français dans le but de trouver rapidement un travail. J'espère trouver un emploi dans une maison de repos, un magasin ou dans une usine. Je sais que je ne trouverai rien d'autre si je n'ai pas de diplôme, mais ça, ce sera pour plus tard... J'aimerais bien travailler comme peintre en bâtiment, ou dans la menuiserie, l'électricité... Je sais que c'est drôle pour une femme. En plus, au FOREM, quand j'ai dit ça, on m'a regardée comme une folle et j'ai bien ri ! J'ai dit que je n'avais pas de problème à enlever mon foulard et à échanger ma robe contre un jeans pour effectuer ce genre de boulot.

Je souhaite vraiment très fort un meilleur avenir pour mes enfants. Je voudrais qu'ils puissent faire des études et trouver leur place dans la société belge.

Haïfa

Les mécanismes d'enfermement et de sortie des situations de désaffiliation sociale



La précarité et même la grande précarité augmentent. Tout le confirme, que ce soit lorsqu'on ouvre l'œil (dans le métro, les gares, les centres-villes, les quartiers populaires...) ou lorsqu'on observe les statistiques (augmentation du nombre de chômeurs de longue durée, exclusions des allocations de chômage, augmentation des bénéficiaires du revenu d'intégration sociale...), ou encore via les témoignages, ceux par exemple du formateur-animateur de Lire et Écrire Namur¹.

L'article qui suit propose des pistes de lecture de l'apparente diversité des témoignages récoltés par l'apport des travaux de différents auteurs, tous ancrés dans les réalités sociales de terrain².

Par Sylvie-Anne GOFFINET

¹ Voir article précédent.

² Vincent de Gaulejac, Isabel Taboada Léonetti et Frédéric Blondel ; Pascale Jamoulle ; Serge Paugam ; et Michel Manciaux.

DANS LEUR OUVRAGE sur les processus de désinsertion sociale, Vincent de Gaulejac et Isabel Taboada Léonetti³ partent d'un constat qui rejoint l'analyse de Robert Castel sur la désaffiliation sociale⁴ : « *Les dernières décennies ont été marquées par une croissance économique exceptionnelle, et par des avancées sociales qui paraissaient irréversibles. À l'époque des 'trente glorieuses', on parlait des 'ouvriers de l'abondance', et de la consommation de masse à laquelle toute la société accédait progressivement, dans un processus de mobilité sociale qui entraînait le corps social en son entier. (...) Parallèlement à ce mouvement ascendant, un autre, dès la fin des années 70, se dessinait à bas bruit, celui du déclassement de certains individus, de leur descension sociale et de la rupture des liens sociaux.* » (p. 19). S'il y a toujours eu des individus qui décrochent, qui vivent en marge de la société, ce qui a changé, depuis la fin des années 70, c'est leur importance numérique, le fait que leur nombre augmente sans cesse.

Mais ce n'est pas le propos central de leur ouvrage. V. de Gaulejac et I. Taboada Léonetti s'attachent non pas, comme R. Castel, à l'analyse macrosociale de la production de la désaffiliation, mais à la manière dont les individus en situation de désinsertion sociale vivent le décrochage et comment ils tentent ou non d'éviter de couler, de s'en sortir. Nous sommes donc ici à un niveau microsocial, celui de l'individu.

La désinsertion sociale

Le non-emploi, un élément-clé du processus de désinsertion

Pour I. Taboada Léonetti, « *le non-emploi est, dans la plupart des cas, un élément capital de la désinsertion sociale. Quelles que soient les causes (strictement professionnelles, comme les licenciements économiques collectifs liés aux restructurations, ou davantage liés à des événements personnels tels que des maladies ou des ruptures affectives), la perte d'un emploi et l'incapacité durable à en trouver un est un maillon crucial dans la mise en route du processus*

³ Vincent de GAULEJAC, Isabel TABOADA LÉONETTI (sous la dir. de), *La lutte des places. Insertion et désinsertion*, ÉPI/Hommes et Perspectives, 1994.

⁴ Voir article pp. 48-63.

de désinsertion. » (p. 77). Le non-emploi et l'absence de ressources personnelles font entrer ceux qui ne peuvent bénéficier de ressources alternatives (économies personnelles, chômage) dans une zone de dépendance sociale sous l'une ou l'autre forme (services sociaux d'urgence, mendicité, etc.). On assiste alors chez certains à un enchaînement qui va les conduire à s'enfoncer dans la désinsertion : « *La chaîne – précarité, misère, mépris, perte symbolique de l'utilité sociale, mise en cause de l'identité personnelle, retrait social, difficulté à trouver un emploi, misère, mépris, etc. – se referme sur elle-même dans une circularité difficile à rompre.* » (p. 99).

De l'élément déclencheur à l'installation durable dans la désinsertion

Dans l'ouvrage de V. de Gaulejac et I. Taboada Léonetti auquel il a collaboré, Frédéric Blondel propose **quatre étapes pour décrire le parcours social de la désinsertion**⁵ :

- une rupture (décès d'un être cher, abandon subit, perte d'emploi, longue maladie, handicap soudain, accident traumatisant...)⁶ ;
- un enchaînement des ruptures, la première rupture ayant rendu l'individu vulnérable à d'autres ruptures qui lui arrivent de l'extérieur ou qu'il provoque lui-même ;
- un décrochage qui le conduit à recourir à des aides institutionnelles pour survivre (centre d'hébergement, resto du cœur...);
- une déchéance, c'est-à-dire l'entrée dans un groupe organisé d'exclus.

Néanmoins, dit F. Blondel, pour que cet enchaînement se déclenche, il faut qu'aux faits objectifs (les conditions concrètes d'existence) se conjugue un ensemble de perceptions subjectives (les réactions des individus). Ces réactions sont elles-mêmes le fruit de « *tensions (...) entre la manière dont l'individu se perçoit dans une situation déterminée et la manière dont il est perçu par les autres dans cette même situation, entre l'identité souhaitée et l'identité*

⁵ Modèle qu'il emprunte à Bertrand BERGIER, in *Les compagnons d'Emmils. Sociologie du quotidien communautaire*, Les Éditions Ouvrières, 1992, pp. 20-24.

⁶ Notons que la description de cette phase diffère quelque peu de ce qui est dit précédemment à propos de l'élément déclencheur du mécanisme de désinsertion – une perte d'emploi dans la plupart des cas – puisqu'ici ce facteur apparaît comme un facteur déclencheur parmi d'autres.

prescrite» (pp. 119-120), soit entre la préservation d'une image positive de soi et l'imposition d'une image stigmatisante.

Ce qui amène l'auteur à décliner chacune des étapes en **trois phases successives de réaction**, qui ne sont autres que des tentatives de la personne pour réduire sa souffrance :

- la phase de résistance au cours de laquelle l'individu va mobiliser l'ensemble de ses ressources affectives, sociales, culturelles pour résister à la nouvelle situation sociale dans laquelle les événements l'ont amené ;
- la phase d'adaptation au cours de laquelle l'individu s'organise un nouveau mode de vie et s'adapte psychologiquement à ses nouvelles conditions d'existence ;
- la phase d'installation qui est celle de la résignation à la situation, de la passivité et de la modification du rapport aux normes, l'individu devenant indifférent à ce que les autres pensent.

Les mécanismes de la désinsertion sont donc complexes et ne peuvent se réduire à la manière dont les individus subissent leur 'disqualification sociale'. L'individu est aussi acteur dans ce processus, *«soit pour s'en sortir, par des activités atypiques, la débrouille, ou l'instrumentalisation des aides publiques, soit pour s'y enfoncer.*», dit I. Taboada Léonetti (p. 222). Pour cette auteure, participer activement à sa propre désinsertion, c'est une manière *«de refuser une société qui demande trop d'efforts pour s'y faire une place et pour la garder»* (p. 226). Et ce refus peut être lu comme un *«acte de résistance»* d'un individu qui se (dé)bat pour rester sujet de son histoire.

