



Analyse des impacts du processus d'alphabétisation chez les personnes étrangères ou d'origine étrangère

Elise Ugeux

Rapport final – Juin 2018

« Parce que nous aussi, on a besoin de parler de nous »
« Tout le monde est content que vous venez pour demander, poser des questions, vous occuper de nous. Ça fait du bien. »
« Dire qu'on existe »
« Se faire écouter »

La recherche présentée n'aurait pas été possible sans les apprenants.

Nous les remercions sincèrement pour leur confiance et pour leur implication.

Table des matières

Introduction.....	5
1. Méthodologie de collecte et d'analyse des données.....	6
1.1. Phase exploratoire.....	6
1.2. Méthode de collecte des données	7
1.3. Méthode d'analyse des données	8
1.4. Remarques complémentaires concernant la méthodologie.....	8
2. Descriptif de la population	10
3. Impacts du processus d'alphabétisation chez les apprenants	14
Présentation des catégories.....	14
Répartition des réponses selon les catégories.....	15
3.1. Le développement personnel.....	17
3.1.1. Restauration d'une identité positive et épanouissement.....	18
3.1.2. Emancipation personnelle et sentiment d'avancer dans la vie	20
3.1.3. Amélioration des relations avec les proches.....	21
3.1.4. En point de conclusion pour le développement personnel	23
3.2. Les savoirs.....	25
3.2.1. Les savoirs linguistiques fondamentaux.....	26
3.2.2. Le savoir numérique et l'utilisation des médias.....	27
3.2.3. Les langages mathématiques, les savoirs spatio-temporels et la mobilité.....	28
3.2.4. Les transformations du rapport aux savoirs.....	30
3.2.5. En point de conclusion pour les savoirs	31
3.3. L'insertion socioprofessionnelle.....	34
3.3.1. Les impacts au niveau de l'emploi.....	34
3.3.2. Les impacts au niveau de la formation professionnelle	35
3.3.3. Les impacts au niveau du permis de conduire	36
3.3.4. En point de conclusion pour le travail et l'insertion socioprofessionnelle	37
3.4. L'insertion sociale.....	40
3.4.1. Composantes de l'insertion sociale.....	41
3.4.2. Insertion sociale globale.....	44
3.4.3. En point de conclusion pour l'insertion sociale.....	46
3.5. Participation citoyenne	50
3.5.1. L'implication parentale.....	50

3.5.2. Les impacts au niveau de l'accès à la culture ⁴⁰	51
3.5.3. Les impacts au niveau de l'engagement citoyen.....	53
3.5.4. En point de conclusion pour la participation citoyenne.....	55
4. Impacts négatifs et absence d'impacts	58
5. Conclusion et ouverture	60
5.1. Les actions en alphabétisation et leurs impacts dans la vie des PEOE.....	60
« D'où on vient »	60
« Vers quoi on va »	61
« Par quel moyen ».....	63
5.2. Les PEOE, un public spécifique ?	63
6. Annexes	66
Annexe 1: tableau de classification des réponses sur l'impact de l'alphabétisation sur la vie des personnes.....	66
Annexe 2 : notes techniques relatives à l'encodage	67

Introduction

La présente recherche-action est réalisée à l'initiative de Lire et Écrire en Wallonie et avec le soutien du Ministre wallon de l'Action sociale. Lancée dans le contexte d'un renforcement des politiques d'intégration des populations étrangère et d'origine étrangère sur le territoire wallon, elle s'intéresse plus spécifiquement à la part de ce public qui est infrascolarisée et qui est en besoin d'alphabétisation davantage que d'une formation linguistique de type « français langue étrangère »¹.

La recherche-action a pour objectif d'identifier et d'analyser l'impact des actions d'alphabétisation auprès des publics « personnes étrangères et d'origine étrangère » (ci-après dénommées PEOE), tel que définis par le Code wallon de l'Action sociale et de la Santé². Essentiellement de type qualitatif, la recherche s'appuie sur une méthodologie impliquant l'expression directe des apprenants (section 2, « méthodologie de collecte et d'analyse des données » et section 3, « descriptif de la population »). Elle se construit à partir de leur propre regard sur les effets du processus d'alphabétisation dans leur vie.

Fort d'une première expérience de recherche relative à l'impact des actions d'alphabétisation auprès de ses apprenants réalisée en 2010³, Lire et Écrire identifie et analyse cinq catégories d'impact (section 3), en fonction du champ concerné : le développement personnel (3.1), les savoirs (3.2), l'insertion sociale (3.3), l'insertion socioprofessionnelle (3.4) et la participation citoyenne (3.5). Une sixième catégorie est analysée pour les réponses qui ne renvoient à aucun impact ou à des impacts négatifs (section 4).

S'agissant d'une recherche-action, la méthodologie de recherche mobilise tant les apprenants que les travailleurs de l'alphabétisation dans un processus participatif. Elle se poursuit dans la construction et l'expérimentation d'un outil de mise en évidence de l'impact des processus d'alphabétisation auprès des publics PEOE, élaboré par des travailleurs et pour des travailleurs de l'alphabétisation.

L'ensemble du processus de recherche-action, en ce compris dans la définition du cadre, des objectifs et de la méthodologie, a été suivie par un comité de pilotage composé de représentants de la Ministre de l'Action sociale, des Centres régionaux d'intégration, de plusieurs experts académiques ou d'instituts de recherche (IRFAM, ULg, HelHa, GIRSEF) ainsi que de Lire et Écrire en Wallonie.⁴

¹ Les formations en alphabétisation ont comme porte d'entrée l'acquisition des langages fondamentaux et les savoirs de base plutôt que l'acquisition du français (porte d'entrée linguistique) qui caractérise les formations de français langue étrangère. Outre l'approche pédagogique, l'alphabétisation se différencie du français langue étrangère par son public, peu ou pas scolarisé et sans maîtrise des codes de l'écrit, quelle que soit la langue.

² Les « personnes étrangères » : les personnes ne possédant pas la nationalité belge et séjournant de manière durable ou temporaire sur le territoire ; les « personnes d'origine étrangère » : les personnes qui ont émigré en Belgique ou dont l'un des ascendants a émigré en Belgique et qui ont la nationalité belge (art. 150, Titre 1er, Livre II du Code wallon de l'Action sociale et de la Santé).

³ *Evaluation de l'impact des actions d'alphabétisation sur la vie des personnes, résultats d'une enquête menée par Lire et Écrire auprès des personnes en formation entre mars et juin 2010*, Anne Godernir (coord.), Lire et Écrire en Wallonie, 2010.

⁴ Le comité de pilotage s'est réuni à trois reprises, les 17/05/2017, 18/10/2017 ainsi que le 18/04/2018, une ultime rencontre doit encore avoir lieu, le 29/06/2018.

1. Méthodologie de collecte et d'analyse des données

1.1. Phase exploratoire

Une première phase dite « exploratoire » a permis, notamment, de tester et d'ajuster le cadre de la recherche-action, de mettre au point la méthodologie de recherche, d'identifier la population cible et d'arrêter l'outil de collecte des données. L'ensemble de ce processus s'est réalisé en collaboration avec les travailleurs de l'alphabétisation, qui sont les parties prenantes de la recherche-action.

Lire et Écrire et ses huit régionales participant déjà à la recherche-action, huit autres opérateurs d'alphabétisation ont été invités à participer à la recherche (un pour chaque territoire), en accord avec le comité de pilotage, afin d'obtenir un échantillon de population qui ne se limite pas aux apprenants de Lire et Écrire et afin d'impliquer une plus grande diversité d'opérateurs dans la dynamique de recherche-action. Pour chacun des huit territoires, l'identification des opérateurs d'alphabétisation a été réalisée par le Centre régional d'intégration, partenaire de la recherche, en concertation avec la régionale de Lire et Écrire.

Opérateurs d'alphabétisation		Partenaires
Régionale de Lire et Écrire (territoires)	Opérateur d'alphabétisation autre que Lire et Écrire	Centre régional d'intégration
LEE Verviers	Terrain d'aventures (Verviers)	Centre Régional de Verviers pour l'Intégration (CRVI)
LEE Liège-Huy-Waremme	Centre liégeois de Formation (Liège)	Centre Régional d'Intégration pour Personnes Etrangères de Liège (CRIPEL)
LEE Namur	Cellule alpha-fle du CPAS de Namur (Jambes)	Centre d'Action Interculturelle de la province de Namur (C.A.I.)
LEE Luxembourg	Miroir Vagabond (Hotton)	Centre Régional d'Intégration de Luxembourg (CRILUX)
LEE Brabant wallon	Génération Espoir (Ottignies)	Centre Régional d'Intégration du Brabant Wallon (CRIBW)
LEE Charleroi sud-Hainaut	Accueil Promotion Immigrés (Marchienne-au-Pont)	Centre Régional d'Intégration de Charleroi (CRIC)
LEE Centre-Mons-Borinage	Guidance et Entraide brainoise (Braine-le-Comte)	Centre Régional d'Action Interculturelle du Centre (C.eR.A.I.C.) et Centre Interculturel de Mons Borinage (CIMB)
LEE Wallonie picarde	Centre d'Information et d'Education populaire, régionale du MOC en Hainaut Centre (Mons et La Louvière)	Centre Régional d'Action Interculturelle du Centre (CeR.A.I.C.)

Ce réseau d'acteurs a été mobilisé durant cette phase exploratoire à plusieurs reprises entre mai et septembre 2017 au niveau régional (au sein du réseau Lire et Écrire, une réunion des directions et une réunion des coordinateurs pédagogiques et huit rencontres avec des formateurs) de même qu'au niveau de chaque territoire (une réunion associant la régionale de Lire et Écrire, l'autre opérateur d'alphabétisation ainsi que le Centre régional d'Intégration et une deuxième réunion entre les opérateurs d'alphabétisation uniquement). Les coordinateurs pédagogiques et/ou formateurs de

ces seize centres d’alphabétisation ont participé à construire la méthode et l’outil de collecte des données.

1.2. Méthode de collecte des données

L’enquête a été menée auprès de 160 apprenants des 16 structures d’alphabétisation parties prenantes. Les groupes préexistaient à la recherche, ils n’étaient pas nécessairement composés exclusivement de publics PEOE. Ainsi, parmi les 160 personnes, 12 personnes de nationalité et d’origine belge ne correspondaient pas au public cible de la recherche. Ils ont été sortis lors de l’analyse. La recherche ne porte donc que sur un public PEOE.

La collecte des données s’est appuyée sur une animation du groupe réalisée dans une durée moyenne de trois heures. Elle était menée par un binôme de deux formateurs issus des deux opérateurs d’alphabétisation du territoire concerné. Le chercheur tenait le rôle de rapporteur. Dans certains cas, était présent également le formateur habituellement en charge du groupe.

L’animation était réalisée autour d’une question : « *qu’est-ce que le fait de venir en formation a changé dans votre vie ?* ». La perspective était d’évaluer les impacts du processus d’alphabétisation tels qu’ils sont identifiés et relatés par les apprenants eux-mêmes, dans leur propre regard et leur propre subjectivité.

La méthode d’animation a mobilisé un outil dénommé « Motus », déjà utilisée lors de l’enquête de 2010⁵, comme moyen destiné à favoriser l’expression des apprenants. Pour amener le groupe d’apprenants à répondre à la question, les animateurs invitaient chaque apprenant à choisir de 3 à 5 images parmi un large jeu de cartes proposées pour représenter les changements dans sa vie qu’il reliait à l’alphabétisation. Chaque apprenant était ensuite invité, à tour de rôle, à présenter ses images au groupe. Les animateurs interagissaient avec eux, notamment en creusant et en soutenant les personnes dans la compréhension de la question ainsi que dans le développement de leurs réponses. Les autres apprenants pouvaient également réagir en posant des questions. Après le tour de table, un deuxième temps était prévu. Plus dynamique, il invitait les participants à discuter et à échanger de sorte à ce qu’ils puissent se réappropriier l’animation et construire une parole de groupe. Ils étaient soutenus par les animateurs, à partir de thématiques apparaissant déjà au moment du tour de table. Ont ainsi pu être discutés différents thèmes parmi lesquels les expériences de l’analphabétisme, les effets de l’alphabétisation et les objectifs poursuivis par les apprenants lors de leur engagement dans la formation.

Les apprenants étaient informés préalablement de la démarche. Le jour de l’animation, la séance était en général introduite par une présentation des objectifs de la rencontre visant à préparer le groupe, sans l’influencer, à le soutenir et le mettre en capacité de réaliser l’évaluation demandée. Ce type de démarche d’auto-évaluation s’inscrit dans le processus même d’alphabétisation et n’était pas, en soi, inhabituel pour les apprenants.

Les échanges étaient enregistrés, dans la plupart des cas, ou ont fait l’objet d’une prise de notes si tous les participants n’avaient pas autorisé l’enregistrement.

⁵ *Evaluation de l’impact des actions d’alphabétisation sur la vie des personnes*, 2010, op. cit.

1.3. Méthode d'analyse des données

La phase d'analyse a concerné exclusivement le chercheur. Les propos ainsi recueillis ont fait l'objet d'une analyse de contenu et ont été classifiés. La grille de classification, construite grâce à l'enquête de 2010⁶, comprenait deux parties :

- La première partie porte sur des domaines de changement. Les domaines permettent de déterminer l'espace dans lequel le changement s'inscrit pour l'apprenant. Cet espace peut donc autant renvoyer à une personne/groupe de personnes (soi, groupe de formation, famille, relations sociales, etc.), qu'à une activité (emploi, formation, école, etc.), une action (écouter, lire, parler, etc.) ou même un objet (télévision, ordinateur, etc.).
- La deuxième partie porte sur les types de changement. Les types caractérisent le changement au regard de la transformation vécue par l'apprenant. Soutenue par une action portée par l'apprenant, la transformation renvoie à différents processus : progrès, réalisation, restauration de la confiance, de l'estime de soi, de la détermination, projection dans l'avenir sous la forme d'objectif ou de projet...

Chaque réponse de changement vécu a été encodée et classifiée suivant cette grille, en fonction du domaine dans lequel le changement s'inscrit et en fonction du type de changement qui la caractérise. Ce classement permet de relire un changement spécifique (« quoi spécifique ») en termes de « quoi-où ça change » et de « quoi-comment ça change ».

Les combinaisons possibles de deux parties de la grille étant à la fois trop nombreuses (22 domaines possibles croisés à 24 types de changements possibles) et trop spécifiques, un travail supplémentaire de catégorisation a dû être opéré. Celui-ci a permis de réaliser des liens et de regrouper des réponses de sorte à construire des catégories de changement⁷. Nous présenterons ces catégories au moment de l'analyse.

Au maximum 6 réponses par apprenant ont été encodées. Au total, 609 réponses ont été encodées et analysées.

1.4. Remarques complémentaires concernant la méthodologie

La présente recherche reprend la grille de classification des impacts dégagée dans l'enquête de 2010. Les deux recherches poursuivaient le même objectif, celui d'analyser les impacts d'un processus d'alphabétisation dans la vie des apprenants. L'analyse a été construite sur la base d'une question posée aux apprenants dans les mêmes termes, centrée sur le vécu, dans les deux recherches⁸.

La population était constituée en 2010 des publics en alphabétisation et l'échantillon portait sur des groupes d'apprenants de Lire et Écrire. Aujourd'hui, la population porte spécifiquement sur les publics PEOE et l'échantillon est constitué d'apprenants de Lire et Écrire mais également d'apprenants d'autres structures d'alphabétisation.

Cette différence n'enlève pas l'intérêt et la pertinence de cette grille d'analyse. L'échantillon de 2010 était déjà constitué en partie de publics PEOE. Leurs réponses ont donc contribué à élaborer ce cadre

⁶ *Ibidem*.

⁷ Voir la grille de classification en annexe n°2 et les catégories d'encodage en annexe n°3.

⁸ La concentration sur des changements vécus invite la personne de se pencher librement sur son parcours, et cela sans que se (ré-)active le poids des institutions et des discours attendus (dérive autour de l'injonction au projet, à l'activation etc.). Cela n'empêche pas que des réponses aient été données également en termes de changements attendus ou espérés.

d'analyse. Bien que l'échantillon soit plus restreint cette-fois ci (148 personnes contre 1670 en 2010), le matériau collecté sur le plan qualitatif a été plus poussé, permettant une analyse plus détaillée des changements liés au processus d'alphabétisation.

Quant à la constitution de la population, s'agissant de groupes préexistants, organisés en entrées et sorties permanentes, les durées d'apprentissage sont très variées parmi les apprenants interrogés. Certains débutaient seulement le processus d'alphabétisation. Tous présentaient un niveau de compréhension en français suffisant pour pouvoir participer à la recherche. Dans deux cas seulement, et de manière exceptionnelle, les apprenants ont exprimé des réponses en arabe qui ont été traduites par l'animateur. De façon plus ponctuelle, l'un ou l'autre apprenant a pu s'exprimer dans sa langue et ses propos ont été traduits à l'aide du groupe.

La méthode de collecte s'appuie sur le principe que l'apprenant est capable d'avoir une parole sur ce que la formation change dans sa vie pour autant qu'il évolue dans un cadre clair, avec des consignes explicites et réalisables. Plus encore, l'apprenant est considéré comme se trouvant dans la meilleure position pour juger de l'impact d'une formation en alphabétisation dans toutes ses dimensions. Enfin, c'est une prise de parole bénéfique pour l'apprenant qui lui permet de prendre un temps pour déplacer son regard et donner une définition plus large du progrès.

Les apports d'une telle démarche participative sont multiples : ouverture non-normative du champ des réponses possibles, accès à un vécu de première main, démarche positive pour l'apprenant (agrandissement des connaissances, expression de soi etc.) ainsi que pour le formateur et le groupe. Il faut néanmoins reconnaître les biais associés : dépendance à la capacité de s'exprimer en français, effet du groupe (nécessité d'un sentiment de sécurité, influence sur les réponses), effet du formateur (en lien avec la forte relation, ne pas « blesser », « décevoir » etc.) et/ou du professionnel de l'opérateur concerné (problème de désirabilité sociale). Le travail de préparation et de présentation aux groupes avait pour objectif de travailler et, le cas échéant, de lever ces différents biais.

Il convient également de signaler que les réponses ont été retenues et analysées en tant qu'impacts effectifs pour autant qu'elles soient considérées comme valides, c'est-à-dire qu'elles satisfassent aux trois critères suivants :

1. Le principe de changement : les impacts des actions en alphabétisation sur la vie des apprenants s'expriment en termes de changement dans la vie de ces personnes ; on observe une différence dans la vie, « par rapport à avant » ;
2. L'attribution à la formation : les impacts mentionnés sont reliés à l'entrée en formation ou à la formation en elle-même ; on confirme que « c'est bien en venant à la formation » que « ça a changé » ;
3. Le sens pour l'apprenant : les impacts relevés portent sur les changements dans la vie de la personne de son propre point de vue et non sur les changements attendus ou souhaitables pour elle.