L'aide sociale : une injonction d'insertion paradoxale

Le traitement institutionnel des parcours de désinsertion est également une composante importante du processus. Ainsi, pour V. de Gaulejac, et pour d'autres comme Serge Paugam⁷, *«la façon dont les institutions de prise en charge 'traitent' les personnes et les groupes a une influence déterminante sur le comportement de ceux qui en sont l'objet»* (p. 258). En présupposant

⁷ Dans son ouvrage sur la disqualification sociale, S. Paugam a analysé les rapports que les personnes éloignées de l'emploi entretiennent avec les services d'aide sociale : Serge PAUGAM, *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*, PUF, 1994 (3^e édition revue et complétée).

que les personnes en situation de désaffiliation sociale ne sont pas capables d'être les acteurs de leur vie, ces institutions décident à leur place comment elles doivent procéder pour se réinsérer. Elles participent dès lors à la production d'une injonction d'«*insertion paradoxale*» puisque d'une part elles leur demandent de se prendre en charge, et donc d'être autonomes, et que d'autre part elles entretiennent la dépendance en traitant les personnes qui s'adressent à elles comme des inadaptés qu'elles ont à charge de rééduquer, resocialiser... Si cette intervention devient permanente, le lien institutionnel finit par se substituer au lien social – la personne vit coupée des autres, dans un isolement social –, ce qui produit des conséquences sur son identité sociale. Les institutions d'aide participent de ce fait à la disqualification des personnes qu'elles sont censées aider.

Dans un article publié dans le *Journal de l'alpha*⁸, Roland de Bodt montrait comment le système social soumet les travailleurs sociaux eux-mêmes à une injonction paradoxale : « *Au nom de l'éthique démocratique et de l'égalité de traitement, ils travaillent à obtenir l'accord des exclus à leur propre abandon : ils sont même précisément payés pour cela. Ils ont besoin de cet accord pour pouvoir continuer à travailler et survivre à ce travail ; l'institution a besoin de cet accord pour poursuivre son fonctionnement paradoxal, inégalitaire dans la démocratie. (...) Au nom de la solidarité sociale, ils doivent rendre humain ce qui ne l'est pas, ce qui ne l'est jamais.* » (pp. 64-65).

Selon R. De Bodt, c'est précisément parce que cette injonction paradoxale leur est difficile à vivre que les travailleurs sociaux placent les individus qu'ils accompagnent face à l'injonction d'insertion paradoxale dont parle V. de Gaulejac : « *Dans la plus grande part des cas, cette exigence de la démocratie inégalitaire leur est insupportable ; c'est pourquoi, paradoxalement, ils retiennent le plus longtemps possible ceux qu'ils rejettent ; ce qui donne à l'exclusion sociale l'apparence d'un glissement immobile, presque statique, comme stratifié. Et en même temps, analysé dans le détail de leurs actes quotidiens, tout le mouvement d'abandon social qu'ils opèrent se révèle une fracassante*

⁸ Roland de BODT, « L'amour de la démocratie, c'est l'amour de l'égalité », in *Journal de l'alpha*, n°178, avril 2011, pp. 64-72 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja178).

cascade de violences, d'injustices, d'humiliations et de brutalités présentées et vécues, par ceux qui les agissent, comme des actes ordinaires, banalisés, légitimes, libérés,... presque 'logiques' ou 'naturels'. » (p. 67).

Répercussions sur l'identité : une identité bricolée

Dans un ouvrage ethnographique écrit suite à une immersion dans des cités ouvrières d'un ancien bassin minier (Hainaut belge et Nord de la France) reconverties en complexes de logements sociaux, Pascale Jamoulle⁹ montre les répercussions concrètes de la précarisation de l'emploi : stigmatisation des quartiers, perte de la culture de la solidarité ouvrière, transformations identitaires... « Avec la désindustrialisation », dit l'auteure, « le salariat ouvrier s'est défait. Les cités ouvrières se sont transformées en quartiers 'sensibles', moralement déconsidérés. À la perte du travail s'ajoutent les processus de disqualification sociale. » (p. 7). Cette disqualification sociale ne se marque pas par une dégringolade linéaire (de l'emploi à la marginalité, en passant par le chômage et l'aide sociale), mais par une combinaison de différents moyens de débrouille pour s'en sortir : travail contingent (précaire, temporaire, intérimaire, intermittent, non déclaré), allocations sociales, aide caritative, solidarité familiale, « business » (trafic de drogue, économie souterraine). Ce qui n'empêche pas le salariat de rester la valeur repère : « Pour eux, le business reste une 'dépanne', il a beaucoup moins de valeur sociale que le salariat. » (p. 55).

Ce besoin de jouer sur des registres variés pour s'en sortir implique une nécessaire faculté d'adaptation construisant des identités multifacettes, des « bricolages identitaires », comme dit P. Jamoulle : « Pour 's'en sortir' au jour le jour, les précaires diversifient et entretiennent des faisceaux de liens sociaux. Si un des pôles vacille (rupture familiale, perte d'emploi, suspension d'une allocation, etc.), ils s'appuient sur les autres. Ainsi, ils ne subissent pas l'exclusion d'un groupe comme une mort psychique. Ils apprennent à s'adapter, au mieux de leurs intérêts, empilant les normes des différents mondes où ils puisent leurs ressources. Ils multiplient les grammaires de vie et les mobilisent en situation,

⁹ Pascale JAMOULLE, *Des hommes sur le fil. La construction de l'identité masculine en milieux précaires*, La Découverte/Poche, 2008 (1^{re} édition dans la collection Alternatives sociales en 2005).

selon les occasions qui se présentent. Leurs vies sociales (en famille, dans le travail contingent, avec les travailleurs sociaux et autres institutionnels, dans le business) se caractérisent par des 'arrangements' moraux et une élasticité des conduites. » (pp. 63-64). C'est donc un équilibre fragile qu'il leur incombe de trouver, de maintenir ou de reconstruire : *« La bonne gestion d'une vie précaire suppose d'équilibrer ses ancrages sur les différents pôles de la survie (...) en maintenant une opacité sur ses pratiques. Si la dépendance à un des pôles devient trop forte, les personnes risquent de basculer, de perdre les parcelles de liberté qu'elles ont encore. Pour se sécuriser et s'assurer un minimum de bien-être, les gens ont besoin de formel et d'informel, de zones licites et souterraines. »* (p. 65). Les prises de risque extrêmes sont souvent la résultante de la judiciarisation ou de la pénalisation de comportements illégaux, entraînant la rupture de cet équilibre précaire. C'est alors que tout peut basculer...

Une variété de profils

La désinsertion sociale est donc la résultante de mécanismes complexes où le sociétal et l'individuel, l'objectif et le subjectif sont en interaction. Si les récits de vie récoltés et les enquêtes réalisées par les différents auteurs ont montré que des faits, comportements et discours se reproduisent de manière récurrente, il existe néanmoins – selon les individus, leur histoire, leur ancrage géographique, leurs capitaux de départ, leurs ressorts personnels..., et les nombreux aléas de l'existence – des itinéraires différents, une variété de compositions et de recompositions possibles.

Des portes de sortie ?

De son analyse des parcours de désinsertion, F. Blondel (voir pp. 81-82) déduit que *« la désinsertion n'a rien de linéaire ni d'inéluctable »* et qu'*« à tout moment, des 'sorties' sont possibles, même si elles deviennent de plus en plus improbables à mesure que l'on s'approche de la déchéance »* (in V. de Gaulejac et I. Taboada, p. 133), quatrième et ultime étape du parcours de la désinsertion selon cet auteur. Parallèlement à l'aide, au soutien, à l'accompagnement qui est proposé, apporté, la personne pourra ou non s'appuyer sur un capital économique, culturel, social et/ou symbolique.

Difficile mobilisation du capital économique

Dans sa typologie des différents profils de rapport à l'aide sociale, S. Paugam évoque le rapport à l'emploi qu'entretiennent les personnes en processus de désinsertion sociale (qu'il appelle quant à lui « *disqualification sociale* »).

Ainsi :

- Les personnes qui vivent des situations de précarité économique récente ou intermittente (emplois à durée déterminée, intérim..., ponctués de périodes de chômage), et recourent à l'aide sociale de manière ponctuelle, voient leur situation comme temporaire et visent à terme une stabilisation dans l'emploi. De même, les personnes en situation de précarité professionnelle durable et de forte dépendance aux services sociaux, mais qui acceptent difficilement cette situation et refusent le statut d'assisté, sont généralement motivées par la recherche d'emploi. Ces deux groupes poursuivent un objectif d'intégration professionnelle et mettent toute leur énergie à échapper à l'assistance.
- C'est par contre l'identification au statut d'assisté qui constitue l'attitude la plus éloignée du retour à l'emploi car les personnes qui sont dans cette situation rationalisent ou acceptent leur recours à l'assistance, voire la revendiquent comme un droit, et se conforment à l'image d'elles-mêmes que leur renvoient les travailleurs sociaux.
- Face à une situation plus problématique de rupture du lien social, synonyme de totale désocialisation (grande précarité et intervention sociale orientée vers les secours d'urgence), certaines personnes s'installent dans la marginalité et développent des activités économiques de survie (récupération de ferraille, petites occupations ponctuelles ou saisonnières en dehors de tout système de protection...). D'autres, également en rupture de lien social, cherchent à se défaire de la stigmatisation dont elles sont l'objet et déploient d'énormes efforts pour tenter de se réintégrer socialement. Mais, selon S. Paugam, le chemin qui pourrait les mener à l'emploi comporte souvent trop d'embûches (au niveau des conditions matérielles, des habitudes de vie, des valeurs...) pour qu'elles aient quelque chance objective d'y parvenir.