En outre, les impacts effectifs de type négatif et/ou nul ont fait l'objet d'un traitement spécifique. Enfin, un dernier type de réponses considéré comme résultat à part entière de la recherche concerne les réponses qui n'identifient pas d'impacts de la formation. La section 4 permettra de revenir sur ces deux types de réponses et tentera d'expliquer leur présence/importance.

2. Descriptif de la population

La population porte sur 148 personnes interrogées, personnes étrangères ou d'origine étrangère en processus de formation.

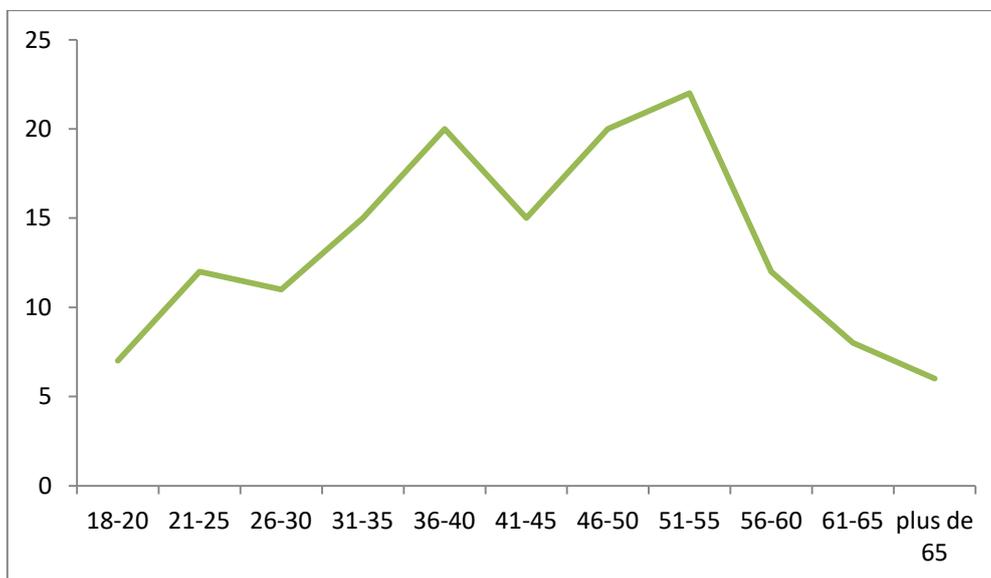
À propos des données

Les données concernant le public de la recherche ont été collectées auprès des opérateurs de formation participants à la recherche, à partir de leur base de données. Un travail d'harmonisation a été effectué pour la recherche. Ce travail n'a néanmoins pas la garantie de données homogènes. De fait, en lien avec la diversité de pratiques de collecte de données par l'opérateur auprès de l'apprenant (et de leur appréciation), une variabilité des données reste possible. Cette vigilance est particulièrement prégnante concernant les données relatives au parcours scolaire.

Plus de deux tiers personnes rencontrées sont des femmes (102, soit une proportion de 69%).

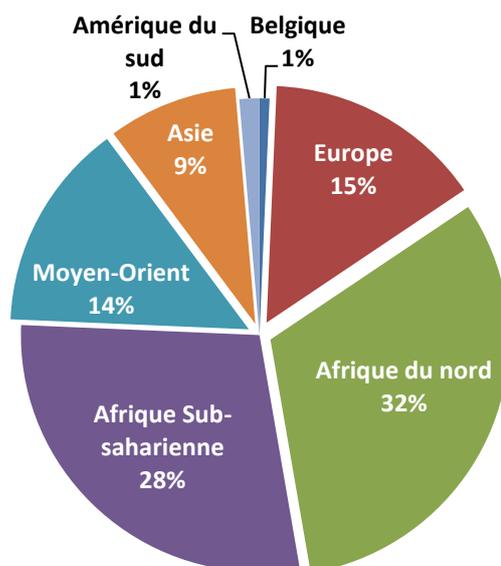
La majorité des apprenants ont entre 31 et 55 ans, soit 62% des 148 apprenants rencontrés. Parmi lesquels la tranche d'âge la plus représentée est celle des personnes âgées entre 51 et 55 ans (22 personnes). Les autres tranches d'âges sont représentées de manière assez égale (hormis les valeurs « extrêmes »). La population de moins de 26 ans est également bien représentée.

Répartition de l'âge des apprenants, par tranche d'âges



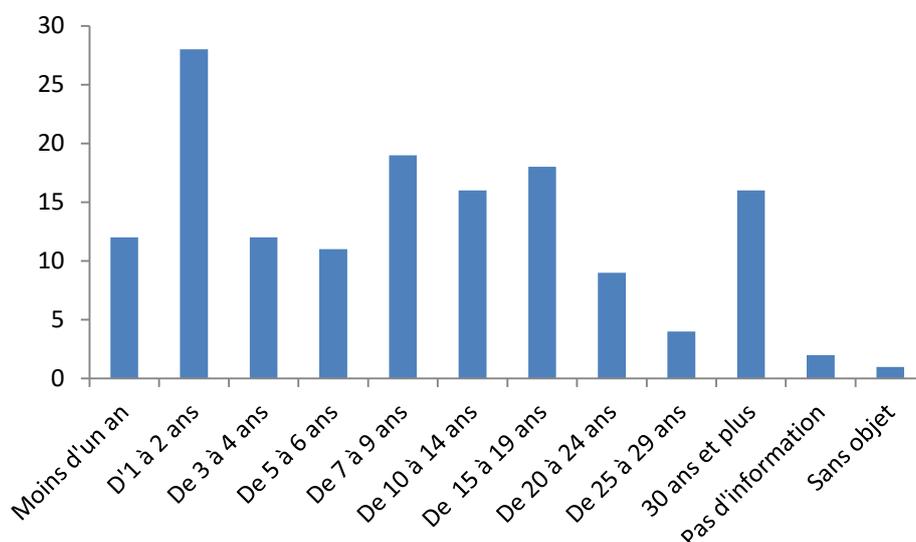
Sur les 148 personnes, 40 (27%) ont obtenu la nationalité belge et 108 (73%) sont d'une autre nationalité. Il y a également une personne née en Belgique de parents d'origine étrangère. Les pays dont sont originaires les personnes rencontrées se répartissent suivant les zones géographiques indiquées dans le graphique ci-dessous. Les pays d'origine les plus représentés sont respectivement le Maroc (avec 42 personnes), puis l'Afghanistan et la Guinée (10 personnes), suivis de la Turquie (9 personnes) et de la République démocratique du Congo (8 personnes).

Répartition des nationalités des répondants, par région géographique



Sur les 148 personnes, on compte 27% de publics primo-arrivants séjournant sur le territoire depuis moins de 3 ans. Les personnes vivant en Belgique depuis 3 années accomplies ou plus représentent 73%. Quant à la connaissance en langue, 9 personnes ont le français comme langue maternelle, pour 139 se présentant comme allophones.

Durée de séjour en Belgique des répondants, par tranche d'années



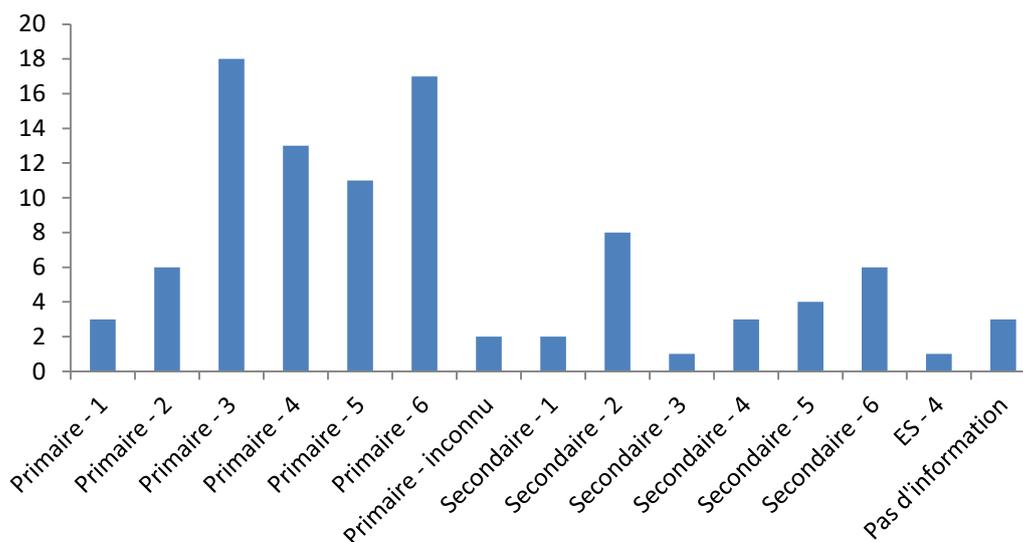
Concernant la scolarité des apprenants, 98 personnes (66%) ont suivi une scolarité alors que 50 n'ont jamais été scolarisés. Outre 2 personnes (une née en Belgique, une deuxième en France, toutes deux sortant de l'enseignement de type spécialisé), l'ensemble des personnes scolarisées l'ont été, pour une majorité de leur temps de scolarisation, à l'étranger. La distribution pour les personnes scolarisées à l'étranger par zone géographique se fait comme suit : 26 pour l'Afrique Subsaharienne, 24 pour l'Afrique du Nord, 20 pour l'Europe, 19 pour le Moyen-Orient, 4 pour l'Asie et 2 pour l'Amérique du Sud. Parmi les 98 personnes, en regard avec le pays de scolarisation, il est possible que la scolarisation se soit faite en français ou en contact avec le français (lorsque le français est appris comme deuxième langue) pour 46% d'entre elles.

Les personnes ont en général fréquenté l'école, mais uniquement le niveau « primaire », sans les terminer ou sans obtenir leur certificat d'enseignement de base (CEB). C'est ce que nous apprend la lecture des deux tableaux relatifs à la scolarité. Les personnes qui ont suivi une scolarité sans obtenir de diplôme représentent les 3/4 de la population (76%); 60% des apprenants scolarisés ont arrêté leur cursus scolaire entre la 3^e et la 6^e primaire. La répartition par année se disperse ensuite tout au long du parcours en secondaire, avec un léger « pic » de 8 personnes pour la deuxième secondaire et donc, avant l'obtention du certificat d'enseignement secondaire inférieur (CESI).

Distribution des apprenants scolarisés selon leur niveau de diplôme

Niveau de diplôme	Apprenant	%
Scolarisé sans diplôme	66	76%
CEB	12	14%
CESI	3	3%
CESS	5	6%
Ens. Sup.	1	1%
Total général	87	100%
Inconnu = 11		

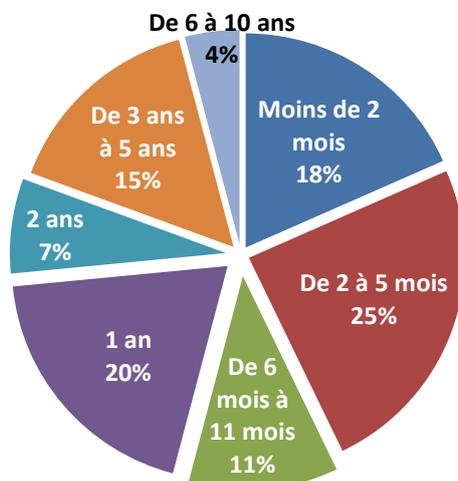
Distribution des apprenants scolarisés, par dernière année entamée



Enfin, concernant les parcours de formation, les durées de formation sont en général très inégales. 54% des personnes suivent une formation chez leur opérateur d'alphabétisation actuel depuis moins

d'un an. 65 apprenants (44%) étaient en formation chez Lire et Écrire pour 83 apprenants (56%) chez un des 8 autres opérateurs d'alphabétisation.

Distribution des apprenants selon la durée de leur formation



En dehors des caractéristiques relatives aux personnes, on peut également relever des éléments du dispositif de formation dans lequel s'intègrent les apprenants :

- Si certains groupes sont axés sur l'oral débutant ou le travail écrit, beaucoup de groupes rencontrés se caractérisent par une articulation du travail oral et écrit.
- Les groupes de formation peuvent porter sur un volume hebdomadaire inférieur à 9h et peuvent, pour certains, aller jusqu'à plus de 21h de formation par semaine.
- Il est également possible que certains groupes s'inscrivent dans une formation limitée dans le temps même si c'est globalement le principe d'entrées et de sorties permanentes qui prévaut.
- Les projets des groupes sont également variables et peuvent relever de différentes politiques publiques (insertion socioprofessionnelle, éducation permanente, action sociale et intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère etc.) ou à plusieurs d'entre elles (lorsque l'opérateur favorise une mixité maximale au sein des groupes).

Concernant les caractéristiques des 16 opérateurs d'alphabétisation, certains concentrent leur activité uniquement sur les actions en alphabétisation, telles que les régionales de Lire et Écrire. Pour les autres, les formations en alphabétisation intègrent un plus grand ensemble d'activités, côtoyant dans certains cas des formations en français langue étrangère. Chez certains opérateurs, il n'y a qu'un nombre restreint de groupes d'apprenants en alpha alors que d'autres accueillent plus d'une dizaine de groupes d'alphabétisation.

3. Impacts du processus d’alphabétisation chez les apprenants

L’identification et l’analyse des impacts des actions d’alphabétisation auprès des personnes étrangères et d’origine étrangère s’articulent à partir de la question centrale posée aux groupes d’apprenants : « qu’est-ce que le fait de venir en formation a changé dans votre vie ? ».

Présentation des catégories

Pour rappel (point méthodologique, supra), chaque réponse a été analysée et classée selon le domaine de changement et le type de changement qui la spécifient. Un travail de catégorisation a ensuite permis de dégager 5 catégories d’impacts des actions en alphabétisation sur la vie des PEOE.

À propos de la construction des catégories

Les catégories d’impacts se sont essentiellement construites à partir de regroupement de domaines de changement pour donner un « grand domaine ». Ce qui les structure sont donc bien, pour rappel, les espaces dans lesquels les changements s’inscrivent pour les apprenants.

Cette prévalence donnée aux domaines de changements plutôt qu’aux types de changements s’appuie essentiellement sur les histoires, les parcours, les obstacles, mais aussi les enjeux portés par les apprenants. Par ailleurs, elle permet une mise en lien avec la recherche-action sur les impacts réalisée par Lire et Écrire en 2010 et qui proposait ces mêmes catégories, mais en s’appuyant alors du point de vue de l’opérateur et du travail qu’il effectuait⁹.

Toutefois, les types de changement, c’est-à-dire les transformations vécues par l’apprenant, ne sont pas délaissés. Ils sont au contraire repris au sein de chaque catégorie et sous-catégorie pour en affiner l’analyse. Il est donc possible qu’un même type de transformation, par exemple l’autonomie, la progression ou la réalisation, soit mis en évidence dans plusieurs catégories et sous-catégories.

Cinq grandes catégories d’impact sont identifiées, à partir du grand domaine concerné :

- le développement personnel (point 3.1.),
- les savoirs (point 3.2.),
- l’insertion socioprofessionnelle (point 3.3.),
- l’insertion sociale (point 3.4.),
- la participation citoyenne (point 3.5.).

Quant aux impacts négatifs ou nuls (pas de changement relevés), qui apparaissent de manière marginale, ils seront traités également, au point 4. Notons que, au regard de la taille de chacune des catégories, des sous-catégories ont été dégagées, comme autant d’espaces plus spécifiques rattachés au grand domaine de changement repris par la catégorie.

Dans ce point, chaque catégorie est d’abord définie. Ensuite, les réponses des apprenants sont reprises et présentées, à partir des différentes sous-catégories, elles-mêmes définies. Enfin, une conclusion intermédiaire est proposée pour chacune des cinq catégories. Ces conclusions reprennent

⁹ Savoirs comme objet de travail, insertion sociale, socioprofessionnelle et participation citoyenne comme buts poursuivis et la dernière catégorie, constituée à partir « d’une série de réponses qui ne rentraient dans aucune de ces quatre catégories » (p.13)

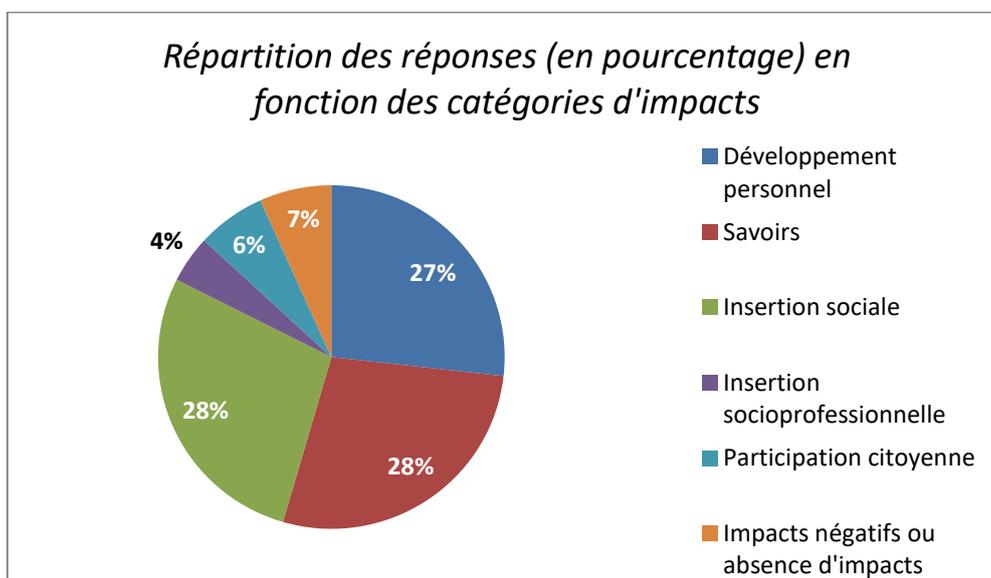
les résultats et les mettent en discussion, notamment avec la recherche de 2010, le vécu en tant que PEOE ainsi qu'une analyse en termes de logique de changements (« un peu plus loin dans l'analyse des résultats »).

Il est important de noter d'emblée que les cinq catégories ne renvoient pas à des grands domaines « équivalents », ni même nécessairement comparables à d'autres recherches (à l'exception de la recherche Lire et Écrire de 2010). Ainsi, si l'insertion sociale, l'insertion socioprofessionnelle et la participation citoyenne apparaissent comme des domaines relativement connus, exploités et dont les délimitations peuvent se marquer plus aisément, il n'en est pas de même pour les savoirs ainsi que pour le développement personnel. Ils sont néanmoins tous pertinents dans le cadre de l'analyse qui s'attache à les définir de façon exclusive.

Enfin, la cohérence entre catégories d'impacts ne signifie pas leur cloisonnement. Ainsi que le met en avant le GIRSEF¹⁰, l'évolution dans une catégorie d'impact est susceptible de produire indirectement une progression dans les autres. Il est important pour cela de rappeler que le changement est un processus dynamique et permanent, impliquant la personne dans son entièreté. Dès lors, si, pour l'analyse des résultats, chaque réponse est exclusivement rattachée à une catégorie et sous-catégorie, cela ne signifie pas qu'elle est sans effet sur d'autres catégories ni même qu'aucun lien n'est possible entre elles pour une même réponse. Cela signifie que c'est à cet emplacement qu'elle a le plus d'effet, mais aussi le plus de sens, au nom de ce qui apparaît comme le plus important pour les personnes rencontrées.

Répartition des réponses selon les catégories

Le graphique ci-dessous présente l'ensemble des réponses du public de la recherche réparties selon les cinq catégories d'impact.



Au total, 93% des réponses portent sur des changements positifs survenus dans la vie des apprenants suite à leur entrée en formation d'alphabétisation et reliés au processus de formation, nourrissant

¹⁰ *Evaluation de la politique d'alphabétisation en Région Bruxelles-capitale et en Région wallonne*, rapport de recherche, Bernard Fusulier et David Laloy (GIRSEF), août 2012.

ainsi les cinq catégories d'impacts de la formation. Ces 93% concernent 136 personnes parmi les 148 qui constituent le public de la recherche. Nous constatons ainsi que 7% (41 réponses) portent sur des impacts négatifs ou une absence d'impacts. Ce sont 12 personnes qui investissent exclusivement cette catégorie en ne mentionnant aucun changement. Par ailleurs, les impacts négatifs repris restent, comme nous le verrons plus loin, dans une proportion très faible parmi les réponses qui constituent la catégorie des « impacts négatifs ou absence d'impacts » (voir *infra*, point 4).

Trois grandes catégories de changement sont exprimées par les apprenants. La première porte sur les changements qui relèvent de l'insertion sociale avec 28% des réponses (total de 170 réponses). À part quasiment égale (28%, pour un total de 169), la deuxième catégorie la plus évoquée est la catégorie des savoirs. Ces deux premières catégories sont suivies de près par la catégorie portant sur le développement personnel, avec 27% des réponses (total de 163). La participation citoyenne et l'insertion socioprofessionnelle sont évoquées de manière plus marginale avec respectivement 6 % et 4% des réponses.

En moyenne, les apprenants exprimaient 4,1 réponses par personne. Le nombre de réponses varie entre un à six selon les apprenants, la plupart d'entre eux livraient 3 à 5 réponses. Comme énoncé précédemment, une même réponse n'a été classée que dans une seule catégorie d'impact à la fois au moment de l'analyse. Les sections qui suivent proposent une analyse détaillée de chacune des catégories d'impacts.

3.1. Le développement personnel

La catégorie portant sur le développement personnel¹¹ représente une catégorie d'impact particulière. Elle est la seule catégorie qui prend son sens directement et exclusivement à partir des réponses des apprenants, alors que les autres catégories peuvent se déduire de l'objet de l'opérateur en alphabétisation (tels que les savoirs) ou des objectifs qu'il peut poursuivre (insertion sociale, insertion socioprofessionnelle et/ou participation citoyenne).

Le développement personnel comme catégorie d'impact

La catégorie soulève un enjeu de définition particulier. En effet, toutes les réponses des participants de la recherche sont marquées par une posture d'acteur (l'apprenant parle du changement en « je »), démontrant que tout changement de vie est lié à un changement de la personne, de sa manière de voir, de comprendre et d'agir. On pourrait dès lors avancer que, les changements dans la vie de l'apprenant dus à la formation passant nécessairement par cet apprenant (comme par exemple les acquis en lecture, la participation à une activité culturelle ou l'amélioration en matière de recherche d'emploi), ceux-ci relèveraient tous du développement personnel puisqu'ils sont réalisés par l'apprenant, notamment grâce au développement de ses compétences.

Cependant, une conception du développement personnel comme un tout qui produirait une lecture unique des changements biaiserait l'analyse, et cela d'autant plus que la recherche s'attache à « ce qui est le plus important pour l'apprenant ». À la suite du GIRSEF, la recherche conçoit plutôt le développement personnel comme un médium. C'est en effet par la médiation du développement personnel que l'apprenant va pouvoir se saisir des apprentissages afin de réaliser d'autres objectifs et donc, de provoquer d'autres changements. Cela lui confère également un aspect plus transversal qui ne s'attache pas à des lieux physiques marqués (tels que des espaces culturels, magasins etc.).

Suivant cette perspective, le développement personnel se constitue comme une catégorie d'impact spécifique qui se lie et s'articule de manière particulière aux autres catégories.

La catégorie d'impacts portant sur le développement personnel se construit à partir d'un unique domaine de changement : la personne elle-même, dans un rapport de soi à soi. Elle reprend l'ensemble des réponses des apprenants relevant de l'expressivité, de la confiance en soi et de l'épanouissement personnel. Ces réponses ne considèrent d'ailleurs pas (ou peu) le « rayonnement » de ce changement sur des changements relevant d'autres catégories. Elles se focalisent uniquement ce qui s'opère chez la personne elle-même, en lien avec son image de soi, les émotions associées¹² ainsi que la qualité de ses relations proches.

La catégorie des impacts portant sur le développement personnel est fortement investie par les apprenants, les 163 réponses (28%) étant portées par 97 apprenants (distribution moyenne de 1,68 réponse par apprenant). Il y a donc 51 personnes, soit 34% des répondants qui ne relèvent pas d'impacts en lien avec cette rubrique. Nous dégageons trois grandes sous-catégories qui sont la restauration d'une identité positive (3.1.1.), l'émancipation personnelle et le sentiment d'avancer (3.1.2.) ainsi que l'amélioration dans ses relations (3.1.3.).

¹¹ Cette catégorie renvoie directement à celle de 2010 intitulée « transformations identitaires ». Nous lui préférons néanmoins le concept de « développement personnel », en lien avec le travail réalisé par le GIRSEF (ibidem) et sur lequel nous nous appuyons pour la suite de l'analyse.

¹² Notons à ce propos que de nombreux résultats de notre analyse se recoupent avec ceux d'une autre étude réalisée par Lire et Écrire, intitulée « Se former, se transformer en alpha, dynamique d'engagement, effets de formation, freins et ressources », coordonnée par Etienne Bourgeois, Sabine Denghien et Benoît Lemaire, Lire et Écrire, novembre 2017.

3.1.1. Restauration d'une identité positive et épanouissement

La sous-catégorie portant sur la restauration d'une identité positive¹³ a été abordée par 38 apprenants. Concentrée sur ce qui est « déjà-là » en termes d'image de soi et de rapport à soi, cette restauration renvoie aux changements portant sur l'estime de soi, la confiance en soi, le sentiment de sécurité ainsi que le sentiment d'épanouissement.

L'estime de soi, comme évaluation positive de soi, contrecarrant ainsi des sentiments d'infériorité, de ne pas être à la hauteur, n'est repris dans aucune des réponses des apprenants rencontrés. Il s'agit pourtant d'un changement présent lors de la recherche de 2010 (« je me sentais bête », « je ne savais rien », « on me disait que je n'étais pas normale, maintenant, je connais mes capacités »). Outre les limites en lien avec l'expression (mots compliqués voire inconnus de certains apprenants, tels que la notion de honte ou de fierté¹⁴), il est tout à fait possible que le fait d'être analphabète n'attaque pas aussi radicalement l'estime de soi pour notre public, notamment par le fait d'être d'origine étrangère (en lien avec l'obligation scolaire et son effectivité) et, plus encore, allophone. On pense ainsi à certaines interventions d'apprenants :

« Tu dis pourquoi j'ai pas été à l'école, mais c'est pas toi, c'est les... Un enfant, il ne peut pas se lever pour aller à l'école tout seul, si les parents ne décident pas », « J'ai pas honte », « Parce que le français, c'est pas ma langue. Oui, c'est pas ma langue. »

Aucune réponse recueillie ne renvoie donc à l'estime de soi. Cela ne signifie pas que les personnes analphabètes étrangères et d'origine étrangère en sont quittes avec des expériences de honte, de jugement et de peur. Le regard des autres, qu'ils soient proches ou non, ainsi que l'anticipation et l'interprétation de ce regard pèsent sur eux et peuvent les bloquer dans leurs actions et dans leurs interactions¹⁵. Un premier changement qui s'inscrit dans le rapport à soi amené par les apprenants concerne la confiance en soi et en ses capacités. Son amélioration soutient les personnes dans le dépassement de leurs peurs et de leurs blocages.

Confiance

- *J'ai honte de parler, parce que je sais des mots, mais pour parler, c'est pas... J'ai peur de faire des... Comme chez nous, quand tu as fait des fautes, quand le groupe se moque de toi... Moi j'ai peur de ça, à cause de ça. Mais après, maintenant, tout ça, c'est fini. Je peux parler maintenant partout quand je suis... J'ai pris confiance en moi, oui.*
- *J'avais peur de sortir parce que je me sentais perdue. J'avais peur de tout le monde. Normal, parce que tu, on sait pas lire, écrire, parler. Ça, c'est très important parler. Si, mon mari parle français, mais à la maison, non, avec moi. Et quand je suis ici, ça va, parce que j'ai appris.*
- *Avant, je reste pas devant un public pour parler, au milieu des gens, je suis timide. Ça me permet de venir toujours, je participe à atelier d'écriture, je fais des spectacles. Je parle en public. C'est important, j'aime bien discuter, échanger avec les gens, échanger d'autres idées*
- *[Animateur : Et premier jour FUNOC, tu te disais « Saida, non, elle sait rien ?] Et bien difficile oui. Oui, oui, difficile, oui. Tout du rose aux joues. La*

¹³ Soulignons qu'il s'agit d'une identité personnelle et non nationale ou ethnique. Nous aurons l'occasion d'y revenir en conclusion du point sur les impacts relevant de la catégorie du développement personnel.

¹⁴ On se rappelle ainsi avoir cherché dans un groupe un équivalent du mot « fierté » en arabe sans avoir pu le trouver. Les apprenants (sur) mobilisent alors d'autres termes tels que « peur » ou « content ».

¹⁵ Un exemple donnée par une dame qui se sentait « comme une folle », de rester en silence devant le médecin alors que son frère parle. Il s'agit bien de l'image qui est renvoyée aux autres et non du sentiment d'être folle, qui serait alors davantage lié à l'estime de soi.

madame, quand elle parlait avec moi, rien compris ! Et moi, « Saida, calme » ! Et expliquer, beaucoup expliquer. Maintenant, ça va. Oui, oui. Merci.

Toujours en rapport avec ce « déjà-là » au niveau personnel, les différents contextes dans lesquels la personne peut s'ancrer sont aussi très importants. En termes de vécu, cela se traduit par le sentiment de sécurité. On peut passer d'un lieu marqué par l'étrangeté, voire l'hostilité totale (ce qui peut entraîner un enfermement) à un lieu connu, « ami », sécurisant, dans lequel peut se déployer l'action. En matière de représentation personnelle, ce n'est pas l'image de soi qui change alors, mais bien son regard sur l'environnement (lieux, institutions, personnes etc.). Le groupe de formation peut d'ailleurs agir comme un passeur sécurisant vers d'autres contextes pour de nombreux apprenants qui évoquent ce sentiment.

Sécurité globale

- *J'ai rencontré des bonnes personnes. Je suis tout seul, j'ai pas ma famille. Personne ne prend soin de moi. C'est moi qui choisis ce que je fais. Je n'ai pas de CPAS, pas de travail. Il y a des mamans ici, ça m'encourage.*
- *Je ne me sens pas bien en Belgique. Je ne connais pas Belgique, j'aime pas Belgique. Parce que, avant j'ai fait asile à Bruxelles, je ne connais rien du tout. Rien du tout. Je suis triste. Je vivais ici, et là où j'ai quitté, c'est pas la même. Donc... Avant, mais, 2014, 2015, ça a changé un peu. Je pars à l'école à FUNOC, oui. J'ai, là, où j'ai trouvé mon madame, il est gentille, donc... Parfois il me donne un conseil, donc ça va. Je suis à l'aise.*

Parmi les éléments marqués par la restauration de l'identité, beaucoup plus nombreux sont ceux qui portent sur le sentiment d'épanouissement. Les réponses ne soulignent pas tant une capacité d'agir qu'un résultat, une situation dans laquelle la personne s'épanouit. Ce type de changement peut s'exprimer tant par une situation actuelle qui dépasse ce qui a été traversé (en termes d'expériences plus négatives) que comme synthèse générale appréciant tous les changements vécus (dans la vie de tous les jours etc.). Par ailleurs, l'épanouissement peut autant s'exprimer à partir de la formation que sur la vie dans sa globalité. Outre la joie et le rétablissement, on ressent également chez certains un apaisement.

Le sentiment de s'épanouir, d'aller mieux

- *Elle pensait que le français était difficile. Elle avait été ailleurs, mais depuis qu'elle est ici, elle se sent mieux et elle comprend.*
- *Mon cœur, ça pousse, tchu, tchu, tchu. Pourquoi ? Moi connais pas parler français. Ma fille, elle a dit « maman, attends. Je vais inscrire à Lire et Écrire pour toi parler français » (...). C'est pour cela, mon cœur, ça (le geste de se remettre ensemble).*
- *Être dehors, ça me fait beaucoup de bien, ça me guérit un peu. J'aime les moments où on partage, où on rigole. Ça fait du bien l'extérieur. Quand je reviens, j'ai l'impression que je suis guérie. J'ai mal aux jambes, quand je suis ici, je ne sens rien.*
- *J'ai choisi la joie et le sourire. (l'animateur : D'accord, super. Parce que ça, ça te remplit de joie). Oui, beaucoup. C'était un défi et je l'ai relevé.*

3.1.2. Emancipation personnelle et sentiment d'avancer dans la vie

La sous-catégorie portant sur l'émancipation personnelle et le sentiment d'avancer dans la vie concerne 65 apprenants. Alors que les facteurs participant à la restauration d'une identité positive évoquent davantage des situations et des états (à partir d'un « déjà-là »), ceux qui composent l'émancipation personnelle sont empreints de mouvement, d'action, de passage d'une situation ou d'un état à une/un autre. Les réponses qui rejoignent cette sous-catégorie rendent compte d'une évolution, d'une réalisation de soi en cours, portée par l'apprenant. Cette idée d'évolution peut par ailleurs se faire en relation avec les autres que l'on se sent désormais capable de rencontrer et que l'on rencontre effectivement. Trois ensembles de réponses distincts soutiennent cette sous-catégorie.

Le premier ensemble de réponses porte sur une liberté retrouvée, des obstacles dépassés et une ouverture vers de nouvelles choses. Ces éléments sont soutenus par le concept d'émancipation personnelle. Défini comme l'affirmation et le positionnement d'une personne comme sujet, le concept renvoie à la capacité à penser et à agir par soi-même, « sans être dépendant de l'enseignement, de la pensée ou de la volonté d'autrui »¹⁶. Le concept d'émancipation permet de regrouper les réponses qui, marquées par la rupture avec des sentiments d'emprisonnement, d'étouffement et d'immobilité, ont pour domaine de changement la personne elle-même et pour types de changement l'autonomie, la débrouille, l'autodétermination, le progrès.

Toujours dans cette idée d'évolution en mouvement, le deuxième ensemble reprend les réponses tournées vers l'avenir, dans des termes de perspectives et de projections, globalement positives. Elles peuvent par ailleurs prendre appui sur les progrès réalisés.

Enfin, le troisième élément prend un point de vue plus méta pour considérer les transformations qui se sont opérées dans la manière de voir sa vie. La vie et ses choses ne sont alors plus vues de la même manière, ce qui ouvre la personne au monde et aux autres.

Une liberté retrouvée, des obstacles dépassés, l'ouverture vers de nouvelles choses

- *J'ai bien, je marche bien, toute seule, [en arabe], « maintenant, c'est comme si elle avait récupéré ses pieds, elle marche seule ».*
- *C'est bien dans le groupe. Pour moi, c'est mieux parce qu'avant je reste à la maison tout seul. Tout seul, c'est catastrophe. Et maintenant je viens avec les autres, avec le groupe c'est bien. C'est bien pour moi.*
- *J'ai pris la clé, la clé de la vie. Parce que moi, pour moi, j'ai trouvé, si tu sais pas lire ni écrire, c'est comme une, comme une porte fermée. La porte est fermée, la porte de la vie est vraiment fermée. Tu sais pas où passer, aller apprendre. Et j'ai trouvé la clé de la vie ici. Donc j'ai ouvert et j'ai rentré et c'était chouette.*
- *Parce qu'on est comme des poules dans les cages (elle rit – rires de tout le groupe), avant ! Avant, comme des poules dans des cages. Maintenant on a ouvert les cages et les oiseaux ils sortent, les oiseaux volent.*
- *on est plus libre, par rapport à ce qu'on ne savait pas faire avant et que maintenant on sait faire.*

¹⁶ Citation de Jérôme Eneau, *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des 'éducations à', L'Harmattan (2017), p.405*

L'évolution,
les projections
globalement
positives vers
l'avenir

- *Ici tout le monde, tous les jours, avancer, avancer, parler, comprendre, écrire... ça va.*
- *Et ça me donne de l'espoir, je peux aller de gauche à droite aller trouver du boulot, des trucs comme ça.*
- *Et ça, avance bien. J'apprends les cours en français, tout apprendre. Avant rien, 5 ans juste pour poubelle. 5 ans juste pour poubelle. 2010, pas de cours, pas de travail, rien, rien, rien, du tout. Et 5 ans juste pour poubelle. Et maintenant avance bien, un peu parler, écrire, pas beaucoup, petit, bien. C'est ça, changer.*
- *J'aime bien, j'espère que ma vie ça va changer. J'espère bien que ma vie ça va changer en avant.*

Un
changement
dans sa
manière de
voir les choses,
d'une
transformation
globale

- *C'est ça, maintenant, je tombe parfois, mais je me réveille toujours.*
- *Depuis tout petit je joue au football et, le football en fait, ça m'amuse. Quand je touche le ballon c'est, moi, c'est directement aller vers le goal. C'est pas faire la passe à la personne ou chercher de gauche, à droite, c'est directement aller vers le goal et de marquer. Mais maintenant, quand je suis venu ici, c'est... Plutôt jouer collectif, faire la passe aux autres, faire, regarder gauche-droite si y a pas un de mes coéquipiers. (...) C'est-à-dire que j'ai plus, j'ai plus la même mentalité quoi. À cause de Lire et Écrire.*
- *Savoir lire et écrire, c'est savoir beaucoup de choses. C'est comme de la lumière. C'est pas seulement pour nous, c'est pour donner de la lumière autour de nous. Si je partage autour, je donne aussi.*

3.1.3. Amélioration des relations avec les proches

Les relations et les changements associés sont généralement compris en matière d'insertion sociale. Néanmoins, le groupe de formation d'une part et la famille d'autre part viennent enrichir les impacts de type développement personnel, même s'ils relèvent de domaines différents de la personne. De fait, en tant que « autrui significatif » pour les personnes en formation, ces deux groupes dits « proches » peuvent jouer un rôle plus spécifique dans le développement personnel et peser directement dans l'image et le rapport à soi de la personne. Ils rejoignent également l'idée de « déjà-là » pour la personne, très présente au cœur de cette catégorie relative au développement personnel. L'analyse emboîte le pas de celle de 2010, permettant, à terme, une certaine comparabilité. Au total, ce sont 35 personnes qui ont mentionné une amélioration de leurs relations avec leurs proches.