La mobilisation du capital culturel, social et symbolique : une alternative ?

Pour I. Taboada Léonet, comme le capital économique fait la plupart du temps défaut – puisque c'est la perte de ce capital qui a entraîné la personne dans un processus de désinsertion –, ce sont les autres composantes du capital de la personne (culturel, social et symbolique) qui vont entrer en jeu pour entamer un processus de réinsertion : *« Dans une situation de désinsertion, le point de départ de la réinsertion n'est pas nécessairement de trouver un emploi rémunéré, quel qu'il soit, mais de rétablir des relations qui produisent de la reconnaissance symbolique, et qui servent de support à la reconstruction d'une identité positive »* (p. 178).

Beaucoup de personnes en situation de désinsertion sociale sont néanmoins dépourvues de capital culturel, social et symbolique, parce que ce capital était faible au départ ou parce que, le plus souvent, elles l'ont perdu dans le processus de désaffiliation qui agit, rappelons-le, non seulement sur les conditions matérielles d'existence mais aussi sur le lien social et l'identité. Pour se reconstruire et reconstruire du lien, elles doivent entrer dans une dynamique de type 'résilience'. Selon Michel Manciaux, Stefan Vanistendaël, Jacques Lecomte et Boris Cyrulnik, *« la résilience est la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir, en présence d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères »*¹⁰. Comme le précise M. Manciaux par ailleurs, la résilience possède une double caractéristique : *« C'est à la fois la résistance à la destruction et la construction d'une existence valant d'être vécue. »*¹¹

Toujours selon M. Manciaux, la résilience concerne tant les personnes en difficulté que les professionnels de l'aide et, derrière eux, la société toute entière, elle *« qui tient facilement pour responsables de leur situation les*

¹⁰ Michel MANCIAUX (sous la dir. de), *La résilience. Résister et se construire*, Éditions Médecine et Hygiène, Collection Cahiers médicosociaux, 2001. Cette définition a été reprise de nombreuses fois depuis lors.

¹¹ Michel MANCIAUX, *La résilience. Un regard qui fait vivre*, in *Études*, 10/2001 (tome 395), pp. 321-330 (en ligne : www.cairn.info/revue-etudes-2001-10-page-321.htm).

personnes démunies, les pauvres, sans chercher à comprendre ce qui les y a précipités, ce qui les y maintient». Ainsi, dit-il, « *le développement de la résilience passe, pour les professionnels, par un autre regard sur la réalité, en vue d'un meilleur usage des stratégies d'intervention* », un regard qui « *cherche, au-delà des symptômes et des comportements, à détecter et à mobiliser les ressources des personnes, de leur entourage, de la communauté* ». Soit des stratégies qui vont à l'encontre de celles que décrivent V. de Gaulejac et S. Paugam, et que dénonce R. de Bodt. Mais tant que les travailleurs sociaux seront pris dans un système d'injonction paradoxale et verront leur liberté d'action contrainte par les politiques d'activation, on peut difficilement imaginer qu'ils puissent modifier fondamentalement leurs pratiques, sinon de jouer à la marge du système.

Profils de précarité et métamorphoses de la question sociale

Les propos de S. Paugam dans la note finale de son ouvrage permettent un rapprochement intéressant avec l'analyse sociohistorique de R. Castel : « *La crise économique actuelle et la restructuration des modèles familiaux sont deux phénomènes qui, en se conjuguant, contribuent à l'apparition de nouvelles formes de précarité, lesquelles se superposent aux figures traditionnelles du sous-prolétariat* » (p. 213). Ainsi, parmi les populations en situation de désaffiliation sociale, les plus enfoncées dans la dépendance ou la marginalité seraient soit les « *héritières des lignées laborieuses et misérables de l'ère préindustrielle* », soit des personnes qui auraient subi plus récemment un processus de 'déclassement social' les faisant basculer dans la grande précarité.

Sur base de ce qui précède, on pourrait faire l'hypothèse qu'au fil de leur histoire – et plus largement, qu'au cours de l'Histoire¹² –, certains individus et familles s'enfoncent dans la marginalité tandis que d'autres trouvent à un moment ou l'autre une opportunité, un appui, bénéficient de circonstances structurelles, conjoncturelles ou ponctuelles, économiques, sociales ou

¹² Je mets ici une majuscule pour signifier qu'il s'agit de l'histoire économique, politique et sociale.

personnelles pour rejoindre la majorité laborieuse, socialement intégrée. Et que parallèlement, au niveau sociétal, si chaque métamorphose de la question sociale engendre son précarité et que le développement économique de la phase suivante engendre sa récupération¹³, il reste néanmoins une frange de laissés-pour-compte qui ne parviennent pas à s'intégrer dans le nouveau modèle et/ou s'en trouvent rejetés du fait des particularités de leur profil, de leurs valeurs, de la manière dont ils se projettent dans l'avenir..., ou pour toute autre raison.

Retour à notre point de départ

Appréhendés dans leur singularité, les récits rassemblés par le formateur-animateur de Lire et Écrire Namur auprès des personnes qui fréquentent les services d'accueil et d'aide aux personnes en grande précarité (resto du cœur, Saint-Vincent de Paul et lavoir social) semblent souvent n'avoir rien de commun. Pourtant, lorsqu'on investit du côté de la sociologie (niveaux macro et microsocial), on ne peut qu'arriver à la conclusion que la plupart de ces personnes sont les victimes d'un même processus de précarisation actuellement à l'œuvre, ou que leurs parents, grands-parents, arrière-grands-parents... ont été les victimes d'un processus socioéconomique similaire quant à ses effets, sans que leurs descendants aient pu, à un moment ou l'autre, saisir une opportunité de réintégration. Le système socioéconomique capitaliste a besoin de pauvres... comme il a besoin d'illettrés¹⁴.

Sylvie-Anne GOFFINET

Lire et Écrire Communauté française

¹³ Sans que l'on puisse déjà présager de ce qu'il adviendra des désaffiliés que produit le système actuel.

¹⁴ Voir : Catherine STERCQ, *Notre société a-t-elle besoin d'une population illettrée ?*, in *Journal de l'alpha*, n°167-168, février-avril 2009, pp. 8-12 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja167).



7^e arrêt sur image • Le droit à une alphabétisation de qualité, un droit pour tous sans condition, sans exclusive

Photo du haut : Béatrice Faveur – licence CC BY-NC-ND 2.0 • Photo du bas : ENAC – licence CC BY-NC-ND 2.0

Yves...

Je suis né en 1961 à Verviers. Quand j'avais 2 ans, mes parents ont vu un spécialiste pour mes problèmes au cœur. Mon père était routier, ma mère restait à la maison.

Le médecin m'a prescrit des examens plus poussés. J'ai passé une radio pour voir si mon cœur battait régulièrement et c'est là qu'on a vu qu'il ne fonctionnait pas normalement. Le médecin a expliqué à mes parents que j'avais un souffle au cœur. Mais il a dit aussi qu'en grandissant le problème pourrait se résoudre de lui-même. (...)

Pour mes 18 ans, en 1979, j'ai reçu ma convocation, l'appel pour le service militaire. Me voilà donc obligé d'aller au Petit Château à Bruxelles. Tout a commencé par le passage de la visite médicale. On m'a envoyé illico presto à l'hôpital militaire pour y passer des examens. Il fallait opérer et vite. (...)

Après 6 mois de convalescence, j'ai repris le travail à l'usine.

J'ai travaillé pendant 17 ans dans l'usine Filaville de Verviers. J'y étais rentré grâce à mon beau-frère, qui y travaillait lui-même. Je m'étais présenté au responsable du personnel. Je n'avais pas eu besoin de lui donner mon curriculum vitae. C'était un travail assez physique. Je levais des balles de laine entre 250 et 600 kg avec un diable. (...)

En 1989 le mur de Berlin est tombé. C'était bien, mais pour nous ça a été une catastrophe. Beaucoup de nos clients étaient allemands de l'Est, on les a tous perdus. En décembre 1995, ils ont fermé l'usine. Et j'ai perdu mon emploi.