En avançant dans le processus de formation, les personnes peuvent investir le groupe, et non plus la seule idée de formation. Le groupe de « collègues » devient un groupe de soutien dans lequel s'ancrent des relations qui s'apprécient de manière plus qualitative.

Le groupe participe à l'épanouissement de la personne au sein de la formation. Les relations avec les membres du groupe peuvent elles-mêmes s'enrichir et prendre plus d'importance. Les réponses montrent que l'on peut alors apprécier l'ambiance (« on s'entend bien ») tout comme les personnes en elles-mêmes (qui « deviennent des amis »). Il peut s'y développer des liens plus forts, marqués par un sentiment d'appartenance et de solidarité (« on peut résoudre ses problèmes ensemble »). Ce sentiment d'appartenance peut d'ailleurs être favorisé par la « condition » de personne étrangère lorsque celle-ci est éloignée de sa famille et de ses réseaux de solidarité.

Des réponses mettent également en évidence que les relations dans le groupe de formation peuvent jouer un rôle déclencheur, tremplin qui permettra une amélioration qualitative des relations sociales dans leur globalité.

La qualité de ses relations dans le groupe de formation

- *J'aime bien venir ici, voir du monde. Voir un peu de gens, on rigole beaucoup, on aime bien. On apprend un petit peu plus, même beaucoup plus, beaucoup plus (elle rit), avec Marie-Line et Chantal. Et ça me fait du bien de venir ici, voilà et de voir du monde et parler aux gens et voilà.*
- *J'ai des amis nouveaux.*
- *Parce qu'ici, on partage tout, avec les formateurs, avec les amis ici, tout le monde comme ils sont ici, nous sommes là comme la famille maintenant. (...) mais aussi tu vas trouver une autre famille aussi que tu connais même pas, mais ils vont être ta famille pour les soucis, comme ta famille aussi au pays. Franchement, API, j'ai trouvé mon bonheur, ici. J'ai trouvé les gens parfaites.*
- *Avant je venir ici, mais je n'ai pas beaucoup de relations. Je ne parle pas avec beaucoup de gens. Je, même lui-là, j'étais habité avec lui, mais on ne parle pas trop. Depuis, on a commencé venir à l'école, il vient chez moi, moi je viens chez lui, on parle bien, j'ai trouvé beaucoup de relations avec des partenaires. Oui, ça m'a donné beaucoup de ouverture un peu.*

Nombreux sont les allophones qui ont fait part d'une amélioration dans la communication avec leurs enfants ou leurs petits-enfants qui parlent français à la maison, notamment en s'appuyant sur les progrès réalisés en formation. Au-delà de la seule communication, il apparaît un enjeu fort de relation, notamment à travers l'idée d'une communication durable.

Il peut également être question de l'affirmation ou de la réaffirmation de leur rôle parental (prise en charge qui peut également intervenir sur la vie quotidienne, quand il est question d'emmenner les enfants chez le médecin, etc.) ainsi que d'un investissement plus important des relations familiales.

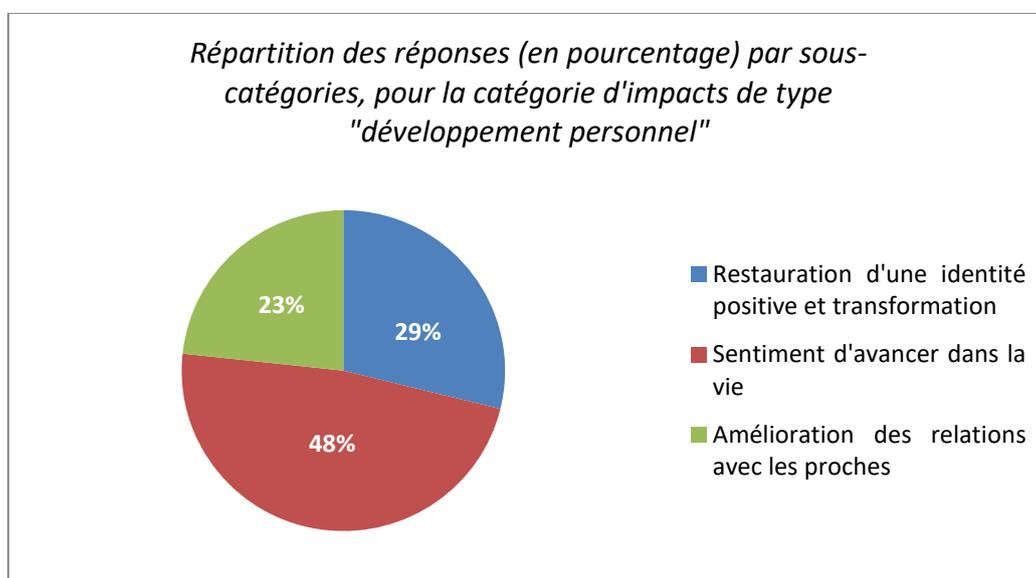
La qualité de ses relations familiales

- *Ses petits-enfants, les enfants de sa fille Khadija, et ses autres petits-enfants viennent et jouent à la maison. [Animateur : Et avant tu ne jouais pas avec eux ?] Maintenant, parfois elle joue avec eux.*
- *Je commence à parler mieux avec mes enfants, avec mes petits-enfants qui sont à l'école, ils parlent bien. Et moi, je parle pas bien, mais je commence à parler un peu.*
- *Mais à la maison, ils parlent français, on dirait pas que c'est la maison des arabes. Mais moi, je suis là, je comprends pas. Mais maintenant, je réponds et tout, et ils me disent « voilà Maman », ils sont contents aussi.*
- *Ca me gênait de lire à, avec mes enfants parce que j'avais peur de faire des fautes (elle rit). Ça me gênait, parce que c'est moi la maman, faire des fautes, c'est... Pfff, c'était vraiment. Le fait qu'ils me disent « là, maman, c'est pas comme ça ». (Elle rit). Donc du coup... Mais, maintenant, ça va, je me sens à l'aise, oui. Les week-ends, souvent, on lit ensemble.*
- *Avant mon mari, il a du aller docteur. Maintenant, c'est moi seule, partie avec les enfants au docteur.*

3.1.4. En point de conclusion pour le développement personnel

D'entrée, la spécificité de la catégorie d'impacts portant sur le développement personnel avait été marquée. L'analyse permet de souligner l'importance et la diversité des changements qui touchent en premier lieu la personne dans son rapport à soi, à partir de domaines de changement qui la concernent que ce soit directement ou via d'autres personnes, exclusivement proches et significatives. Selon les sous-catégories mises en avant, les changements auront un caractère :

- Situationnel (restauration de l'identité), avec des changements de type réalisation, confiance en soi, sentiment de sécurité ;
- Dynamique (émancipation personnelle et sentiment d'avancer dans la vie), avec des changements de type progression, autoévaluation, autodétermination, transformation, progression, débrouille, autonomie ;
- Ou relationnel (amélioration des relations avec les proches), avec des types de changement tels que la réalisation de soi, la meilleure communication, le sentiment d'appartenance et de solidarité, la sortie de l'isolement ainsi que la transformation.



Près de la moitié des réponses données (48%) expriment le sentiment de s'émanciper et d'avancer dans la vie, marqué par des principes d'action et d'évolution en cours. Il s'agit ensuite de réponses portant sur la restauration d'une identité positive et l'épanouissement de soi (29%). L'amélioration de relations avec les proches concerne 23% des réponses.

Les 163 réponses ont été données par 97 apprenants. Si 47 d'entre eux n'ont amenés qu'une réponse portant sur la catégorie du développement personnel, les 50 autres répondants ont davantage investi la catégorie en rendant compte de deux (36 personnes), trois (12 personnes) ou quatre (2 personnes) changements qui s'y rapportent. Cette distribution rend compte d'une catégorie potentiellement fortement investie par les personnes dès lors qu'elles relèvent un changement s'y rapportant (avec une moyenne de 1,7 réponse par personne).

Un peu plus loin dans l'analyse des résultats

Par-delà ces résultats, une question peut survenir concernant les effets de ce changement pour les personnes et, en lien avec le public de la recherche, pour les personnes étrangères et d'origine étrangère.

De manière générale, en lien avec ce qu'avance le GIRSEF¹⁷, les changements évoqués par les personnes rendent compte d'une expression de soi, sans qu'une mise en lien avec d'autres objets ou objectifs ne soit effectuée. Il n'y a pas d'autre principe qu'une écoute et un développement de soi, pour une finalité orientée vers la personne. La logique de changement est « subjectivante » en ce sens qu'elle permet à la personne de prendre place en tant que sujet. Ce n'est d'ailleurs pas sans faire écho direct à l'émancipation personnelle qui, en tant que sous-catégorie représentant la part la plus importante de réponses, affirme même un sujet qui se libère de toute dépendance à autrui. En lien avec son statut de médium, le développement personnel donne à voir un apprenant davantage sujet sans pour autant indiquer les conséquences sur les autres grands domaines et de changement et donc sur les logiques de changement que le sujet suivra (émancipation politique, intégration, etc.).

Si le concept d'identité est parfois relu dans des termes nationaux et ethniques, les résultats apportés ici considèrent avant tout une personne dont les spécificités ne se dégagent pas tant en lien avec son origine ou sa nationalité qu'avec son parcours de vie. Dans le cas des PEOE, il y a, en ce sens un éclatement réel des vécus et expériences, démultiplié par une vie « ici » (parfois à ces débuts) et une vie « là-bas » (parfois inexistante). Cet éclatement est tel qu'il est difficile de marquer une spécificité en lien avec ce public.

On pourrait néanmoins rejoindre la recherche de 2010¹⁸ en soulignant que ce n'est pas tant l'échec scolaire (en lien avec les relativisations et autres stratégies préservant l'estime) que la condition PEOE qui attaque davantage la personne analphabète dans son rapport à soi. Cela tient aux difficultés personnelles, variables selon les personnes (langue, niveau d'éducation et de qualification, connaissance des institutions, etc.), comme aux discriminations (emploi, logement, sécurité, etc.) qui peuvent, à terme, produire de l'exclusion.

L'importance plus grande donnée aux changements de type « émancipation personnelle et sentiment d'avancée » rejoint une hypothèse de 2010 selon laquelle la restauration d'une identité positive ne prenait pas autant d'importance que pour les belgo-belges, en lien avec l'expérience de honte et de culpabilité conséquent à l'isolement culturel qui découle de l'échec scolaire. Néanmoins l'écart entre les deux variables est plus faible (écart de près de 50% en 2010¹⁹, pour 19%) invitant à une certaine relativisation de l'hypothèse et soulignant le fait que l'expérience PEOE n'est pas sans conséquence sur le « déjà-là » de la personne.

¹⁷ *Evaluation de la politique d'alphabétisation en Région Bruxelles-capitale et en Région wallonne*, 2012, op. cit.

¹⁸ *Evaluation de l'impact des actions d'alphabétisation sur la vie des personnes*, 2010, op. cit.

¹⁹ *Ibidem*, à partir du graphique FIG3b, p.19, considérant la répartition des réponses pour Bruxelles.

3.2. Les savoirs

Ainsi que l'affirme le GIRSEF, les opérateurs en alphabétisation travaillent à « l'acquisition de compétences linguistiques », « quelle que soit la finalité de l'action mobilisant un processus d'alphabétisation »²⁰. Autrefois conçu en tant que « savoirs et compétences de base », cet objet de travail a été récemment retravaillé par Lire et Écrire via son ouvrage « Balises de l'alphabétisation populaire »²¹ pour être désormais approché à partir de la notion des « langages fondamentaux ».

Les savoirs comme catégorie d'impact

Les langages fondamentaux reprennent le langage oral, le langage écrit et les langages mathématiques. Pour Lire et Écrire, viser l'acquisition de la maîtrise de ces langages passe par « le développement de l'ensemble des compétences nécessaires au 'savoir lire, écrire, calculer' pour permettre leur utilisation dans toutes leurs dimensions et dans tous leurs usages, y compris professionnels »²². Cette approche permet de soutenir l'enjeu porté par l'alphabétisation sans être pris par la notion de compétence et la variabilité des définitions qui peuvent lui être attachées selon les approches (recherche d'emploi, formation professionnelle, etc.).

Ces langages sont considérés comme fondamentaux parce qu'ils sont « les fondements indispensables, voies d'accès à d'autres apprentissages, à d'autres savoirs, à l'information »²³. Les savoirs se définissent par ailleurs comme « en même temps savoir, savoir faire, savoir refaire, savoir transférer et savoir dire »²⁴. Ainsi, les savoirs ne se limitent pas à leur acceptation la plus courante du parler, lire, écrire et calculer.

Dans ce sens, si beaucoup d'apprenants amènent des changements qui touchent aux langages fondamentaux, nombreux sont également ceux qui relèvent d'autres savoirs qui s'appuient sur ces langages fondamentaux. Les réponses permettent d'aborder les changements liés aux savoirs technologiques ou aux médias ainsi que ceux liés aux savoirs à l'orientation dans le temps et dans l'espace, comme autant de savoirs accessibles grâce à l'acquisition des langages fondamentaux.

Ce qui marque avant tout la catégorie, c'est bien le savoir comme domaine de changement. Pour l'apprenant, c'est alors le savoir le plus important, de manière absolue comme de façon plus ancrée, suivant l'idée d'un savoir en action. Dans ce cas, les lieux et les situations évoqués servent d'exemples et d'illustrations. Les réponses n'indiquent pas ce que le savoir permet de faire quand il est utilisé, mais bien sa valeur intrinsèque (« on sait » plutôt que « on sait pour »). Cela confère aux savoirs un aspect transversal qui, tout comme pour le développement personnel, ne s'attache pas à des lieux physiques marqués (tels que des espaces culturels, magasins, etc.).

Conformément à ce qui a été amené dans l'introduction à l'encontre d'un cloisonnement des changements par catégorie, il est important de rappeler que si le changement le plus important pour la personne porte bien sur le savoir ou la compétence, cela n'enferme pas sa portée à ce seul registre. De fait, les compétences linguistiques, technologiques mais aussi la mobilité concourent à élargir les possibilités d'insertion sociale, d'insertion socioprofessionnelle et de participation citoyenne.

²⁰ Ibidem, p.90.

²¹ *Balises pour l'alphabétisation populaire. Cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire*, Lire et Écrire, décembre 2017.

²² Ibidem, p.46.

²³ Ibidem, p.99.

²⁴ Ibidem, p.88.

Les savoirs sont mentionnés par 91 personnes, à travers 169 réponses (28%). En comparaison à l’insertion sociale (catégorie avec laquelle elle partage le plus haut taux de réponses), la catégorie des savoirs est sensiblement plus investie (distribution moyenne de 1,86 réponses par apprenant, contre 1,75 pour l’insertion sociale). Cela signifie également que 57 personnes, soit 39%, ne perçoivent pas de changement de cette catégorie. Celle-ci comporte trois sous-catégories : les savoirs linguistiques fondamentaux (3.2.1.), le savoir numérique et l’utilisation des médias (3.2.2.) ainsi que les langages mathématiques, les savoirs spatio-temporels et la mobilité (3.2.3.). Outre les différentes sous-catégories liées à ce grand domaine de changement, un temps de l’analyse sera pris pour souligner le rapport des personnes aux savoirs de manière générale (3.2.4.) et aborder ainsi la notion d’interdépendance des sphères cognitive et affective au cœur de la formation.

3.2.1. Les savoirs linguistiques fondamentaux

Les savoirs fondamentaux du langage oral et du langage écrit forment une sous-catégorie reprise par 65 personnes. Pour de nombreuses personnes évoquant cet objet de changement, il porte sur une amélioration, un progrès, que ce soit pour des débutants ou pour des personnes plus avancées dans le savoir évoqué. Par rapport à ces avancées, beaucoup investissent l’apprentissage ou le savoir en tant que tel, dans lequel on commence, petit à petit, « mesurant alors plus concrètement le chemin qui leur reste à parcourir dans leur formation »²⁵. Les autres personnes marquent plutôt l’entrée dans la compétence de façon plus radicale, du rien vers le tout, suggérant une autonomie ou, du moins, la possibilité de l’atteindre.

Outre le type de changement renvoyant à la progression, il apparaît, dans une proportion certes moindre mais néanmoins assez claire, des changements qui actent une autonomie effective et vécue en tant que telle. Les personnes font « toutes seules », mettent en œuvre ces savoirs en revendiquant leur acquisition.

Langage oral

- *Son image c’est entendre et elle dit qu’avant, quand elle sortait, elle ne comprenait pas, mais maintenant elle comprend 4 ou 5 mots quand on lui parle.*
- *Maintenant c’est, je comprends pas tout, mais je comprends quand on donne les formations et je comprends qu’est-ce que les gens dit, qu’est-ce qui s’est passé et tout ça, maintenant ça va...*
- *Je commence à parler, un petit peu.*
- *Avant, je pas parler français et maintenant je connaitre parler français.*
- *La bouche. Maintenant, je parle un peu. Et on peut comprendre un peu. Avant, non.*
- *Je viens à l’école, juste avant, je sais juste « bonjour », maintenant je sais quelque chose, oui. (...) maintenant à l’école, beaucoup apprendre langue de français : je vais à la commune, à la police, la gare, le train me dire... Avant non, maintenant oui.*

Langage écrit

- *Maintenant un petit peu lire, écrire un petit peu.*
- *Lettre : maintenant, si on m’envoie une lettre, je sais c’est quoi. Même si je sais pas tout, je sais qui m’a écrit.*
- *C’est, avant, changé, c’est pas lire, c’est pas écrire, c’est maintenant je viens, différent c’est, maintenant c’est un petit peu lire, un petit peu écrire.*

²⁵ *Se former, se transformer en alpha*, 2017, op. cit., p.23.

Très bien pour moi.

- *Maintenant lire, lire, ça va, je lis, je lis entre les bureaux, dans le parc, parfois je lis. Parfois lire, comme ça, en mangeant.*
- *Avant, je ne sais pas prendre le bic. Maintenant, un petit peu. (l'animateur : le geste, tenir). Oui parce que pas écrire, pas partir à l'école au Maroc, moi.*
- *«Avant, elle ne savait ni les chiffres, ni les lettres, mais maintenant elle sait écrire son prénom et c'est important pour elle.*

3.2.2. Le savoir numérique et l'utilisation des médias

La sous-catégorie relative au savoir numérique et à l'utilisation des médias concerne 27 personnes. Ces savoirs portent d'une part sur le téléphone et la télévision et, d'autre part, sur le numérique. Les réponses de changements portent plus spécifiquement sur l'utilisation de ces technologies, soulevant ainsi l'importance et l'actualité des enjeux qui s'y rapportent. Les réponses sont également marquées par l'ampleur de leur ancrage in situ et donc la potentielle portée de ce type de changement sur la vie des personnes concernées (accès à l'information, à la culture, etc.).