Nous, les ouvriers, c'est par la presse qu'on l'a appris ! 3 jours après, on a eu une réunion du personnel avec les syndicats de la FGTB et aussi de la CSC. Ils nous ont dit qu'il n'y avait plus d'espoir du tout. Ça m'avait foutu un sacré coup à l'époque. On nous a même demandé de nettoyer nos outils de travail qui partiraient ensuite en Roumanie.

J'ai dû aller m'inscrire au FOREM. Là je suis tombé sur un homme qui m'a demandé mon âge. Je lui ai répondu que j'avais 34 ans. Il m'a demandé quel métier je faisais et je lui ai expliqué que je travaillais dans une usine de textile et que je ne connaissais que ce métier-là. Il m'a alors dit bêtement que j'étais trop vieux pour en apprendre un autre.

Après je suis resté de longues années sans retrouver de travail fixe. Alors c'était la débrouille, quelques places dans le travail intérimaire, mais désormais le chômage faisait partie de ma vie.

Quelques années plus tard, et avant de tomber au minimex, j'ai pu m'acheter un ordinateur. Et pour la première fois, j'ai réussi à envoyer un message à ma sœur qui m'a tout de suite répondu en me disant que je faisais de grosses erreurs de français. Au lieu de m'impliquer pour réapprendre à écrire correctement, je me suis en quelque sorte évadé du monde, j'ai passé mon temps à jouer sur l'ordinateur. C'était une manière de ne pas voir cette réalité. Réapprendre à écrire, cela voulait dire retourner sur les bancs de l'école et je n'en avais pas fort envie avec les souvenirs que j'en avais.

Quand on a commencé à contrôler ceux qui restaient longtemps au chômage, j'ai reçu une lettre du FOREM qui me convoquait pour une date précise et je m'y suis présenté. La conseillère m'a expliqué le programme qu'on allait mettre en place afin que je retrouve un emploi. À ce moment-là, ça faisait 12 ans que j'étais inscrit comme demandeur d'emploi. J'ai attendu une troisième convocation pour oser lui parler de mon problème d'écriture. Elle m'a donné une publicité de l'association « Lire et Écrire ». 2 jours plus tard, j'y suis passé.

J'ai commencé ma formation en alphabétisation. Pendant quelques mois, j'ai suivi des cours pour améliorer mon français. Dans cette association, il y avait des adultes qui faisaient autre chose que seulement apprendre. Ils m'ont parlé de leur groupe « L'illettrisme Osons en Parler ». En plus de leur formation, les apprenants de ce groupe faisaient des actions pour sensibiliser l'opinion publique à ce que veut dire vivre en ne sachant pas bien lire ni écrire, à ce que cela a comme effet dans la vie professionnelle, personnelle, dans la vie de parents. Leur façon de parler de ce qu'ils faisaient m'a impressionné. Et depuis ce premier contact, j'ai participé à toutes les réunions, nous restons très soudés. (...)

Je m'investis de plus en plus dans cette association, nous avons été invités plusieurs fois à participer à des rencontres internationales. Et même jusqu'au Brésil pour participer à une rencontre internationale sur l'éducation des adultes. (...) En 2009, pour la première fois, il y avait des apprenants. J'ai eu le sentiment que l'on prenait en considération le problème de l'illettrisme, et que dire notre expérience, ça servait à quelque chose. (...)

Yves

Extraits de : Yves HUYSMANS, **J'ai été un apprenant**, Raconter la vie, 2015

Version complète en ligne : <http://raconterlavie.fr/recits/j-ai-ete-un-apprenant/#.VI2cU79AqGc>

Les enjeux d'un groupe « franco »



Depuis 2000, Lire et Écrire Verviers a opté pour la création d'un groupe « francophones » pour faire face au défi de la sous-représentation en alpha des personnes scolarisées en Belgique. Un tel groupe permettait de rassembler des personnes ayant des difficultés communes et de leur éviter de passer plusieurs mois sur liste d'attente avant d'entamer une formation – attente qui en décourageait plus d'un. La chose n'a pas été facile : les débuts ont été marqués par de nombreuses interrogations sur le principe même d'un groupe spécifique et par un faible nombre d'inscriptions. Aujourd'hui, si des questions subsistent, force est de constater que les inscriptions ne font plus défaut. Dans le travail quotidien, les points communs qui rassemblent les apprenants du groupe, et le bon niveau oral, permettent et demandent un travail un peu différent. Témoignages.

Par Antoine DARATOS

Texte écrit sur base d'entretiens avec Bruno COLET, Jacques DESTORDEUR, Isabelle DEMORTIER, Josiane RENARD, Charles DIFFELS et les apprenants du groupe franco de Verviers

Les apprenants qui ont grandi sous l'obligation scolaire en Belgique

«Les francos». L'appellation du groupe porte à confusion, puisqu'il ne rassemble pas tous les francophones mais *«les personnes qui ont été sous obligation scolaire en Belgique jusqu'à 18 ans et qui sont sortis sans avoir les compétences du CEB»*, explique Jacques, le directeur de la régionale.

Si les apprenants du groupe franco ne sont pas des migrants, ils ont souvent vécu dans des milieux dont les codes sociaux diffèrent de ceux que l'école valorise. Ils ont aussi fréquemment connu rupture et mise en échec. Cela entraîne souvent une estime de soi endommagée.

C'est que le passé peut revenir peser sur le présent de la formation. *«En termes de parcours, il y a des personnes avec des accidents lourds, des choses qui affectent vraiment la vie. D'autres souffrent d'un problème d'ordre 'physique' qui empêche l'apprentissage, comme la dyslexie»*, explique Jacques. Les histoires et les motifs sont toujours individuels. Sonia raconte ne pas avoir pratiqué l'écriture en sortant de l'enseignement spécialisé, où elle avait pourtant *«bien appris»*, car elle a tout de suite trouvé un emploi. Nathalie, elle, a été placée très jeune dans une famille d'accueil en région germanophone : *«Quand je suis revenue chez ma mère à 17 ans, je ne parlais pas français. J'ai appris à parler avec des petits dessins, mais l'écrit est difficile.»* Aujourd'hui, elle souhaiterait faire une formation professionnelle mais se voit toujours refuser l'inscription. Yassin, 23 ans, sort tout juste de l'enseignement spécialisé, et est là sur les conseils de l'AWIPH¹. Mercédès, 76 ans, a commencé à travailler à l'âge de 14 ans, *«dans tout»*, la laine, les ménages... *«À ce moment-là, je n'avais pas besoin de lire et écrire. Je n'avais pas le temps. Mon mari organisait tout, mon loyer, il s'occupait des papiers et des formulaires, et je faisais ma liste de courses avec mes mots à moi. Je ne savais pas aider mes enfants, ils essayaient de se démerder. J'avais mauvais de ne pas pouvoir les aider, et mon mari travaillait»*, raconte-t-elle.

1 Agence wallonne pour l'intégration des personnes handicapées.

Charles, longtemps formateur bénévole dans le groupe, relativise l'importance des raisons données à l'entrée en formation et des parcours de vie : *« Il y a le mystère de ces gens, tu ne sauras jamais vraiment tout, les raisons profondes, on va t'en donner, tu peux en sentir, tu ne sauras jamais complètement le pourquoi. »* – *« On n'a pas besoin de le savoir pour pouvoir faire de l'apprentissage »*, ajoute Bruno, formateur salarié nouvellement engagé à Lire et Écrire.

Certains sont venus contraints, d'autres avec l'objectif d'accéder à une formation qualifiante par la suite, ou de pouvoir s'occuper de leurs enfants en âge d'aller à l'école et *« faire les mots d'excuses »* quand ils sont malades, d'autres enfin pour *« se recycler »*, comme Mercédès, qui dit vouloir *« apprendre un petit peu ce que j'ai perdu »*. Tous sont cependant d'accord pour dire qu'ils trouvent du plaisir à venir et à être ensemble : *« On se fait des amis »*, dit Nathalie. *« On s'emmerde pas chez soi », « on est pas tous seuls chez nous »*, confirment David et Isabelle.

Le groupe travaille aussi sur l'expression orale. Beaucoup d'apprenants ont des difficultés pour exprimer les rapports de temps, d'espace, et utiliser les mots liens comme *« pourtant », « parce que »*. C'est important, souligne Charles, *« ce sont ces mots qui sont très utiles pour raisonner »*. L'expression pose aussi des difficultés par rapport aux codes sociaux à respecter, quand on contacte un employeur par exemple. Beaucoup de francos disent trouver *« stressant »* de téléphoner à un patron à propos d'un stage de mise en situation professionnelle. *« C'est inquiétant parce qu'on peut dire des paroles qui ne conviennent pas »*, explique Sonia, qui a fréquenté Lire et Écrire pendant deux ans avant de trouver un emploi, et qui a maintenant repris sa formation depuis quelques mois. *« On a préparé le texte et on peut lire la feuille en parlant »* avec l'employeur, précise Nathalie, qui a déjà usé de cette technique dans une autre formation.

Regrouper les francos dans un groupe

Le groupe a été créé pour tenir compte des spécificités d'un public qui a du mal à venir s'inscrire en formation, et encore plus à revenir régulièrement par la suite. *« Ces personnes ont des difficultés différentes de celles des migrants et partagent des points communs, comme un besoin de reconstruire et le développement de stratégies pour contourner le problème de l'illettrisme »,* dit Jacques pour expliquer la genèse du groupe. Verviers étant une ville qui compte de nombreux migrants et une forte demande en matière d'alpha, un groupe a donc été créé pour répondre aux besoins spécifiques des personnes ayant grandi en Belgique, grâce auquel il est possible d'entrer en formation sans passer par une liste d'attente souvent décourageante pour ce public. Les francos ont une expérience de l'illettrisme différente de celle des étrangers, elle est beaucoup plus marquée par le tabou et la difficulté *« d'affronter son incapacité ou son manque »* : *« Ça leur demande une énergie particulière »,* raconte Bruno.

Se retrouver, s'exprimer, fait partie du travail quotidien du groupe. C'est une des particularités des francos, explique Jacques : du fait de la difficulté des parcours, *« la confiance en soi est souvent affectée. L'apprentissage est difficile parce que les gens ont besoin de parler, de faire état de leur situation. L'expression est parfois un préalable à l'apprentissage, pour être à l'aise. »* C'est peut-être ce qui réunit les francos, explique Charles : *« Ce sont le plus souvent des gens seuls, qui se sentent en porte-à-faux avec la société actuelle, et qui ici rencontrent des personnes qui ont les mêmes problèmes. C'est un endroit assez ouvert où les gens peuvent se parler, se conforter. Des liens se créent et se poursuivent en dehors de Lire et Écrire. »*

Se retrouver, s'exprimer peut déboucher sur du constructif, comme la création d'*Osons en parler*, une association de fait, devenue indépendante de Lire et Écrire, qui s'est constituée à partir d'un groupe franco et a fait un gros travail de sensibilisation, auprès des instituteurs notamment, pour leur faire part de leur vécu et leur demander d'éviter les petites phrases assassines, les soupirs exaspérés et les *« tu n'y arriveras pas »*. Beaucoup de francos sont d'ailleurs *« très critiques vis-à-vis de l'école et de l'enseignement. Il est très*

rare qu'ils aient des avis positifs», explique Charles, d'où la difficulté spécifique pour le formateur de «mettre en confiance, de mettre en place un contexte qui ne fait pas revivre les conflits» et les échecs que les apprenants ont pu rencontrer à l'école.

Le besoin de s'exprimer a aussi ses côtés plus dérangeants pour un mouvement comme Lire et Écrire. Par exemple, les propos négatifs qui sont régulièrement tenus à propos des étrangers. Charles admet n'avoir *«jamais trouvé de solution pédagogique à cela. Au bout d'un temps ça revient quand même, même en remettant les choses en place avec des chiffres, avec des documents.»* Pour lui, les difficultés viennent de la vie des apprenants: *«Tant qu'elles ne sont pas réglées, ils ont très difficile à s'intéresser à la société dans laquelle on est. Ils ne voient que les côtés négatifs dans leur vie, et le positif dans la vie des autres.»* Bruno travaille sur la reconnaissance de la diversité des points de vue: *«À partir de l'expression spontanée de leur humeur, de ce qu'ils ont envie de dire, j'essaye de favoriser des expressions divergentes, en interrogeant, en donnant des contre-exemples. Ce sont nos différences qui nous construisent et enrichissent la société.»* Lorsqu'il a commencé, Bruno a voulu parler de politique. Le terme «politique» lui a valu un rejet massif du groupe: *«On entend ça assez tous les jours au journal.»* Il est alors revenu par une autre porte: *«J'ai pris des titres de journaux différents sur un même sujet. Je voulais faire prendre conscience aux apprenants de la nécessité de poser un regard critique sur l'information reçue. Ensuite, je leur ai proposé de créer eux-mêmes des titres différents autour d'un fait concernant le groupe.»*

Isabelle, qui s'occupe de la sensibilisation, était quant à elle très réticente par rapport à la création du groupe franco, car elle avait peur que cela *«incite au racisme»*. Aujourd'hui, elle *«garde un petit malaise»*: certains Belges francophones sont dans des groupes multiculturels, il existe désormais dans la régionale des groupes multiculturels de niveau écrit. *«Qu'est-ce qui justifie qu'on maintienne des groupes distincts?»*, se demande-t-elle. Pour elle, lutter contre le racisme peut passer par le brassage culturel rendu possible chez Lire et Écrire, qui permettrait aux apprenants qui trouvent le CPAS trop généreux avec les étrangers *«de demander à Omar ce qu'il en pense»*, et de se rendre compte que *«Fatima est une personne sympa et pas juste quelqu'un d'un autre groupe»*, donc de *«lutter contre la crainte de ce qu'on ne connaît*

pas». De fait, si des activités sont organisées avec les autres groupes, le clivage semble y perdurer : « *Quand on est allés voir La gueule de l'emploi², les autres nous tournaient le dos* », raconte Nathalie, qui ne verrait pas de problème à ce que les groupes soient mélangés. Les francos disent avoir l'impression d'être un groupe à part : « *Chacun a fait son groupe et reste ensemble.* » Josiane, formatrice, garde elle aussi quelques doutes : « *C'est triste de devoir isoler les francophones des autres, ce n'est pas dans la philosophie de Lire et Écrire. Les gens vivent ensemble dans les quartiers, pourquoi pas ici ?* ».

Les désaccords de principes ont, au fil du temps, laissé la place à un consensus pratique : dans les faits, le groupe fonctionne bien. En son sein, il y a une bonne dynamique, malgré le taux d'absentéisme plus élevé que dans les autres groupes. Même si c'est un groupe avec des écarts considérables de motivation et de compétence entre les apprenants, ce qui rend difficile une approche collective de l'apprentissage, constate Bruno. Charles insiste sur le fait qu' « *une entraide s'installe, les apprenants se connaissent très bien au niveau du travail mais pas seulement* ». Cette entraide « *permet d'aller plus loin, d'être plus nuancé* », confirme Bruno : « *Je me sens particulièrement à l'aise avec les francos. Le langage oral est fluide, ce qui permet plus facilement de paraphraser en cas de difficulté de compréhension. De plus, le non-verbal est en adéquation avec notre culture. Il m'est donc plus facile d'interagir et d'évaluer la réception. Les personnes qui ont grandi en Belgique ont pu développer toutes sortes de stratégies pour tirer parti de l'environnement. Les motivations personnelles et le vécu au sein de notre société permettent une préhension plus rapide et profonde des enjeux politiques et citoyens de l'alphabétisation.* »

Le succès du groupe est manifeste aussi du fait du nombre de ses membres, qui a augmenté pour atteindre un maximum, avec 16 ou 17 inscrits – après un passage à vide de plusieurs années où la régionale a dû compter sur les services bénévoles de Charles pour maintenir un groupe de moins de 10 personnes, dont la taille réduite ne permettait pas de bénéficier d'un financement ISP. Il

² Documentaire (Denis CROSS, Zadig productions et Forum des images, 2011) relatant une session collective de recrutement menée par un cabinet de recrutement pour le compte d'une compagnie d'assurance. Ce film met en avant les dérives actuelles sur le marché de l'emploi. En ligne : www.youtube.com/watch?v=S7K_Z_wIWEM

Il y a même actuellement (mi-octobre 2015) deux personnes sur liste d'attente depuis quelques jours. Le groupe pourrait donc être victime de son succès, lui qui a été créé notamment pour permettre l'entrée directe en formation.

Antoine DARATOS

Lire et Écrire Communauté française

Texte écrit sur base d'entretiens avec Bruno COLET,
Jacques DESTORDEUR, Isabelle DEMORTIER, Josiane RENARD,
Charles DIFFELS et les apprenants du groupe franco
Lire et Écrire Verviers



8° arrêt sur image • Le droit à une alphabétisation de qualité, un droit pour tous sans condition, sans exclusive

Photo du haut : Sylvain Courant — licence CC BY-NC 2.0 • Photo du bas : Picturepest — licence CC BY 2.0

J'ai quarante-six ans. J'aimerais vous raconter mon histoire.

Tout d'abord, je m'appelle Alexandrine. Je suis née à Diego-Garcia, une petite île de l'Océan Indien, le 23 février 1957. Je suis issue d'une famille de huit enfants. Ma famille était pauvre et ma mère nous élevait seule. Il n'existait pas d'école sur cette île.