Si, concernant les langages fondamentaux linguistiques, le progrès ressortait nettement comme le principal type de changement, il est ici moins investi que l'autonomie. Cette autonomie se marque soit de manière localisée, dans le sens d'une débrouille (pour une partie de fonction de la technologie visée), soit de manière généralisée, dans le sens d'une indépendance (pour une utilisation globale de l'objet dans la fonction qui lui est reconnue).

Pour le téléphone, cela peut aller de l'appréhension de l'objet (utilisation du clavier) à son utilisation première (téléphoner, essentiellement pour « prendre rendez-vous »), voire plus sophistiquée (sms et messagerie interposée). La télévision, second domaine de changement, n'est quant à elle plus seulement regardée, elle est comprise.

Téléphone et
télévision

- *Un téléphone. Avant, elle ne savait pas utiliser un téléphone, mais maintenant elle sait.*
- *Et ça aussi, je prends ça. Parce que avant aussi, avant, je partais au docteur comme ça, avec mes enfants, je ne connais pas mais maintenant ça va. Je peux prendre le téléphone de la maison, je peux prendre rendez-vous, moi seule, je fais tout moi seule.*
- *Le téléphone : je sais prévenir si je suis absent ou en retard par sms.*
- *Quand je viens en Belgique, il n'y a pas de chaîne turque, on regarde la télé en français. Je devais toujours demander à mon mari. Maintenant, je ne demande pas. Je comprends bien.*
- *C'est changé aussi pour ça, la télé. Maintenant je regarde et je comprends le journal, je regarde beaucoup, j'entends. Avant, moi je regardais, avant je ne connais pas.*

Le numérique comprend les nouvelles technologies, caractérisées par leur automatisation ou leur connexion. Ainsi, au côté de l'ordinateur, média qui s'apprend avant de permettre de devenir un accès vers les connaissances, s'ajoute le gsm. Celui-ci est investi au-delà de sa fonction première de télécommunication : surf, chat, mais aussi agenda et gps, notamment. Pour les personnes concernées, l'utilisation de ces technologies fait l'objet d'amélioration, de transformation voire de maîtrise, « comme tout le monde ».

Par ailleurs, des appareils, anciennement manuels, sont désormais automatisés. Pour les apprenants, le changement qui s'est opéré leur a permis de développer une capacité d'adaptation plus globale face aux évolutions technologiques qui constituent leur environnement.

Médias connectés

- *Et j'apprends mieux l'ordinateur. Je fais chez moi... J'apprends beaucoup.*
- *Avant, j'ai pas touché avec l'ordinateur. Et maintenant, je commence à toucher. [L'animateur : Et tu peux dire pourquoi c'est important pour toi ?] Oui c'est important pour peut-être trouver un meilleur travail ou pour trouver quelque chose sur l'ordinateur.*
- *Avant je très mal connaître le téléphone. Maintenant utiliser bien, tous les sites comme youtube, facebook, c'est comme ça. Pour regarder les films, les vidéos... Concerts, beaucoup aussi, musique classique écouter, comme ça, chercher.*
- *Parce que maintenant, tout est électronique, gsm... Même à la maison, la machine à laver, même le... Beaucoup de choses électroniques maintenant. Une personne lire pas, pas il connaît bien, difficile faire marcher ça. (...) Chez moi, beaucoup de choses changent, la même télé, l'antenne de parabole, maintenant électronique, pas la même chose avant, seulement les numéros, écrit, après de... Beaucoup de choses grâce à lire et écrire, mais pour moi, avec Lire et Écrire, prendre ça bien, pour moi bien.*

3.2.3. Les langages mathématiques, les savoirs spatio-temporels et la mobilité

La sous-catégorie est abordée par 27 personnes. Elle se compose des langages mathématiques, des savoirs spatio-temporels et de la mobilité. Bien que langage fondamental au même rang que les langages oral et écrit, il est mis dans une catégorie à part, notamment dans un souci de comparabilité avec les résultats de 2010.

Les mathématiques représentent un domaine très peu considéré parmi les changements les plus importants opérants dans la vie des personnes rencontrées. Les réponses ne permettent dès lors pas de dégager une analyse en termes d'impacts. On ne peut néanmoins conclure sur le peu d'importance de ce savoir dans la vie des apprenants car il se retrouve, à de nombreuses reprises, mis en action dans les actions et les interactions de la vie quotidienne (notamment par rapport à l'argent et aux transactions de la vie de tous les jours).

Calcul et mathématiques

- [L'animateur : Montre-moi ce que tu as appris, elle montre – des chiffres, le chiffre 13]. *Avant je ne connais pas, maintenant je connais. (...) Avant ici, le terrain, à l'école, c'est ça, je connais, maintenant qu'est-ce que c'est, 10, non 10 c'est arrière. Et après, c'est ça, ici le 31, après lire, ici le trois c'est ça, le 1 c'est ça... [L'animateur : donc avant tu lisais à l'envers c'est ça ? Avant tu lisais à l'envers, tu comprenais 31, et maintenant tu sais que c'est dans l'autre sens et tu sais que c'est 13, c'est ça ?] Oui, oui.*
- *J'apprends le calcul. [L'animateur : C'est important le calcul ? Pourquoi ?] Parce que si tu connais, tu bien l'utiliser pour soi-même tu connais bien, j'utilise pour moi. C'est important aussi.*
- [L'animateur : donc le fait de venir au cours de français, elle a appris les chiffres, elle a appris à compter.] *Contente !*

Le rapport au temps donne à voir deux types de changement majeurs pour les personnes qui se sont prononcées sur ce domaine. D'une part, une partie des réponses porte sur la gestion du temps. Il

peut autant s'agir de découverte et de progrès que d'autonomie (parfois avec une prise de responsabilité). D'autre part, et à part égale, les réponses rendent compte d'un changement du rapport à la norme de temps. La première norme de temps évoquée concerne un élément simple, mais soulevé à plusieurs reprises : le fonctionnement de l'heure en français. La seconde norme de temps renvoie au temps partagé, collectif, à respecter, introduisant des notions d'horaires et de retard.

Rapport au temps

- *Comme je viens en Belgique, je connais pas d'heure, pour l'heure de train, de bus, toujours attendre. Parce que quand je partais à Bruxelles, toujours je connais pas si le train arrive à 45 minutes, 30 minutes... Toujours attendre, je connais pas. (L'animateur : Et maintenant, quand tu prends le train, tu fais comment ?) Facile, toujours regarder. Avant, c'est comme partie de 10 heures du matin jusque 21 heures au soir. Parce que toujours, je connais pas l'heure.*
- *Quand j'étais en rendez-vous quelque part, il a dit « 9h », j'ai dit « c'est quoi 9 heures ? » (...) je connais l'heure, en arabe comme ça. Pas pour le français, c'est ça mais on m'a dit 14 heures, mais je savais pas 14 heures. Maintenant, 17 heures, 15 heures, c'est ça, maintenant je comprends bien, c'est tout.*
- [L'animateur : Donc maintenant elle connaît l'heure et elle sait qu'elle doit venir ici à 9h et elle n'est jamais, enfin elle n'est pas en retard.] *9h, ici, l'école.*

Le domaine de changement portant sur le rapport à l'espace est avant tout important par rapport à la mobilité. Il concerne presque exclusivement les transports en commun, que ce soit pris dans leur ensemble ou, plus spécifiquement, le train, le bus et l'avion. Pour la majorité des répondants, le rapport à l'espace est mis en action, de manière autonome. Il devient alors mobilité effective ou mobilité facilitée, plus confortable. D'autres apprenants évoquent l'importance de comprendre le contexte dans lequel ils s'insèrent, au-delà de la simple compétence d'orientation. Cette compréhension est porteuse d'espoir et de promesses en matière de capacité, de possibilité d'y prendre part.

Rapport à l'espace

- *Maintenant, elle reconnaît les numéros de bus, celui qui va l'emmener à la gare, au magasin, à l'école et celui aussi qui va la ramener à la maison. Donc avant, elle ne prenait pas du tout le bus, mais maintenant elle prend le bus et elle peut se déplacer facilement.*
- *« je demande au contrôleur de signaler quand le train arrive. Avant, je pouvais aller demander avec mon ami, pour mon train. Maintenant, je demande l'adresse où je peux aller. Maintenant, ils disent « vous arrivez à Bruxelles, à Ottignies ». Maintenant ça va. « Les voies aussi, c'est difficile »*
- *Avant, elle prenait son mari et ses enfants, maintenant, elle peut prendre le bus, même toute seule.*
- *J'ai pris cette photo, l'avion. Quand on va quelque part, en voyage. On voit l'avion qu'on va prendre, on sait lequel. On voit les, aussi la salle d'attente, on voit les numéros, quel numéro que tu vas prendre. Y a beaucoup de cho, y a beaucoup de changements qui a changé. Maintenant, c'est pas comme avant.*

3.2.4. Les transformations du rapport aux savoirs

Alors que les réponses des catégories liées au développement personnel et aux savoirs ont été abordées, un temps est nécessaire pour souligner l'interconnexion des sphères affective et cognitive au cœur de la formation et leur implication en termes d'analyse des impacts.

Cette réflexion s'appuie sur une série de réponses, déjà traitées par ailleurs, mais qui invitent à prolonger l'analyse, au-delà des avancées concrètes mises en avant dans les trois sous-catégories des savoirs. Considérant un ou des savoirs spécifiques plutôt que le fait d'apprendre (ou les apprentissages dans leur globalité), les réponses ont été reliées au grand domaine des savoirs plutôt qu'à celui du développement personnel. Néanmoins, elles touchent les individus de manière personnelle, affective sur plusieurs points : la confiance (les personnes prennent position, elles osent et ne délèguent plus), la satisfaction (expression d'un contentement, d'un « plaisir ») ainsi que le changement de point de vue (sur son rapport aux savoirs comme sur soi).

Moteur, facteur déclencheur du processus d'apprentissage, le développement personnel permettrait le transfert des acquis de la formation entre les différentes catégories d'impacts. Ainsi que l'écrit le GIRSEF « ce n'est qu'à partir de la perception personnalisée de sa progression que l'apprenant acquiert une plus grande confiance qui lui sera utile pour atteindre (d'autres) objectifs »²⁶. Cela recoupe avec l'étude de Lire et Écrire sur les dynamiques d'engagement et les effets de la formation alors qu'il avance « l'expérience de réussite » et le renforcement de l'efficacité personnelle²⁷. Dans les réponses analysées, cela se marque autant de manière principale que comme soutien, comme sanction plus personnalisée d'autres types de transformation. On peut alors percevoir une sorte d'enchaînement des impacts.

Le fait de reprendre confiance

- *Avant Lire et Écrire, je suis gênée parler français, parce que je tromper, mélanger... J'ai peur. Commencer Lire et Écrire, tout le monde parler comme ça, mais après, moi aussi je parler. Autre chose, je réfléchis, c'est pas grave mélanger, parler !*
- *Très souvent, quand il s'agissait d'écrire, j'avais peur de faire une erreur [L'animateur : c'est drôle ce que tu dis parce que maintenant, j'ai l'impression que tu aimes bien]. Oui, c'est ce que je dis, maintenant je fais des pages, la pauvre Channelle ! (...) J'écris, tout ce que je pouvais pas écrire avant, j'écris, j'écris, j'écris ! [L'animateur : Tu te rattrapes alors !], je me rattrape (en riant) !*
- *Maintenant je me dis aller, si un jour je suis toute seule et que je suis coincée, bon je dois aller à la clinique ou dans un magasin un peu plus loin, et bien je prendrais le bus. Je vois la ligne de bus, je le prends, j'aurais pas cette crainte que « non je sais pas le faire, je peux pas le prendre... », tu oses ! Parce que tu sais que tu sais lire le numéro de train et de bus, et... Et ça, c'est, ça c'est quelque chose que je n'oserais pas faire avant. Que maintenant, je le fais.*

Un aboutissement, une

- *Le fait de quitter mon pays, venir ici, m'a permis à savoir lire déjà le français. J'aimerais depuis que je suis petite, mais je n'ai pas eu le temps de le faire. Dès que j'ai arrivé ici, vraiment, c'est très, très important.*

²⁶ *Évaluation de l'impact des actions d'alphabétisation sur la vie des personnes*, 2010, op. cit., p.95.

²⁷ *Se former, se transformer en alpha, dynamique d'engagement, effets de formation, freins et ressources*, 2017, op. cit.

satisfaction

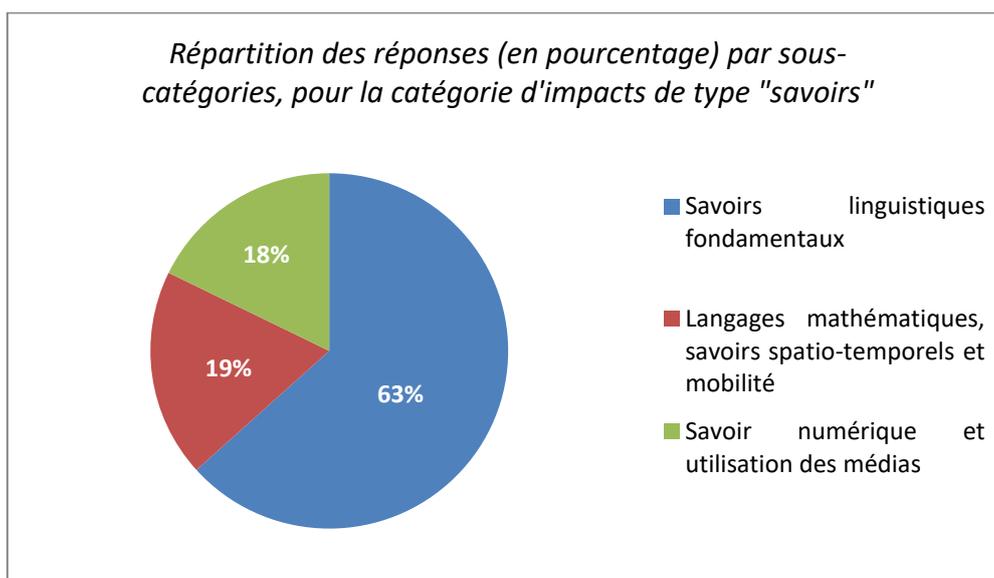
- *J'aime écrire français à la maison, après l'école.*
- *Tu vois, il risque là quelque chose de grave, j'ai sonné sur le voisin, j'ai rencontré les voisins, téléphoné à mes enfants, à la maison, à mon mari, tu vois quelque chose grave tu vois. Maintenant ça va. C'est bon cette année, Myriam, merci. On commence maintenant avec les chiffres de téléphone. Déjà je sors à ma voisine Fatima, je sors à Safia. Du coup je lire le nom de Fatima, le nom de Safia, je sais c'est le numéro de ma voisine et tout. Ça, c'est un plaisir.*

Une auto-évaluation, un regard de l'ordre de la métacognition ou de nouveaux objectifs

- *Oui ici j'ai, on décompose les mots, parce qu'ici c'est une phrase longue, pour lire c'est un peu difficile. Mais quand je découpe les mots, comme des syllabes, je peux facilement les lire.*
- *Pour l'oral, je pas parler bien français, j'aime bien pour l'oral, quelqu'un pour apprendre plus, j'ai besoin. Mais je me débrouille seule maintenant. J'aime bien pour 100%*
- *Avec internet maintenant, je suis en Belgique, mais j'ai tous les infos de chez moi, sans me déplacer. [L'animateur : Et est-ce que tu sais utiliser l'ordinateur ou le smartphone, le téléphone, pour aller sur internet ?] Je sais pas tellement, mais j'en ai parlé à madame Zara qui a dit peut-être vous aurez des séances qui vont apprendre les gens à aller sur l'informatique, à aller sur l'ordinateur.*

3.2.5. En point de conclusion pour les savoirs

Les savoirs constituent le grand domaine de changement qui fonde la catégorie. Le savoir est considéré avant tout pour sa valeur intrinsèque et non pour sa mise en œuvre « pour ». Les types de changement relevés par les personnes sont majoritairement marqués par la progression et/ou l'autonomie, tendant parfois vers une indépendance, c'est-à-dire une acquisition complète du savoir, « dans toutes ses dimensions et dans tous ses usages ». Ces transformations témoignent avant tout d'un plus grand déploiement de la personne dans ses actions.



Près des deux tiers des réponses (63%) données portent sur les savoirs linguistiques fondamentaux, soulignant l'importance des progrès réalisés par les apprenants, tant du point de vue du langage oral

qu'écrit. Ce sont ensuite les savoirs spatio-temporels et la mobilité (bien plus que les mathématiques comme savoir) qui sont relevées, avec 19% des réponses. Ces dernières sont néanmoins suivies de près par le savoir numérique et l'utilisation des médias (18%).

La catégorie des savoirs est représentée 169 réponses (28%) pour 91 apprenants. Pour 46 personnes ne considérant qu'un impact de la formation portant sur les savoirs, 45 considèrent plusieurs impacts de ce type, sur la ventilation suivante : 21 personnes pour deux réponses, 16 personnes pour trois, 7 personnes pour quatre ainsi qu'une personne pour cinq réponses. Tout comme pour la catégorie du développement personnel, il s'agit d'une catégorie assez bien investie par les personnes dès lors qu'elles perçoivent un changement de ce type (moyenne de 1.8 réponse par apprenant). Par ailleurs, selon le nombre de réponses données au total par apprenant (moyenne de 4.1 réponses par apprenant), cela signifie que pour au moins 8 personnes, leurs réponses ne considèrent que des changements de ce type.

Un peu plus loin dans l'analyse des résultats

Les savoirs représentent une catégorie d'impacts particulière dans le sens où, renouant avec l'objet travaillé dans le processus d'alphabétisation, elle comporte des changements recherchés par tous les apprenants qui entrent et poursuivent leur formation. Toutefois, et comme cela a été relevé dans la littérature²⁸, ce n'est qu'une face du double objectif poursuivi par ces personnes, l'autre portant davantage des enjeux d'ordre personnel (confiance en soi, revalorisation, etc.) qui ne sont pas sans renvoyer aux impacts de la catégorie du développement personnel. Par ailleurs, et c'est l'hypothèse même du présent travail, les actions d'alphabétisation ont des impacts qui vont au-delà des seuls savoirs, comme des conséquences de la modification des compétences sur la vie quotidienne. C'est ce que confirme d'ailleurs la répartition des réponses par catégorie (28% pour la catégorie des savoirs), plutôt que de rendre compte d'une large majorité de réponses renvoyant à ce grand domaine de changement.

Conformément à la délimitation des domaines et donc de la catégorie, les changements se concentrent sur les savoirs et sur ce qu'ils amènent en eux-mêmes sans qu'il y ait de mise en exergue plus spécifique de leur mobilisation. En termes de logique de changement, ce positionnement conduit à concevoir un acteur qui augmente quantitativement et qualitativement son répertoire de ressources (et ose le faire). Cela se vérifie particulièrement pour les savoirs linguistiques fondamentaux. L'horizon du changement reste là encore très ouvert et est rarement orienté vers un unique objet, ce qui suivrait alors une finalité instrumentale. Une exception tiendrait avec les espaces plus spécifiques qui auraient longtemps et continuellement bloqué la personne : les réponses porteraient alors plus particulièrement sur l'action réalisée, mais toujours en insistant sur la capacité.