En 1966, j'avais neuf ans et tous les habitants de l'île ont été forcés de la quitter car les Américains voulaient y établir leur base militaire. Ma mère, mes frères et moi-même, nous sommes partis pour l'île Maurice. Là-bas, la vie était très difficile pour une mère et ses huit enfants. Alors, elle a dû trouver une solution et notre famille a été séparée. J'ai été confiée à une dame que ma mère connaissait. Mais voilà, à l'âge où tous les enfants vont à l'école, moi je devais travailler comme une adulte. J'étais très malheureuse, car je devais conduire et aller rechercher ses enfants à l'école. J'aurais tellement aimé étudier comme eux. Je me réveillais à cinq heures du matin pour préparer la nourriture des animaux et celle des enfants. À huit heures, je les conduisais à l'école. De retour à la maison, j'effectuais les tâches ménagères et à quinze heures trente je retournais les chercher. C'était comme ça tous les jours de la semaine.

Savez-vous comment j'ai appris à écrire simplement mon prénom et l'alphabet? C'est grâce à une voisine qui habitait à trois cents mètres de la maison. Mais en échange de cela, je devais deux à trois fois par semaine, aller lui porter dix seaux d'eau. C'était épuisant mais c'était la seule façon pour moi d'apprendre. J'étais d'ailleurs très contente.

Les années ont passé et à l'âge de dix-neuf ans, je me suis mariée. Un an plus tard, j'accouchais d'une fille superbe et deux ans après une autre fille est née. À cette époque, je me suis toujours dit que j'enverrais mes enfants à l'école car je n'avais pas eu cette chance.

(...)

En 1990, je suis arrivée en Belgique. Je parlais très peu le français. En 1994, j'ai eu une troisième fille.

Mes deux grands enfants sont partis de la maison et maintenant je vis seule avec ma dernière fille. Pour l'aider à faire ses devoirs, mais aussi pour moi-même, j'ai décidé de m'inscrire à « Lire et Écrire ». Pour moi, c'est très important car dans la société actuelle, on doit remplir des documents et lire plein de choses.

Alexandrine

« Nos publics ont changé ! » Vraiment ? Nos publics changé ?



Ce numéro du *Journal de l'alpha* consacré aux publics est l'occasion de questionner un constat partagé par de nombreux acteurs et intervenants du secteur de l'alpha, et plus largement de l'insertion socio-professionnelle et de l'éducation permanente.

Par Dominique BRASSEUR

QUE CE SOIT DURANT LES RÉUNIONS D'ÉQUIPES, au détour d'échanges avec les formateurs et formatrices, lors de rencontres thématiques consacrées aux questions de méthodes et de pédagogies, dans des discussions informelles avec des responsables d'associations, une phrase revient de manière lancinante : « *Nos publics ont changé ! Tu ne trouves pas ?* ».

Cette phrase est, à elle seule, porteuse de questionnements quant à la connaissance de notre public et des impacts de ces changements supposés sur nos pratiques pédagogiques. Elle résonne comme une invitation à identifier et comprendre ces publics qui ont changé.

La première étape pour tenter de clarifier ce constat est de se pencher sur la définition du terme « public ».

Selon le dictionnaire *Larousse*, la définition du mot « public », c'est :

- « Ensemble de la population, des usagers d'un service.
- Ensemble de la clientèle visée ou atteinte par un média, à qui s'adresse un écrit, un spectacle, etc.
- Ensemble des gens présents. »

Si nous prenons la deuxième définition, Lire et Écrire s'adresse de 1983 à aujourd'hui à des personnes en situation d'illettrisme. Ce n'est donc pas cela qui aurait changé.

Intéressons-nous plutôt à la troisième définition : « *Ensemble des gens présents.* »

Les gens, donc les personnes présentes dans nos formations, participent à des actions d'alphabétisation en vue de renforcer leurs savoirs et compétences et d'en acquérir de nouveaux, pour vivre dans une société qu'ils comprennent et dans laquelle ils peuvent réfléchir et agir dans une perspective d'émancipation et de changement social vers plus d'égalité.

Notre postulat pédagogique théorique est le socio-constructivisme. Nos points d'appui sont les expériences, les centres d'intérêts, les situations concrètes insatisfaisantes vécues par les apprenants.¹

¹ Voir : Comprendre, réfléchir et agir le monde. Balises pour l'alphabétisation – Cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire (à paraître).

Que nous disent les participants de leurs situations concrètes insatisfaisantes ?

Ce qui ressort des témoignages des apprenants, c'est un immense sentiment d'être privé :

- d'emploi ;
- de ressources matérielles ;
- d'accès aux soins de santé ;
- d'accès à l'éducation et à la formation ;
- d'accès aux droits civiques.

Soit un sentiment d'être privé de ce qui est nécessaire et essentiel pour vivre dignement et pouvoir participer à la vie sociale, économique, politique et culturelle de notre société !

D'où viennent ces privations, de quelle circonstance sont-elles la conséquence ?

Le *Wiktionnaire* définit « circonstance » entre autres de la manière suivante : *« Conjoncture présente, situation actuelle des choses. »*

Et si l'État social actif, accompagné de ses logiques d'activation, était la circonstance qui prive les personnes des ressources nécessaires et essentielles ?

Donc notre public, *« l'ensemble des gens présents »*, sont des personnes privées par l'État social actif de ce qui leur est indispensable et vital. Ce qui m'amène à dire que notre public n'a pas changé mais que la « circonstance » et avec elle les situations de vie des personnes ont, elles, bel et bien changé.

Les personnes privées des ressources essentielles sont victimes de multiples stigmatisations qui ont des conséquences sur l'image qu'elles ont d'elles-mêmes et de leur rôle dans la société. Ceci m'amène à constater que notre regard sur les publics a changé, comme en écho au regard que les personnes portent sur elles-mêmes.

Les impacts de ces privations font que les personnes se privent elles-mêmes de leur pouvoir d'agir. Et nous-mêmes, associations, ne doutons-nous pas de notre pouvoir d'agir ?

Changer de regard et, par là, restaurer une image positive de soi, de l'autre, de sa capacité de choix, décider ensemble de résister à la « circonstance » État social actif, c'est-à-dire aux logiques d'activation qui ne sont en fait que des logiques de privations, devient notre défi quotidien.

En conclusion :

Notre pouvoir d'agir c'est dénoncer les privations.

Notre pouvoir d'agir c'est construire des actions collectives qui modifient les rapports de force.

Notre pouvoir d'agir c'est affirmer que l'on n'apprend pas sous la contrainte.

Notre pouvoir d'agir c'est affirmer qu'être alphabétisé est un droit et non une obligation.

Dominique BRASSEUR

Lire et Écrire Hainaut occidental et Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage



Mon problème provient
 d'une mauvaise scolarité.
 Quand j'étais à l'école primaire,
 j'avais des difficultés pour suivre comme les autres.
 Mes instituteurs et institutrices m'ont placée
 au fond de la classe, au dernier banc.
 Quand il m'arrivait de lever le doigt,
 si je me trompais, toute la classe se moquait de moi.
 À la fin, l'institutrice ne s'occupait plus de moi.

Ici à l'asbl « Lire et Écrire »,
 j'ai de super professeurs.
 Ils s'occupent de moi.
 Je ne suis pas mise à l'écart,
 même si je dis des bêtises.
 Ils me stimulent, ils me font voir la grammaire
 avec d'autres yeux.
 Ils me font comprendre le pourquoi
 et le comment de toutes mes difficultés,
 avec énormément d'explications,
 de gentillesse et de tact.
 Ils n'ont pas peur de répéter
 autant de fois qu'il le faut,
 jusqu'à ce que j'ai bien compris le problème.
 J'avance à mon rythme et sans brusquerie.
 Ils n'ont pas peur de me féliciter du travail
 si mon travail est bien fait.
 Heureusement pour moi, je suis une battante.
 C'est ma force.

Huberte

Sélection bibliographique

Depuis longtemps le constat est unanime, le public qui suit les cours d'alphabétisation ne reflète pas la diversité de l'ensemble de la population en situation d'analphabétisme ou d'illettrisme. Or, nos associations ont *« toujours eu comme préoccupation de permettre aux diverses populations en situation d'illettrisme, quelles que soient leurs origines et leurs conditions culturelles, économiques et sociales, d'avoir effectivement accès aux formations d'alphabétisation et de favoriser la mixité de ces populations pour permettre leur rencontre et pouvoir travailler le 'vivre ensemble dans la diversité'. Malgré cette optique, nous constatons depuis plusieurs années qu'il n'y a que très peu de personnes illettrées d'origine belge qui s'engagent dans les différents cours d'alphabétisation organisés en Région bruxelloise. »*¹

Ce constat, dans des proportions diverses, mais probablement selon les mêmes logiques de reproduction sociale, peut être observé ailleurs qu'en Région bruxelloise. Ainsi, déjà en 1990, Jean-Paul Hauteœur (Canada) notait, à partir des résultats d'une enquête menée auprès des organismes d'alphabétisation du Québec : *« Beaucoup reconnaissent que le dépistage et le recrutement sont un défi lourd à relever. La difficulté de rejoindre ceux et celles qui s'identifient à la partie submergée de l'iceberg pose un problème de taille. Cela laisse entendre que la partie immergée, énormément plus volumineuse, demeure intouchée. (...) Comme on l'a observé depuis longtemps à l'école, on observe aussi en alphabétisation un phénomène d'écroulement ou d'exclusion des plus démunis. »*² Dans la suite de l'article, l'auteur dénonce la dérive d'un recrutement plus facile des publics plus ou moins actifs ou contraints dans des insertions diverses mais surtout professionnelles qui, de nos jours, deviennent un peu partout la sainte priorité de toutes les formations...

1 DUCHÈNE Charles, STERCO Catherine, **La place et la participation effective des populations d'origine belge aux formations d'alphabétisation en Région bruxelloise**, Lire et Écrire Bruxelles, 2007-2008, p.5.

2 HAUTEŒUR Jean-Paul, **Offre généreuse, demande bloquée: le paradoxe actuel de l'alphabétisation**, in *Alpha 90. Recherches en alphabétisation*, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation – Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1990, p. 125.

Est-ce la raison pour laquelle nous n'avons pas trouvé d'études récentes, correspondantes à nos valeurs, sur cette question des publics scolarisés en Belgique, Belges ou enfants d'immigrés analphabètes, qui restent sous-représentés dans les cours d'alphabétisation ? Ce silence n'est pas anodin car notre conception d'une alphabétisation émancipatrice a comme finalité de rompre les mécanismes de reproduction des inégalités sociales. La crise économique et sociale permanente, ainsi que les contraintes de plus en plus lourdes des logiques marchandes, nous cantonnent de plus en plus dans un rôle de rattrapage social et culturel afin de pallier les manquements de l'État et nous soumet aux critères d'éligibilité et d'évaluation des politiques d'insertion socioprofessionnelle. Or, abandonner la partie la plus fragilisée de notre public signifie renoncer à notre mission d'éducation populaire.

Aussi, bien que les analyses et réflexions que l'on peut lire dans les ouvrages présentés dans cette sélection ne sont pas récentes, elles restent d'actualité. Leurs auteurs sont tous préoccupés par les publics analphabètes ou illettrés qui sont absents des dispositifs de formation. Ils proposent presque tous des démarches, dispositifs, politiques pour entrer en contact, permettre l'entrée et le maintien en formation de ces publics marginalisés. Leur propos est plus que jamais d'actualité et il est urgent qu'il soit donné suite à leurs travaux.

Par Eduardo CARNEVALE



HAUTECŒUR Jean-Paul, Offre généreuse, demande bloquée : le paradoxe actuel de l'alphabétisation, in *Alpha 90. Recherches en alphabétisation*, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation – Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1990, pp. 121-137

L'auteur part du constat qu'au Québec, malgré un programme qui assure, en principe, aux adultes le même accès à l'éducation qu'aux jeunes d'âge scolaire, on observe qu'en réalité la demande ne suit pas l'offre. La population sur laquelle on avait projeté un « besoin » impératif et urgent d'alphabétisation ne se présente pas.

L'article commence par définir les termes du problème, pour ensuite proposer une analyse des causes, et enfin des pistes de réponse (mais non un plan global qui devrait être élaboré collectivement après des évaluations plus serrées des programmes mis en œuvre). J.-P. Hauteceur relève que, comme aux États-Unis et en Europe, on peut observer en alphabétisation un phénomène d'exclusion des plus démunis. Ce ne sont pas les plus défavorisés qui franchissent la porte des cours. Des conceptions trop scolarisantes ont en effet engendré une certaine sélection des publics et un analphabétisme résiduel. C'est le recrutement, plus facile, de minorités particulières, comme les immigrants illettrés ou allophones ou encore le public contraint dans des programmes d'insertion socioprofessionnels, qui compense le taux peu élevé d'inscriptions chez les « analphabètes ordinaires ». Après avoir examiné les différentes explications de cette situation, l'auteur va conclure que, pour lui, « *il n'y a schématiquement que deux voies. Augmenter la pression de l'offre : c'est la stratégie du marketing. Ou bien repartir de la base, du quotidien pour trouver les conditions les plus acceptables et les plus désirables du développement conjoint (cogéré) de l'offre et de la demande.* » (p. 137).

> Voir aussi : Catherine STERCQ, **Des bonnes raisons de refuser l'alphabétisation**, in *Journal de l'alpha*, n°167-168, février-avril 2009, pp. 100-102 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja167).

VINÉRIER Anne, **Quelle place pour les apprenants dans la compréhension de la problématique de l'illettrisme ?**, in *Empan*, n°81, 1/2011, pp. 14-21

Dans cet article, l'auteure présente une démarche où l'apprenant est au cœur de la réflexion et de l'action sur la question de l'illettrisme. Les personnes concernées réfléchissent à l'organisation de la formation et à ses contenus, pour ensuite agir pour que la formation soit effectivement un droit accessible et adapté à tous. La démarche, qui a débuté en 2001 dans le cadre d'une recherche-action-formation menée dans le département du Maine-et-Loire (France), avait comme objectif de comprendre les raisons et les étapes qui conduisent des personnes à réapprendre, et de poser des bases pour mieux rejoindre celles qui ne viennent pas en formation. Ce groupe, composé d'apprenants, de formateurs et d'une chercheuse (Anne Vinérier elle-même), a donc travaillé sur la question : « Pourquoi si peu de personnes dites en situation d'illettrisme font le choix de frapper à la porte d'un organisme de formation à l'âge adulte ? » Suite à cela, les apprenants ont manifesté leur volonté de soutenir d'autres groupes pour que davantage d'apprenants aient le droit à la parole, le droit de dire comment ils conçoivent une formation adaptée à leurs besoins. Ce qui a donné lieu à la création d'une *Chaîne des savoirs* pour signifier qu'il s'agit de se mettre ensemble, de créer des maillons dans différents endroits pour lutter contre l'illettrisme et avoir plus de poids. L'auteure décrit dans la foulée la complexité d'une démarche qui porte à la construction d'un réseau se basant sur une méthodologie qui favorise la participation des apprenants dans la construction du processus apprendre/chercher/agir, autrement dit la mise en œuvre d'un réel processus de coconstruction.



Article en ligne : www.cairn.info/revue-empan-2011-1-page-14.htm

> Voir aussi : VINÉRIER Anne, **Dire-lire-écrire des moments de son expérience au sein d'une formation-recherche-action avec des personnes en réapprentissage des savoirs de base**, in *Journal de l'alpha*, n°166, novembre 2008, pp. 69-76 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja166).



VINÉRIER Anne, **Combattre l'illettrisme : Permis de lire, permis de vivre...**, L'Harmattan, 1994, 335 p.

Guide technique et méthodologique, cet ouvrage développe une démarche qui s'appuie sur la connaissance du public et s'articule autour de témoignages d'apprenants. Il décrit différents profils et niveaux d'illettrisme, définit des pistes d'action, propose un dispositif de formation, met en avant une pédagogie de la communication et présente des exercices à partir de thèmes en lien avec la vie quotidienne des personnes illettrées.

Dans la première partie consacrée à la connaissance du public, l'auteure présente les différents critères qu'elle a retenus pour appréhender le vécu des personnes illettrées, critères qui ont ou ont eu une incidence sur leur relation au savoir. À partir de ces critères, elle a construit trois profils de personnes illettrées : un profil A qui est un profil de vécu d'exclusion, un profil B qui est un profil de vécu de marginalisation et un profil C qui est un profil de vécu d'insertion.

Les deux parties suivantes présentent une stratégie d'action, une pédagogie et des outils pour la formation des personnes illettrées. Ce dispositif a été conçu en référence aux catégories de personnes illettrées construites dans la première partie et prend appui sur les réalités de vie de ces personnes. Ce dispositif se base sur une pédagogie de la communication : une relation pédagogique (écoute attentive, mise en confiance, attitude positive et vraie), des moteurs d'apprentissage (thèmes qui vont donner envie d'apprendre), un univers verbal (travailler l'appropriation du sens des mots).