Les résultats sont parlants à deux niveaux quant à une spécificité du public PEOE. Première, la part relative de la catégorie même des savoirs (28%) et le nombre de personnes reprenant une ou plusieurs réponses de la catégorie (91) contredit une hypothèse fréquente à l'égard du public PEOE qui poserait les savoirs comme grand domaine de changement largement majoritaire. Cela amène à nuancer le public, notamment à partir de la diversité des situations par rapport à la langue et aux apprentissages (langue, scolarité, etc.). Dans le même sens, et comme deuxième point, si les savoirs linguistiques fondamentaux se trouvent fortement investis, ce n'est en rien l'apanage de ce public.

²⁸ Voir *Evaluation de la politique d'alphabétisation en Région Bruxelles-capitale et en Région wallonne*, 2012, op. cit., remobilisant Villechaise-Dupont et Zaffran ainsi que Goffinet (p.90), ainsi *Se former, se transformer en alpha*, 2017, op.cit

Ainsi que le montre la recherche de 2010, l'objet premier de formation est également porté par un public belgo-belge (investi à part quasi égale et à plus de 55%)²⁹. Une première observation pose que la partition langage oral/ langage écrit suit davantage la distribution des groupes par niveaux (débutant ou non) que l'origine étrangère de ses apprenants. Plus encore, cette partition ne suit pas non plus le fait d'être francophone (basé sur la langue maternelle, 9 personnes sur 148) ou non, ce qui invite d'autant plus à prendre en compte la diversité qui opère au niveau des trajectoires de ce public.

²⁹ *Evaluation de l'impact des actions d'alphabétisation sur la vie des personnes*, 2010, op. cit. À partir du graphique FIG 4b, p.24, considérant la répartition des réponses sur Bruxelles, en comparaison avec celles de Wallonie.

3.3. L'insertion socioprofessionnelle

L'insertion socioprofessionnelle représente un premier grand domaine de changement qui préexiste à la recherche. L'insertion socioprofessionnelle comprend ainsi trois domaines dans lesquels des changements peuvent s'inscrire pour les personnes suivant des formations d'alphabétisation : l'emploi (3.3.1.), la formation professionnelle (3.3.2.) et le permis de conduire (3.3.3.).

L'insertion socioprofessionnelle comme catégorie d'impact

Saisi tant par les opérateurs que par les organismes subsidiaires, l'insertion socioprofessionnelle renvoie à un espace connu et dont les délimitations sont assez bien partagées (la littérature parle ainsi de la notion de « sphère »).

Notons néanmoins que si l'insertion socioprofessionnelle s'approche par un ensemble d'objectifs communs, l'orientation et le sens donné à ces objectifs peuvent considérablement varier d'un opérateur à l'autre, notamment selon leur approche de l'alphabétisation³⁰. Partant de ce point et de sa rencontre avec les enjeux et les objectifs portés par les apprenants, différentes logiques de changement peuvent alors opérer. Il s'agira d'y être attentif dès le temps de l'analyse.

L'insertion socioprofessionnelle concerne 23 personnes, pour 27 réponses. Avec la plus faible proportion à la fois de répondants (15%) et à la fois de réponses (4%), elle représente la plus petite catégorie d'impacts.

D'emblée, une première explication concernant l'investissement relativement faible de cette catégorie d'impact des actions en alphabétisation peut être donnée au regard du public de la recherche. Parmi les personnes rencontrées, nous relevons une absence quasi-totale de travailleurs. Les apprenants en formation sont soit des demandeurs d'emploi, soit des personnes retirées du marché de l'emploi, percevant éventuellement des allocations de la part d'autres organismes (pensionnés, veufs, etc.). Cela a des implications directes sur le contenu et l'importance des impacts relevant de cette catégorie.

3.3.1. Les impacts au niveau de l'emploi

Parmi les personnes rencontrées, aucune ne relève des changements en matière d'emploi. Cela s'explique directement par la situation des personnes rencontrées, cela même si (parce que ?) l'emploi est un objectif de l'opérateur, voire son objectif principal.

Par ailleurs, ce n'est pas tant la recherche d'emploi (le type de changement consiste en une progression pour devenir acteur autonome de sa recherche d'emploi, mentionné par un seul apprenant) que l'objectif de trouver un travail lui-même qui est investi par 9 apprenants (pour un total de 10). Il est important de souligner que, de manière générale, l'objectif peut être considéré comme un type de changement dû à la formation en alphabétisation dès lors qu'il se distingue du projet formulé à l'entrée en formation. L'objectif est alors nourri par la formation, il s'incarne et s'enrichit. Les liens entre formation et emploi se font de manière moins théorique, moins normative par les personnes concernées qui le confirment néanmoins : la formation peut les rapprocher du travail, voire les y mener en levant les derniers obstacles.

³⁰ Dans *Balises pour l'alphabétisation populaire*, 2017, op. cit., Lire et Écrire met ainsi en évidence différentes approches possibles de l'alphabétisation : l'approche scolarisante traditionnelle, l'approche utilitariste, l'approche thématique, l'approche par projet et enfin l'approche conscientisante.

L'objectif comme type de changement en lien avec le domaine du travail peut renvoyer à deux groupes de réponses. Le premier groupe de réponses présente l'objectif général de trouver un travail alors que le deuxième conçoit plus concrètement l'objectif lié au travail, en le renvoyant à un projet spécifique. D'une part, il s'agit alors de pouvoir faire valoir les compétences que les personnes concernées détiennent et estiment pertinentes pour le travail visé. C'est alors clairement le français qui « bloque »³¹. D'autre part, le travail concret peut porter sur le travail de reconversion, qui exclue un précédent travail (généralement pour des raisons de santé).

Des acquis en matière de recherche d'emploi

- *Si tu veux j'ose plus aller au Forem pour chercher, lire les offres d'emploi, que je parle avec ceux-là du Forem si j'arrive pas, ils vont me dire « ouais, il faut faire comme ça, comme ça... ». Puis après, je viens ici, je fais avec Virginie ou Arabelle ou Aurélia. Avec Aurélia, on va sur les... Alors elle me dit « ouais, il faut faire ça, ça, ça ». Et puis on voit ce que le Forem nous a dit, enfin qu'il a dit, bon et après, ben je me lance là-dedans.*

Objectif général de trouver du travail, voire un projet concret

- *J'aime moi avec les voitures, les camions, pas travail, c'est pas parler le français bien. Par exemple pour conduire, il faut parler bien, pour le chauffeur. Les catégories B, C, E. [L'animateur : Tu as déjà le permis. Mais comme tu parles pas français, tu peux pas travailler ?] C'est ça, c'est ça. Je demande pour chauffeur camion, poubelle par exemple. Pas parler bien français, c'est quelqu'un, rien, comme ça. Et maintenant, avance.*
- *Un peu venir parler français. Parce que encore aller là-bas, l'autre patron dire « tu pas bien parler ». Peut-être essayer maintenant encore mieux parler, après trouver l'autre boulot.*
- *Simplement de lire et écrire pour un avenir après, pour trouver un travail plus léger, dans une (...) ou autre chose. On trouve pas un travail parce que j'ai été chez une personne pour le dos. Alors change la vie parce que mal et plus travail.*
- *Je vais aller à l'école parce que je parle pas bien français, avant, quand je suis arrivé en Belgique. Mais j'aimerais bien que je parle, j'apprends à parler français, après j'aimerais bien que je travaille.*

3.3.2. Les impacts au niveau de la formation professionnelle

La formation professionnelle comme domaine de changement est importante pour 8 apprenants. Elle est vue comme l'étape intermédiaire, indispensable pour réaliser l'objectif ultime : trouver un travail. Elle n'est vue que d'une manière strictement instrumentale, fonctionnelle et non pour ce qu'elle peut représenter en soi.

Le changement amené par le fait de suivre une formation d'alphabétisation se décline essentiellement en deux types. Le premier type est l'accès effectif à la formation. L'opérateur en alphabétisation peut alors contribuer à une mise en lien, à une rencontre de l'apprenant avec un métier ou un endroit de stage. Elle donne à l'apprenant un tracé clair pour la suite de son parcours. Le second type de changement porte sur l'objectif de suivre une formation qualifiante qui permettra l'accès au travail. Même si les objectifs peuvent parfois apparaître plus vagues (sans spécialement

³¹ A ce propos, il est d'ailleurs intéressant de noter le sentiment d'injustice qui peut poindre car, si c'est la langue qui tient lieu d'obstacle dans le déploiement de leur métier, ce n'est pas nécessairement pour eux, mais bien plus pour le potentiel employeur.

cibler un métier), ils n'en sont pas moins soutenant pour les personnes qui partagent ce changement.

Des acquis en matière de formation professionnelle

- *Ca, c'est à cause de la formation de français, te rappeler le stage que j'ai fait chez API, j'ai inscrit pour « enfance » ? [L'animateur : « enfance », oui, « la petite enfance »]. J'ai choisi pour les enfants, mais j'ai inscrit pour une formation et je vais commencer le 30 janvier. [L'animateur : Donc tu as fait un stage pour découvrir un métier en formation et maintenant tu as découvert que tu aimais bien ce métier et tu vas te former, c'est ça ?] ... Je vais commencer le 30 janvier.*
- *Mais, j'ai bien amélioré aussi pour aider la vieille. Ici, c'est bien parce que j'ai fait le cours de, j'ai fait le stage, à grâce de l'école. J'ai fait le stage en maison de repos, j'ai aidé quelqu'un. J'aimerais bien pour aider les personnes âgées.*

L'objectif général de faire une formation qualifiante

- *Maintenant, ici, quand j'étais en train d'apprendre le français, maintenant, je pouvais aller pour intégrer une formation de construire, quand je connais le français, c'est mieux.*
- *Je choisis cette photo parce que pendant que je fais la formation de français, je... Avant je suis perdue, je veux faire une formation, mais je sais pas lesquelles. Et maintenant je choisis pour faire comme photographe de mariage.*
- *Donc j'espère que un jour, ça va me permettre de faire des formations et trouver du travail.*

3.3.3. Les impacts au niveau du permis de conduire

Le permis de conduire est un élément-clé en matière d'insertion socioprofessionnelle, ce qui implique sa présence en tant que domaine de changement dans cette catégorie d'impacts, pour 7 apprenants. Néanmoins, le domaine du permis de conduire est quasiment exclusivement approché en lui-même par les apprenants qui ne le lient pas nécessairement à l'emploi. Les expressions associées marquent du courage, de la ténacité, de la fierté, ainsi que l'idée d'un aboutissement. Il concerne deux volets du permis de conduire, le volet théorique et le volet pratique. Cette distinction en deux volets peut se marquer davantage encore dans le vécu des personnes étrangères et d'origine étrangère.

En effet, s'il apparaît dans le récit de certains que les conditions de l'examen théorique peuvent être adaptées aux personnes analphabètes, elles ne le sont pas nécessairement pour les analphabètes allophones. Celles-ci marquent souvent une satisfaction, un aboutissement avant de se « relancer » pour le permis de conduire pratique. Par ailleurs, pour les personnes qui savent déjà conduire, le permis théorique représente la possibilité d'une équivalence et donc de récupérer une mobilité autrefois obtenue puis perdue. Cela débouche sur une articulation permis théorique et pratique qui n'est pas nécessairement évidente et univoque puisqu'elle suit les parcours de chacun.

Acquisition du permis de conduire

- *J'ai acheté le DVD, j'écoutais, il y avait des mots que je ne comprenais pas, mais, le fait de venir ici, j'ai, je comprends les mots. Donc j'ai étudié, étudié, étudié, regardé, écouté, écouté, ben je suis allée passer, j'ai eu le théorie et j'ai appris à conduire un mois, je suis allée passer l'examen, je l'ai eu. Donc je suis très contente.*
- *Le retour vers le permis de conduire, grâce à Jean-Claude, vraiment. Et grâce à Lire et Écrire, que j'arrive. J'ai jamais pensé que je conduis une voiture. J'ai jamais pensé que je réussis le permis. Parce que, ici, c'est une autre langue, un autre règlement, surtout ici, pas comme chez nous, vraiment le contraire. Et j'ai réussis le permis théorique, grâce à Monsieur Jean-Claude. J'ai avancé, j'ai avancé, je connais beaucoup de règlements dans le code de la route que un autre personne qui conduit 15 ans, 20 ans, je lui pose la question, il sait même pas répondre !*
- *A cause de la formation en français, je inscris pour le permis théorique (elle sourit). Mais la première fois, j'ai fait avec API. Et maintenant, j'inscris pour auto-école. [L'animateur : Tu viens de t'inscrire, d'accord. Ça c'était pas possible avant, d'étudier ?] Ah jamais, j'ai pensé. [L'animateur : Maintenant tu te sens prête (oui), qu'est-ce qui a changé ?] Beaucoup de choses. Pour prendre les mots théoriques. C'est pas facile, il y a beaucoup de mots qu'on utilise pas. Il y a beaucoup de choses.*

Objectif de passer le permis de conduire

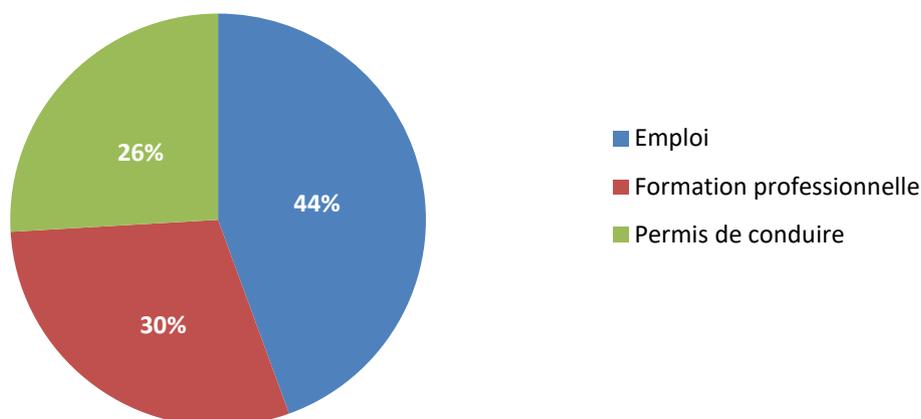
- *Donc comme je suis en train d'étudier tous les jours, j'aimerais bien avoir ma théorie. [L'animateur : Pour ton permis ?] Pour mon permis. [L'animateur : C'est important pour toi d'avoir ton permis ? Pourquoi ? Qu'est-ce que ça va changer tu crois ?]. Oui. Parce qu'au Cameroun, j'étais à l'auto-école et j'ai fait un accident et je me suis dit « plus jamais je prends le volant ». Et là, le fait de voir, parce que je me disais « peut-être si il faut écrire, il faut ci, ça... Non, j'ai honte de partir », mais... C'est Nadia en fait qui m'a donné le courage. Parce que j'ai dit « Nadia, elle a pu, moi je vais essayer pour voir si ça peut encore revenir », donc cette peur est partie quoi. Donc j'aimerais bien l'avoir (elle sourit).*
- *J'ai mon permis en Guinée, mais c'est pas reconnu ici, j'ai déjà tenté une fois, comme je comprenais pas bien les mots sur le casque, j'ai arrêté, donc Virginie m'a aidé donc maintenant, je dois recommencer au mois de janvier.*

Notons que l'opérateur de formation peut intervenir de façon directe sur ce domaine de changement, en organisant ou en appuyant des formations « auto-école » adaptées, en collectif ou au sein d'une prise en charge plus individualisée et ponctuelle. De manière plus indirecte, le lieu et le groupe de formation peuvent servir d'appui, de structure soutenance qui renforce et encourage la personne à se lancer dans ce projet.

3.3.4. En point de conclusion pour le travail et l'insertion socioprofessionnelle

Le grand domaine constitué par l'insertion socioprofessionnelle se nourrit des impacts relevant des domaines de changement du travail, de la formation qualifiante et du permis de conduire. Ces différents domaines sont traversés par un ensemble cohérent de type de changements composé par la réalisation (accès effectif), le projet, l'objectif et l'espoir.

Répartition des réponses (en pourcentage) par sous-catégories, pour la catégorie d'impacts "Travail et insertion socioprofessionnelle"



Le travail et la recherche d'emploi repris par la variable « emploi » (44%) reprennent le plus grand nombre de réponses. Ces réponses expriment avant tout un changement de type « objectif de trouver du travail » plutôt qu'un changement dans la structure de travail ou en matière de recherche d'emploi. La formation qualifiante, dans une visée exclusivement instrumentale, et le permis de conduire, qui se marque comme une réussite, représentent respectivement 30% et 26% des réponses.

Cette répartition concerne des valeurs assez petites, étant donné qu'elle reprend 27 réponses pour 23 personnes, constituant ainsi la catégorie d'impact la moins investie par les apprenants (4% des réponses). Pour les personnes reconnaissant les changements touchant au travail et à l'insertion socioprofessionnelle parmi les plus importants dans leur vie, les réponses sont généralement uniques (pour 19 apprenants). Seuls 4 apprenants soulèvent deux réponses se rapportant à ce grand domaine de changement.

Un peu plus loin dans l'analyse des résultats

Que permettent ces impacts ? Comment nourrissent-ils les trajectoires individuelles ? Suivant quelles logiques pour les personnes concernées ? Deux éléments se distinguent en fait à partir des réponses.

- Conformément à l'enjeu d'intégrer le marché de l'emploi, des réponses, qui ont pour domaine de changement tant le travail (objectif) que la formation professionnelle (objectif et accès), la formation en alphabétisation nourrit une logique instrumentale. Elle va donner des outils qui permettront aux personnes de répondre aux exigences (effectives ou anticipées) pour intégrer le marché de l'emploi (prendre part à la compétition du marché de l'emploi). Les points à travailler se focalisent alors sur les savoirs linguistiques fondamentaux dégagés plus haut. Cette posture n'empêche par ailleurs pas un positionnement critique de certains qui confirment cette logique de conformation aux normes liées à l'insertion professionnelle.
- Le deuxième élément met en avant des domaines de changement pris pour eux-mêmes et concerne une partie des réponses qui se rapportent au domaine de la formation professionnelle ainsi qu'à l'ensemble des réponses portant sur le permis de conduire. Dans

une logique similaire à celle opérant pour les savoirs, se marquent l'expérience de réussite et/ou d'affirmation de soi. Elles contribuent ainsi au développement et à l'épanouissement de la personne en (se) découvrant des envies, des intérêts, des capacités qu'il s'agit de réaliser.