Le chapitre *Méthodologie d'aide à la mise en place de contenus* propose un parcours de formation en 10 étapes.

> Voir aussi : VINÉRIER Anne, **Les interactions de différents paramètres pouvant générer des situations d'illettrisme**, in *Journal de l'alpha*, n°167-168, février-avril 2009, pp. 21-29 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja167). Dans cet article, plus récent que l'ouvrage cité, l'auteure dit que la démarche de la *Chaîne des savoirs* a permis d'enrichir la connaissance du public.

DUCHÈNE Charles, STERCQ Catherine, **La place et la participation effective des populations d'origine belge aux formations d'alphabétisation en Région bruxelloise**, Lire et Écrire Bruxelles, 2007-2008, 190 p.



Cette recherche-action a été réalisée dans le but de vérifier l'hypothèse selon laquelle les personnes belges d'origine sont peu présentes dans les actions d'alphabétisation à Bruxelles, de recueillir les avis des associations et des apprenants par rapport à cette problématique et de définir les moyens nécessaires pour que ce public puisse trouver sa place en formation.

En ce qui concerne les causes de l'illettrisme, ce qui ressort des témoignages recueillis, est la notion de rupture: rupture sociale (conditions de vies difficiles, marginalité), ruptures familiales (placements, deuils, séparations, immigration, mais aussi rupture linguistique entre la langue de la maison et la langue de l'école), rupture scolaire (parcours chaotique et douloureux) et rupture identitaire (identification à un modèle négatif – «je suis bête» – remplaçant toute identité propre). Les témoignages mettent aussi en évidence la difficulté à oser, non seulement franchir la porte d'un centre d'alphabétisation, mais aussi sortir de sa condition d'analphabète. Ainsi que la lutte permanente entre une attitude d'infériorisation sociale, entraînant les personnes dans une spirale négative et une attitude de résistance et de combat permettant de s'engager dans une spirale positive.

Les deux dernières parties, *Rejoindre* et *S'alphabétiser*, proposent des pistes d'action pour l'accueil et la formation, susceptibles de soutenir effectivement la participation de ce public à l'alphabétisation.

> Un résumé de cette recherche a été publié dans le *Journal de l'alpha*:
GOFFINET Sylvie-Anne, **Quelle place pour le public d'origine belge dans les actions d'alphabétisation ?**, n°170, septembre 2009, pp. 41-49 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja170).



VILLECHAISE-DUPONT Agnès, ZAFFRAN Joël, **Illettrisme : Les fausses évidences**, L'Harmattan, Logiques sociales, 2004, 240 p.

L'illettrisme est habituellement perçu comme un drame pour la société et une tragédie pour les personnes illettrées. Pour nuancer cette vision négative, les auteurs ont choisi d'aller à leur rencontre, qu'elles soient ou non en formation. Les témoignages qu'ils ont récoltés reflètent une mosaïque complexe de trajectoires, de points de vue, de projets bien différents. Ils contribuent à une meilleure connaissance des personnes en situation d'illettrisme et apportent des éléments de réflexion pour adapter l'offre et le contenu des formations, pour répondre à leur demande et à leurs besoins, mais aussi pour aller à leur rencontre en tant que personnes. Sans nier les difficultés que le manque de compétences à l'écrit induit, les auteurs parviennent à déconstruire une catégorie sociale qui, à force d'être présentée de manière misérabiliste, finit par produire une fausse image de l'illettrisme.

En termes d'action, il n'est, de leur point de vue, pas du tout certain que les politiques de lutte contre l'illettrisme, en ciblant les personnes à partir de cette seule caractéristique, soient tout à fait opératoires. L'illettrisme ne leur semble en effet pas le critère le plus pertinent pour l'action sociale car il n'est qu'une des composantes – et pas la plus importante – des difficultés rencontrées par les personnes interrogées. Les pouvoirs publics devraient donc avant tout s'attaquer au problème de fond : viser l'amélioration des situations de précarité économique.

> Cet ouvrage a également déjà été présenté dans le *Journal de l'alpha* :

GOFFINET Sylvie-Anne, **Illettrisme : les fausses évidences**, n°154, septembre 2006, pp. 37-43 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja154).

COUILLARD-DE SMEDT Monique, **Alphabétisation et grande pauvreté. Une question de sens**, in *Journal de l'alpha*, n°162, février 2008, pp. 7-14

Plus une personne porte un passé de misère et d'exclusion, plus elle doit franchir d'obstacles pour entrer dans une démarche d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces obstacles résultent, d'une manière globale, de l'exclusion de toute une communauté à laquelle l'écrit est étranger, voire pour laquelle il est dangereux (pensons aux factures, au courrier administratif porteur d'injonctions auxquelles on ne peut pas répondre...). Pour que cette communauté puisse accéder à l'écrit et au pouvoir qu'elle confère, il est nécessaire que les formations proposées rencontrent plusieurs enjeux: apprendre pour pouvoir construire et communiquer sa pensée, apprendre pour gagner en maîtrise de sa vie et de celle de sa famille, apprendre pour disposer des outils nécessaires à la lutte contre la misère et l'exclusion. Ainsi, si *« apprendre à lire, écrire représente un effort énorme, à peine imaginable, pour les personnes marquées par une longue expérience de misère et d'exclusion »*, elles ne pourront *« entreprendre et tenir une telle démarche que si le processus d'apprentissage s'inscrit pleinement dans leur propre projet personnel, familial, de société »* (p. 14). Et que si cela se fait dans un partage des savoirs, où tous contribuent à la construction d'une société plus juste et plus humaine.

Article en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja162



Eduardo CARNEVALE

Centre de documentation du Collectif Alpha

Ces ouvrages sont disponibles en prêt au
Centre de documentation du Collectif Alpha:
Rue d'Anderlecht 148 – 1000 Bruxelles
Tél: 02 540.23.48
Courriel : cdoc@collectif-alpha.be
Catalogue en ligne : www.cdoc-alpha.be

LIRE ET ÉCRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles

tél : 02 502 72 01

lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be

www.lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES

rue de la Borne, 14 (3e étage) - 1080 Bruxelles

tél : 02 412 56 10 - fax : 02 412 56 11

info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE EN WALLONIE

rue Artoisenet, 7 - 5000 Namur

tél : 081 24 25 00 - fax : 081 24 25 08

coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

LES RÉGIONALES WALLONNES**LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON**

boulevard des Archers, 21 - 1400 Nivelles

tél : 067 84 09 46 - fax : 067 84 42 52

brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale, 2a - 7100 La Louvière

tél : 064 31 18 80 - fax : 064 31 18 99

centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI-SUD HAINAUT

rue de Marcinelle, 42 - 6000 Charleroi

tél : 071 30 36 19 - fax : 071 31 28 11

charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE HAINAUT OCCIDENTAL

rue des Sœurs de Charité, 15 - 7500 Tournai

tél : 069 22 30 09 - fax : 069 64 69 29

hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz, 37b - 4000 Liège

tél : 04 226 91 86 - fax : 04 226 67 27

liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG

rue du Village, 1 - 6800 Libramont

él : 061 41 44 92 - fax : 061 41 41 47

luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès, 1 - 5000 Namur

tél : 081 74 10 04 - fax : 081 74 67 49

namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps, 4 - 4800 Verviers

tél : 087 35 05 85 - fax : 087 31 08 80

verviers@lire-et-ecrire.be

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



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



UNION EUROPÉENNE
Fonds social européen



Le titre de ce numéro du *Journal de l'alpha* est placé sous une double ponctuation.

Un point d'interrogation d'abord, raccourci de multiples questions sur les publics de l'alphabétisation – ceux qui sont en formation, ceux qui n'y sont plus, ceux qui pourraient y être mais ne le sont pas... – et sur nos pratiques, leur pertinence, nos modalités d'action, nos moyens...

Un point d'exclamation ensuite, pour réaffirmer le droit à l'alphabétisation pour tout adulte qui le souhaite, qui résonne comme un rappel du droit fondamental de chacun à acquérir les savoirs de base, et qui revendique la nécessité de politiques concertées à hauteur de l'enjeu de la persistance de l'analphabétisme.

Avec, en toile de fond, un fil rouge aujourd'hui récurrent : le constat d'une vulnérabilité sociale croissante des publics de l'alpha, conjuguée au « paradigme » de l'État social actif qui, au travers de différentes politiques ciblées, exerce une violence institutionnelle de plus en plus dure envers ceux qui sont les plus exposés aux mutations socioéconomiques.

WWW.LIRE-ET-ECRIRE.BE