L'insertion socioprofessionnelle comme nécessité et/ou comme objet désirable ne constitue cependant pas un domaine de changement important pour de nombreuses personnes (17 personnes, en retirant les 6 qui ne considère que le permis de conduire comme expérience de réussite). Outre le statut d'une partie du public rencontré, un autre élément pourrait être approché, concernant la vision plus positive du travail. Ainsi que l'exprimait une apprenante, après la formation, elle voudrait un travail, ménage ou repassage, parce que « travailler dans un bureau, comme toi, ça ne sera jamais possible ». Dès lors, on peut plus facilement comprendre pourquoi, même si le travail est un objectif pour une partie des personnes rencontrées, la concrétisation de l'objectif ne renvoie pas à un changement nécessairement positif et stimulant qui pourrait rejoindre les changements les plus importants dans la vie.

L'horizon d'un travail nécessaire et/ou peu qualifié pourrait par ailleurs expliquer le faible investissement de la catégorie déjà marqué lors de la recherche en 2010. Or, si Bruxelles relevait une proportion de répondants semblables (13%, pour 15.5% dans cette recherche), les résultats pour la Wallonie empêchent de soutenir cette hypothèse (29%)³². L'explication de cette différence était expliquée alors par la différence d'agréments entre les deux régions, les régionales Lire et Écrire pour la Wallonie étant centre d'insertion socioprofessionnelle, permettant donc une proportion de personnes concernées par la thématique plus importante. La réalité d'agrément est toujours opérante aujourd'hui pour Lire et Écrire. Par ailleurs, pour les autres opérateurs participant à la recherche, on relève d'autres organismes CISP. Comment expliquer dès lors ce faible investissement ?

Une piste de réponse pourrait être apportée par une autre réalité du marché du travail, plus spécifique aux PEOE. Peu évoqué (évité ?) par les apprenants, ce fait est amené par Lafleur et Marfouk, dans leur ouvrage « Pourquoi l'immigration ? ». Outre les facteurs liés aux parcours des personnes (et marquant le public en alphabétisation) tels que le niveau de qualification et d'éducation, la non-reconnaissance de l'expérience professionnelle acquise à l'étranger, le niveau de compétences linguistiques, le phénomène de discrimination à l'embauche explique « la probabilité qu'un immigré soit au chômage en Belgique (...) largement supérieure à celle d'un travailleur non-immigré »³³. Associé aux données d'un travail peu qualifié, ces données individuelles (facteurs liés au parcours) et collectives peuvent peser sur la formulation des changements importants, sans pour autant exclure l'insertion socioprofessionnelle des objectifs de la formation.

³² *Evaluation de l'impact des actions d'alphabétisation sur la vie des personnes*, 2010, op. cit.. À partir du graphique FIG 6, p.29, considérant la proportion de répondants mentionnant des impacts relatif au travail et à l'insertion socioprofessionnelle pour Bruxelles et la Wallonie.

³³ *Pourquoi l'immigration ? 21 questions que se posent les Belges sur les migrations internationales au XXe siècle*, Jean Michel Lafleur et Abdeslam Marfouk, Academia-L'Harmattan, 2017, p.86.

3.4. L'insertion sociale

Tout comme l'insertion socioprofessionnelle, l'insertion sociale représente des objectifs poursuivis tant par le politique (action sociale, cohésion sociale) que par le secteur associatif. Elle est porteuse également d'enjeux normatifs importants, selon notamment la définition attribuée à la notion d'intégration (et sa forte politisation). L'acceptation la plus factuelle de ce grand domaine de changement tiendrait dans l'espace de la vie sociale, relevant davantage d'une sphère privée (espaces public, collectif et domestique) par opposition à la sphère professionnelle.

L'insertion sociale comme catégorie d'impact

Le terme « insertion » souscrit l'idée qu'il s'agit pour la personne de prendre part à la vie sociale. Les domaines de changement qui s'inscrivent dans ce grand espace considèrent la vie quotidienne (composée de la vie domestique, la santé et la sécurité, les droits, les loisirs) et les relations sociales.

Les changements portent alors sur la réalisation de gestes, d'actions et d'interactions du quotidien. Beaucoup d'apprenants ne sont d'ailleurs pas sans se remémorer toute la complexité contenue dans une tâche du quotidien. Loin d'être banale ou évidente, celle-ci se présente comme la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs et de savoirs-faires, pratiques soutenant les actions et les interactions nécessaires à sa réalisation.

Toutefois, les apprenants ne parlent pas de la même manière des changements vécus dans le grand domaine de la vie sociale. On constate deux regroupements distincts de réponses, que nous appellerons « registre de changement ».

- **Registre de changement en termes de « composantes de l'insertion sociale » (3.4.1.) :** l'insertion sociale s'approche comme découpage par actions et interactions, telle qu'elle est par ailleurs reprise dans la recherche de 2010. Ces actions et interactions s'inscrivent dans un espace spécifique et délimité, tels que le magasin, la rencontre avec le médecin, les démarches administratives, etc. Les domaines de changement s'appuient sur ces espaces spécifiques.
- **Registre de changement en termes de « insertion sociale globale » (3.4.2.) :** l'insertion sociale s'approche comme un tout, en relevant des changements qui traversent la vie sociale de part en part, « toutes composantes confondues ». Ce qui change porte sur un rapport des apprenants à cette vie sociale, rapport qui s'appuie sur des changements globaux. C'est cela qui transforme plus radicalement la vie et l'insertion sociale de ces répondants. Les domaines de changements répondent à cette logique de « tout » :
 - la vie quotidienne dans son ensemble (et non morcelée en domaines spécifiques),
 - des relations sociales dans leur globalité (et non rattachées à des personnes spécifiques)
 - ainsi que d'une dimension particulière, reconnectant la vie sociale à la personne (approche plus qualitative, à l'aide d'une écoute de soi).

Les changements vécus en matière d'insertion sociale se trouvent dans les réponses données par 97 personnes, soit 66% du public de la recherche. Il n'y a donc que 51 personnes qui ne considèrent pas ce grand domaine parmi les changements les plus importants dans leur vie dus à la formation. La catégorie de l'insertion sociale se pose ainsi comme la plus investie par les apprenants, à une réponse devant la catégorie des savoirs. Avec un ratio de 1.8 réponses par apprenant (170 réponses pour 97 apprenants), cela indique également que cette catégorie est assez bien investie. De fait, outre les personnes ne donnant qu'une réponse se rapportant à la catégorie (49), ce sont 48

répondants qui indiquent plus d'un changement au niveau de leur insertion sociale avec la répartition suivante : 28 personnes pour deux réponses, 16 pour trois réponses, 13 pour quatre réponses et 1 personne pour cinq réponses.

3.4.1. Composantes de l'insertion sociale

Il y a 59 personnes qui rendent compte de changements sur des actions ou des relations spécifiques comme impact de la formation dans leur vie. Nous aborderons successivement les réponses qui se rapportent respectivement au domaine de la vie quotidienne et à celui des relations sociales.

Pour les personnes qui les mentionnent, les changements qui s'inscrivent dans leur vie quotidienne renvoient à l'accomplissement des gestes et tâches du quotidien. Ces changements renvoient à un concept spécifique : l'autonomie, généralement évoquée par l'idée de réalisation et de résultat, comme celle de processus. Les personnes font, savent faire, se débrouillent... Seules ! C'est une conquête des aspects de la vie de tous les jours. Chez certains, un sentiment de victoire est même palpable. Paradoxalement, l'expression d'un sentiment de fierté ou d'épanouissement est plus rare. Ainsi, dans un aspect plus pratique, l'attention se concentre plutôt sur l'action et sa réalisation.

Les types de changement relevés sont alors des étapes qui jalonnent cette progression. Certains avancent vers l'objectif de faire seul (progrès, débrouille comme types de changement). Ils progressent, actent la mise en œuvre de nouveaux (savoir)-faïres et l'abandon successif des stratégies déployées pour pallier au manque initial. Comme à l'autre bout du même processus, d'autres apprenants s'avancent au-delà de l'autonomie pour souligner une indépendance plus totale. Leur connaissance de la vie quotidienne et leur capacité à y participer sont telles que les personnes indiquent des changements vers une maîtrise plus fine et plus active encore. Elles gèrent, prennent en charge (ce qui peut s'associer à un nouveau rôle dans la famille), prévoient, anticipent, comparent les prix et les services, etc. C'est alors l'indépendance qui se marque comme type de changement.

Ces types de changements s'appliquent à une série de domaines qui divisent et composent la vie quotidienne. Pour la présentation des réponses, nous proposons de distinguer la vie domestique stricto sensu (démarches administratives, courrier, paiements, courses et achats, etc.) des démarches qui se rapportent à la santé et aux soins.

Vie domestique
(achats,
courrier,
démarches
administratives,
etc.)

- *Ça c'est pour payer les virements. Soit à la poste, soit à la banque, soit... Maintenant je sais, je fais payer par la banque, avec l'appareil, même avec la poste aussi. Ça va. Je suis content quand je reviens. Je suis content, content, content (elle rit).*
- *Avant elle ne savait pas ce qu'elle payait, ce qu'elle payait au niveau du loyer, elle avait toujours besoin de quelqu'un, mais maintenant, elle sait la facture de l'eau, la facture de l'électricité, le loyer....*
- *Avant, si j'avais le courrier, j'ose même pas regarder parce que je comprends rien. Je vois que noir, je sais même pas ce que ça veut dire, donc je laisse, je trouve, je cherche quelqu'un pour le lire. Mais aujourd'hui, je l'ouvre, je lis. Si je comprends pas, j'essaye d'encore le relire, lire, encore lire, encore lire jusqu'à ce que je comprends. Donc, moi aussi j'ai trouvé le sourire et je suis vraiment très contente.*
- *Mais, maintenant, nickel ! Quand je viens, dès que j'arrive, moi-même je demande le papier, « y a pas le papier rempli, donnez-moi, je vais le remplir ». Parce que maintenant, je fais toute seule ! Je fais toute seule*

maintenant

- *Oui, « avant, elle s'énervait maintenant, elle s'énerve moins. Elle prend ses affaires, elle prend ses factures et 'je sors, j'y vais' », mais oui, je parti à la banque toute seule. Parce que avant, toujours, les enfants, toujours, ils vont avec maman et... (en arabe), « donc, quand elle va à la banque ou à la poste et qu'elle se trompe, parfois elle demande aux gens de lui expliquer ».*
- *C'est enveloppe. Avant je sais pas aller toute seule pour envoyer la lettre à la poste. Maintenant, toute seule, je vais. J'allais tout seule pour envoyer la lettre à poste. (...) Ca a changé beaucoup de choses. Parce que maintenant, je cherche pas quelqu'un qui m'accompagne ou bien chercher quelqu'un qui va parler à place de moi. C'est moi qui parle.*
- *Aussi avant, on ne connaît pas compter l'argent en Belgique, comment, on connaît pas, rien. Maintenant, connais.*
- *Elle ne connaissait pas, elle avait peur et elle était gênée. Elle était gênée d'aller à l'Aldi, au Lidl, de prendre quelque chose et elle ne connaissait pas son prix. Avant, quand elle faisait ses courses, elle ne savait pas si elle avait assez, et maintenant, elle n'est pas gênée à demander à la dame « est-ce que j'aurai assez », « combien est le prix ». Et partir à pied avec les enfants, les habits, les vêtements, les baskets, toujours... elle dit maintenant qu'il y a que elle qui fait ça.*
- *La carte de banque : c'est comme un chèque, tu vas et tu prends des sous. On t'explique en formation. J'ai compris à quoi sert la carte, avant je savais pas, j'avais pas. C'est intéressant, tu sais ce que tu prends, combien tu prends.*

Santé,
sécurité

- *Même à l'hôpital, on va partir maintenant, moi seule, va parler à docteur.*
- *Même qu'à l'hôpital, si par exemple, je sais pas, ils demandent mon nom, je donne mon nom, avant non, je sais pas. [L'animateur : Donc c'est important pour toi ?] C'est important pour moi, oui, oui, oui. Je vais sortir toute seule, je vais aller tout seule à l'hôpital, je vais aller voir le médecin tout seul, j'ai pas besoin de personne me conduit, avant non. Je suis pas seule, avec mon mari ou mon fils. J'ai peur. Maintenant non.*
- *On comprend quand on va au médecin, qu'est-ce qu'il dit, il dit « on va prendre la tension », quand il dit le batte du cœur, quelque chose qu'on a mal, on comprend pas, il y a des choses qu'on le comprend bien. C'est pas comme avant. Avant, il y avait rien du tout compris, on comprenait rien du tout, on sait rien du tout, on sait pas parler, on sait pas comment ça se passe quand on se soigne, quand on va au médecin, quand on va au magasin, quand on va quelque part...*
- *Maintenant je peux conduire mes enfants chez le médecin. Avant, c'était souvent avec le mari. Maintenant, je peux prendre la voiture et je comprends le médecin. Avant, je réfléchis pour parler avec le médecin, je comprends bien.*
- *Elle avait peur de la police, qu'on lui pose des questions et qu'elle ne sache pas répondre, maintenant, elle dit bonjour à la police.*

En lien avec l'idée de « composantes de l'insertion sociale » et de domaines plus spécifiques au sein de la vie quotidienne, il est important de noter que les changements touchant aux démarches

administratives et aux soins de santé sont mentionnés de manière importante. À l'inverse, les loisirs et la capacité à défendre ses droits le sont de manière anecdotique. Concernant ce point, il a été amené à plusieurs reprises que le manque d'autonomie pouvait être compensé, assumé grâce à des supports, des personnes de confiance. Il n'est d'ailleurs pas rare que l'opérateur d'alphabétisation soit reconnu par les apprenants, au côté d'autres professionnels, comme un réel soutien qui les sécurise considérablement³⁴.

Deuxième domaine de ce regroupement de réponses « décomposant » l'insertion sociale, les relations sociales reprennent une série de changements importants pour les apprenants. Les relations s'améliorent, elles s'élargissent. Une partie des réponses portent sur des relations déjà présentes dans la vie quotidienne avant la formation (voisinage, professionnels, etc.). D'autres réponses évoquent une intégration sociale plus large, au sein de groupe ou de la société elle-même. Notons que cette marque d'intégration est souvent empreinte d'un dialogue interculturel.

Relations sociales

- *Aussi, j'aimerais bien parce que j'ai discuté avec mon voisin. Avant, je ne discutais pas avec les voisins parce que je ne parlais pas français. Je ne parle pas beaucoup français, avant de discuter avec les autres, c'est difficile, je restais comme ça, mais aujourd'hui, j'ai commencé pour discuter avec les autres, avec mon voisin.*
- *Avant, dans le bureau, je vais parler avec quelqu'un, donne le téléphone de ma fille, je dis « aide-moi, parle avec », avec quelqu'un ici, au bureau de CPAS ou bureau... Je dis « aide-moi, parle avec ». C'est ma fille qui parle avec. Avant. Maintenant je comprends ce que dit, moi, aller tout seule et parler avec. Oui.*
- *Avant, je voulais écouter le pasteur et parler comment il fallait, maintenant, j'écoute tout seule. Avant, quand je parle à quelqu'un qui, qui... Qui écoute français, qui parle français, qui fait interprète pour moi. Mais maintenant, c'est moi interprète pour moi.*
- *Quand on va à la place comme ça, au café, personne à parler pour moi, moi je comprends rien, difficile, comme ça (beaucoup réagissent, « c'est comme moi »). Oui change, et maintenant, je connais beaucoup de personnes ici.*
- *Comme mon frère, maintenant, lui turc et moi, albanais. C'est ça, le respect grand dans la Belgique, c'est ça qui change. Parce que tu respectes tout le monde, toutes les personnes, c'est qui, c'est pas grave.*
- *Ici, c'est une madame très vieille. Ici c'est respect pour tous les madames et monsieurs. Ici, c'est respect l'hôpital, la commune, ici à l'école... Pour tous c'est le respect. Belgique, c'est respect. Si c'est mon pays, c'est non. Mais ici, c'est oui.*
- *Avant, moi je regarder, c'est madame, elle descendre et monter, faire des pauses, y a la route, les sacs lourds. Moi, j'ai regardé, moi, j'ai parler pas bien, moi j'ai peur que moi, j'ai dit « madame, c'est comme ça »... Maintenant, quand moi je l'ai regardé, « madame c'est comme ça », je dis « madame, est-ce que je peux l'aider ? », elle dit « oui ». ça, c'est... Avant, moi, c'est beaucoup triste et peur. Maintenant, moi je dis « madame, est-ce que je peux l'aider », elle dit « oui », je descends et je vais l'aider, porter ses sacs.*

³⁴ « j'ai une famille ici du Miroir Vagabond, qui a fait beaucoup, beaucoup de choses pour moi, ici dans à l'école », « Maintenant, je sais ce que je dois. J'ai pas besoin de quelqu'un pour me dire « tu fais ça, tu fais... », parce que je te dis toi, comment fonctionnent les lois ici, en Belgique, dites-moi ? Pas besoin de dire au beau-fils ou à ma belle-fille. J'ai pas besoin. »

- *Et partir à « Bouton d'or », travail à bénévolat, c'est, moi je m'ennuyais. L'école, ça... ça (son image), c'est « bouton d'or », discute avec les femmes quand travailler là-bas.*

3.4.2. Insertion sociale globale

A côté des actions et des interactions composant la vie quotidienne, les réponses permettent de formaliser des domaines de changements plus transversaux au grand domaine de l'insertion sociale. Ces domaines suivent une logique plus globale, rendant compte d'un changement de positionnement de l'acteur face à l'ensemble des actions (transformation du rapport à la vie quotidienne), face à l'ensemble des interactions (transformations des relations sociales) et enfin, face à un investissement plus qualitatif de ce temps social. On évoquera plus facilement l'idée d'un « monde des possibles » pour marquer la spécificité du registre de la « vie sociale globale ». Ces réponses sont amenées par 63 personnes, soit plus de 42% du public de la recherche.

Le premier domaine de changement relevant de cette approche spécifique considère les transformations du rapport à la vie quotidienne. Il y a une rupture par rapport à la vie d'avant, caractérisée par un enfermement, une solitude, une dépendance, un isolement social et/ou physique. Le changement passe par la découverte, la compréhension d'un contexte ou d'un ensemble de situations qu'il est désormais possible de lire voire sur lesquelles on peut agir. Les personnes sortent, partent, vont partout, font tout. La vie quotidienne devient une « vie des actes possibles », allant même jusqu'à l'idée de prendre sa vie en main, de la contrôler plutôt que de subir les éléments de contexte.

Transformation
du rapport à la
vie
quotidienne

- *Comprendre et pour connaître de tout. Oui, c'est très... [L'animateur : Le tout, c'est quoi tout ?] Par exemple, je sais pas comment pout aller, pour poser la question à la commune, pour demander pour quelque chose qui était très important pour moi. (...), de organiser des cours pour tout le monde, pour comprendre, comment on fait pour l'électricité, comment pour aller à la poste, comment pour prendre le train... Comment pour faire beaucoup de choses, tu vois. [L'animateur : à l'extérieur ?] Oui. C'est tout, j'ai appris ici, là à l'école. Et maintenant, c'est, c'est facile pour moi.*
- *Avant, moi jamais sortir toute seule, toujours avec mon mari. Mais maintenant, je sortir toute seule, pour les, beaucoup de choses je fais toute seule. Avant jamais les magasins, partir aux magasins, aller à la poste, à la commune... Maintenant je fais ça. Maintenant je pars à la commune, je cherche une garderie pour les filles, je cherche quelque chose (en arabe), « des choses faciles », oui faciles, c'est pas des difficiles. Les choses que moi je connais. Les choses que je connais pas... Mais avant, j'ai jamais fait ça, toujours avec mon mari. Mais maintenant, je change.*
- *Toujours quelqu'un attaché à côté de moi. [L'animateur : Et maintenant ?] Et maintenant, c'est moi toute seule, c'est comme lettre. Les lettres, elles viennent toutes seules, moi, c'est la même chose. Là, toute seule, toute seule, même les enfants, ils sont là, ils ne vont pas aider.*
- *Je dis à mes enfants « non, viens avec moi », « pourquoi tu sais pas aller toute seule, tu connais pas, tu peux rien comprendre ?! ». Et je n'ai pas le courage. Quand on est venu ici, après on prend le courage pour aller, pour aller toute seule.*
- *Si je reste à la maison, comme un mur (...) de lire et Écrire, pour prendre le français (...) et après, j'ouvre toutes les portes. Je vais aller au magasin,*

acheter tout seul, je vais aller à la commune, pour prendre une attestation... (...). Ça c'est grande porte.

- *Parce que mon changement, dans ma vie quotidienne, c'est le rythme. C'est-à-dire, j'ai mon agenda, j'ai mon agenda si tu veux bien programmé. J'ai le, arrivé à l'heure et je respecte le matin se lever, parce que j'ai un programme, il faut y aller.*
- *Je me réveille plus tôt comme avant... Je me réveille, plus dormir*
- *Avant de commencer école, pour me réveiller le matin, tôt, c'est difficile, mais depuis que j'ai commencé l'école, je fais le réveil dans mon téléphone, tous les 7h50, il faut réveiller, sinon c'est très difficile. Pouvoir venir à l'école.*

Outre un changement global concernant les actions, des réponses ont également révélé l'aspect global qui pouvait caractériser le domaine de changement des relations sociales. En effet, beaucoup de personnes ont marqué l'importance de désormais pouvoir interagir avec des gens, quels qu'ils soient et quel que soit le contenu de leur interaction. Au-delà de savoirs linguistiques pris pour eux-mêmes, la porte ouverte est celle de la communication, de l'interaction. Il s'agit de comprendre quelqu'un et de pouvoir parler avec lui plutôt que de savoir comprendre et de savoir parler, ouvrant vers un « monde des communications possibles ». Cette communication peut d'ailleurs être vue tant comme le résultat de progrès dans ces compétences que comme le résultat d'un cheminement plus personnel (une prise de confiance en soi, etc.).

Transformation des relations sociales

- *Quelqu'un parler, compris bien, mais moi rien du tout. Maintenant, bien, tout parler bien. Quelque chose, demander quelqu'un, bien parler, question poser les questions et répondre, maintenant, tout bien.*
- *Quand je suis toute seule, je peux demander aux gens.*
- *Avant j'étais ici, comme vache. Parce que je ne comprends pas, personne, parler (rires du groupe). Oui, avancer. (...) Avant, non. C'est comme les vaches, parce que comprends pas, écoute pas, que regarder. Et maintenant ça va.*
- *Avant de venir ici, je ne faisais pas la boxe. Je ne faisais pas la boxe parce que j'avais peur. J'avais peur de parler à des personnes et j'avais peur de parler à mes collègues de football ou à parler. Et quand je suis venu ici, quand je me suis présenté, quand je suis parti à l'école, quand j'ai été pour la première fois, je me suis dit « pourquoi j'ai peur en fait ? ça sert à rien d'avoir peur. Et quand je suis venu ici, c'est... J'ai eu un, un petit changement en fait, c'est... Je sais pas comment expliquer ça.*

Toujours concernant le registre de l'insertion sociale globale, une série de réponses intègre par ailleurs une dimension plus qualitative qui, contrairement au domaine de la vie quotidienne et des relations sociales, ne connaît pas de répondant dans le registre des composantes. Et pour cause ! Au-delà de l'accessibilité, qui se pose en termes de capacité (et de satisfaction), la vie quotidienne s'améliore, s'apprécie. Cela se manifeste notamment par la notion du temps pris pour soi, quel que soit l'objet ou le lieu sur lequel la personne s'appuie, ouvrant sur « un monde des possibles à soi ».

Notons que, parmi ces contextes, celui de la formation se souligne d'ailleurs plus particulièrement. Ainsi, pour beaucoup de personnes, la formation s'investit comme temps à soi qui marque leur vie quotidienne et contribue à son épanouissement.

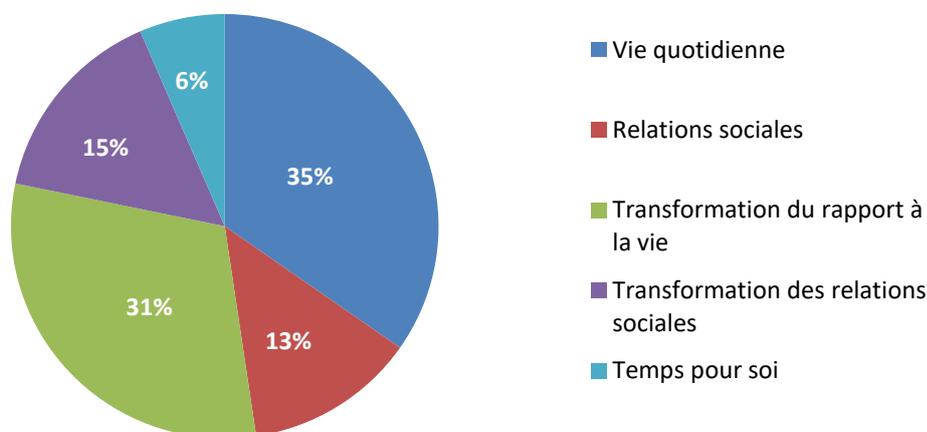
Un temps pour soi

- *Non, parce que avant j'étais à la maison. Ici, je viens à « espace citoyen » école, je viens à l'école ici, mais c'est jusqu'à midi, donc je viens directement à la maison, je suis au canapé, regarder la télé, boire du jus, du chocolat, tu manges des choses, je cours pas. Jusqu'à 15 heures, je sors pour aller prendre les enfants, je suis rentrée, encore, dormir. Puis c'est lundi, mardi, deux jours seulement. Le reste, je suis à la maison, je sors pas. Mais ici, on vient lundi jusqu'à vendredi, je cours le matin. Même si tu n'as pas envie de faire du sport, c'est obligé !*
- *Oui, oui. Pas ici, c'est, tous les jours c'est à la maison, tous les jours c'est la télé et jouer, ici, c'est pas bon. Ici, c'est, avant, c'est zéro. Ici, c'est plus, l'école, ça va.*
- *Avant les cours de français, tooooute la journée ! De 8 h du matin jusque à 9 h du soir ou à 10 h du soir. Toujours ! Fais ça, fais ça, une grande maison, avec 4 enfants, c'est difficile. Fais ça, encore ça, encore ça. Demain, j'ai dit, « je touche pas ça, j'en ai marre de ça », alors, mais après...*
- *Et j'ai choisi le sport, parce que avant, je n'ai pas le temps pour le faire. Maintenant, j'ai pris 5, 10 minutes à faire tous les soirs, et je suis content.*
- *Ce cours là, avant, bien quand j'avais pas le cours de français, ben je, j'avais pas raison pourquoi je dois me préparer le matin pour partir. Maintenant, c'est une raison pour partir de la maison et de être à l'heure, de regarder de l'heure, donc j'essaye d'organiser mon temps pour sortir.*

3.4.3. En point de conclusion pour l'insertion sociale

Le grand domaine constitué par l'insertion sociale s'ancre dans l'espace de la vie sociale (ou privée, par opposition à la sphère « professionnelle »). Il rend compte de tous les gestes, de toutes les interactions, mais aussi de tous les positionnements qui relient la personne à la vie sociale et réalisent sa participation (entendu au sens strict comme le fait d'y prendre part). Nous avons distingué plusieurs sous-catégories se rattachant à la vie sociale : le domaine de la vie quotidienne, des relations sociales ainsi que, soutenant un registre plus « global », les sous-catégories de transformation du rapport à la vie quotidienne, de la transformation des relations sociales et d'un « temps pour soi ». Les types de changements portent essentiellement sur l'autonomie, l'indépendance ainsi que la réalisation et la transformation, plus radicale.

Répartition des réponses (en pourcentage) par sous-catégories, pour la catégorie d'impacts "Insertion sociale"



La plus grande proportion de réponses porte sur les gestes et les actions qui composent la vie quotidienne (35%). Ce type de changement est suivi de près par les transformations du rapport à la vie quotidienne (31%). Nous avons ensuite les transformations des relations sociales ou l'importance de communiquer (15%) puis les relations sociales plus ancrées (13%) et enfin le « temps pour soi », compris comme l'espace que les répondants s'aménagent (6%). La répartition des réponses atteste de l'importance, pour les apprenants, d'une vie sociale qui ne se découpe pas en espaces délimités et spécifiques. En effet, ils sont plus de la moitié (52%) à souligner des changements qui portent au-delà des actions et des interactions plus simples de la vie quotidienne. L'idée d'une « vie des possibles », reprise par le registre de l'insertion sociale globale fait sens pour le public de la recherche.

L'insertion sociale est la catégorie d'impact la plus investie par le public de la recherche, reprenant 170 réponses pour 97 personnes (66% du public). Elle se détache à une réponse près de la catégorie des savoirs, les deux catégories reprenant chacune 28% de l'ensemble des réponses données. Elle est comparativement moins investie par plus de personnes (distribution moyenne de 1,75 réponse par apprenant, contre 1,86). Pour les personnes reconnaissant des changements liés à l'insertion sociale parmi les changements les plus importants dans leur vie, 34 se concentrent uniquement sur des changements appartenant au registre des composantes de l'insertion sociale et 38 uniquement sur ceux relatifs au registre de l'insertion sociale globale. Le reste des répondants liés à cette catégorie (25 personnes, soit plus d'un quart) conçoivent des changements dans leur vie portant sur les deux registres.

Un peu plus loin dans l'analyse des résultats

En 2010, la proportion d'apprenants mentionnant un ou plusieurs impacts sur l'insertion sociale est de 46% pour la Wallonie et de 62% pour Bruxelles. Une explication de cette différence était avancée sur base du public : « les personnes d'origine étrangère, non francophones, majoritaires dans les associations bruxelloises doivent avant tout travailler à s'organiser dans la vie de tous les jours »³⁵.

³⁵ *Evaluation de l'impact des actions d'alphabétisation sur la vie des personnes*, 2010, op. cit., p 25.

Les chiffres de la présente recherche concordent avec ceux de 2010 pour Bruxelles. Deux points doivent nuancer cette proposition :

- Dans notre échantillon, tous sont d'origine étrangère et seules 9 personnes se disent francophones, pour 139 allophones. Ce ne sont pourtant pas ces 139 personnes qui ont investi la catégorie, mais 97. Cela invite donc à prendre davantage en compte non pas la langue maternelle de la personne étrangère ou d'origine étrangère, mais bien son niveau d'expression orale en français à l'entrée en formation. Ce sont malheureusement des données dont la recherche ne dispose pas, les pratiques de positionnement des savoirs lors de l'inscription variant selon les opérateurs.
- Par ailleurs, certains changements ont été apportés par ces 9 personnes, notamment lorsqu'il est question de pouvoir remplir seul ses documents administratifs. Cela invite à ne pas perdre de vue que cette catégorie de changement peut concerner toute personne analphabète.

Par ailleurs, on ne peut interroger les implications des changements se rapportant à l'insertion sociale sans considérer les enjeux normatifs qui s'y rapportent. En effet, si la participation à la vie sociale de chacun et de tous fait consensus, il peut y avoir des divergences sur la manière dont on participe, suivant quel but. L'insertion sociale comme participation renvoie-t-elle à de l'assimilation, de l'adaptation, du vivre ensemble ? Ce travail est-il réalisé par la personne, par la société, par les deux ? Derrière ces questions, c'est en fait la notion d'intégration qui entre en jeu.

Partant des réponses des apprenants, nous pouvons donc saisir le travail de participation qu'ils effectuent. Nous dégageons en fait deux logiques de changements distinctes, directement liées aux registres sur lesquels s'appuie l'analyse en matière d'insertion sociale :

- En lien avec le registre « des composantes de l'insertion sociale », les changements rendent compte de progrès et de maîtrise en termes d'action ce qui est soutenu par une amélioration des connaissances des institutions et des personnes qui sont dans leur vie de tous les jours. La logique des changements amenés renvoie à une personne qui devient plus acteur en contexte, qui s'approprie ses règles. Cela renvoie à une notion d'intégration-assimilation, portée par une autonomie de l'individu qui, parce qu'elle se construit face aux prescriptions et autorisations des autres (et a fortiori, de la société dans son ensemble), nourrit une logique dominante de conformation.
- En lien avec le registre « de l'insertion sociale globale », la dimension d'acteur prend le pas sur les différents contextes dans lesquels il prend place, mettant en avant la logique d'épanouissement personnel plus que la conformation. C'est avant tout l'acteur qui s'affirme, quelles que soient les demandes qui lui sont posées plus spécifiquement. Cet épanouissement peut même tendre à l'émancipation (personnel plutôt que politique) dans le sens où la personne renforce sa puissance d'agir et de penser. Cela s'observe notamment lorsqu'elle exige un temps pour soi, soutenant ainsi les choix qu'elle estime bons pour elle³⁶.

Il est important de bien marquer le fait que ces deux logiques, de conformation et d'épanouissement/émancipation peuvent se trouver dans tous les changements relatifs à l'insertion

³⁶ Pour les discussions autour de l'autonomie, voir *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à*, 2017, op. cit. ainsi que *L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ?*, coordonné par Pierre Périer, Recherches en éducation (n°20), octobre 2014.

sociale. Suivant les deux registres, nous soulignons en fait que l'une d'elle domine car elle explique davantage le changement et sa logique. Cela renvoie directement à l'articulation paradoxale relevé par Lire et Écrire entre l'acquisition des savoirs, marquée par le processus d'intériorisation, et l'acquisition de pouvoir, marquée par la rupture et l'émancipation³⁷.

Cette réflexion en matière de logique des impacts relatifs à l'insertion sociale nous permet de marquer deux points importants. Premièrement, les changements en matière de participation ne renvoient pas nécessairement à une logique de conformation, d'assimilation à la société d'accueil. Deuxièmement, les règles et codes de cette société peuvent être saisis par une personne pour ensuite servir de support à son épanouissement et à son émancipation.

³⁷ La sous-catégorie de la transformation des relations sociales est un exemple très parlant de ce mélange, alors qu'un « monde des communications possibles » s'offre à l'apprenant. Si la personne marque sa puissance d'agir, c'est en prenant appui sur un contexte qui exige le français, donc dans une logique d'intégration.

3.5. Participation citoyenne

La participation citoyenne représente le cinquième grand domaine de changement concernant les impacts des actions en alphabétisation sur la vie des apprenants. Elle rejoint l'insertion socioprofessionnelle et l'insertion sociale en tant que thématique qui préexiste à la recherche car elle reprend des objectifs pour certains acteurs du secteur associatif et est reconnue par les pouvoirs publics, notamment en matière d'éducation permanente. La participation citoyenne comprend l'accès à la culture (3.5.2.) et l'engagement citoyen (3.5.3), mais aussi l'implication parentale au niveau de la scolarité des enfants (3.5.1).

La participation citoyenne comme catégorie d'impact

La participation citoyenne s'appuie sur une construction particulière et spécifique car, contrairement aux quatre autres, elle fait prévaloir le type de changement sur le domaine de changement. Cela signifie qu'elle reprend les réponses des apprenants dans lesquelles c'est la transformation vécue par l'apprenant qui prime sur l'espace dans lequel elle s'inscrit³⁸. Cette inversion de prévalence s'opère en raison des transformations tout à fait spécifiques qu'il importe de souligner, ainsi de l'accès à la culture, la prise de conscience et le positionnement interculturel³⁹. Il n'y a que la sous-catégorie portant sur l'implication parentale dans la scolarité des enfants qui renvoient à un domaine spécifique, l'école.

Les changements qui se regroupent dans cette catégorie renvoient avant tout à un engagement, à un positionnement particulier que la personne choisit de construire, de travailler, d'endosser par rapport à l'une ou l'autre thématique sociétale. C'est bien cette idée de prise de position choisie et inscrivant davantage dans la société qui soutient la catégorie d'impacts relatifs à la participation citoyenne.

La catégorie se distingue dès lors des changements renvoyant au développement personnel (ici, lien très fort de soi au contexte) ainsi que ceux de l'insertion sociale et socioprofessionnelle (ici, rupture avec l'idée d'actions et de tâches quasi incontournables de la vie).

La participation citoyenne concerne 34 personnes, pour 39 réponses. Avec 6% des réponses, elle précède de peu la catégorie de l'insertion socio-professionnelle, par ailleurs la catégorie la moins reprise par les apprenants. La participation représente la catégorie la moins investie par les apprenants qui la reconnaissent avec, en moyenne, 1.14 réponse par apprenant.

3.5.1. L'implication parentale

L'implication parentale dans la scolarité des enfants émane avant tout d'une prise de position spécifique des apprenants : l'importance de pouvoir suivre et soutenir la scolarité de leurs enfants (« *mon souhait est que mes enfants progressent plus que moi-même* »). C'est un engagement pris pour leurs enfants et leur avenir parce qu'ils estiment que l'école est importante. C'est d'ailleurs un motif important d'entrée et d'engagement dans la formation. Au total, 13 apprenants évoquent un changement de ce type.

³⁸ Sur la méthode d'analyse, voir point 1.3. (en p.5) ainsi que l'introduction du point 3. (en p.12).

³⁹ Nous nous appuyons pour cela sur les catégories d'analyse opérantes en 2010 qui ont servi pour le premier classement. A la suite, un second classement, plus approfondi a pu s'opérer, ce qui implique que ce ne sont pas nécessairement ces types de changement qui, au final, caractérisent plus spécifiquement chaque sous-catégorie.

Cette implication peut renvoyer à deux éléments. D'une part, le parent se rend à l'école, la communication s'améliore avec les enseignants et la direction et il peut davantage suivre la vie scolaire. D'autre part, au domicile, ce n'est pas tant l'aide dans les devoirs que le suivi du travail journalier, des tâches et des communications journalières qui se déploient (notamment via le journal de classe). En corollaire, la relation avec l'institution scolaire peut s'améliorer concrètement.

Le changement peut se marquer par la progression dans le suivi, alors que le parent constate pouvoir faire plus de choses seul. C'est un type de changement similaire à celui observé majoritairement dans la catégorie de l'insertion sociale, celui allant vers plus d'autonomie. Par ailleurs, beaucoup soulignent également une prise en charge plus complète, un suivi proactif à partir duquel leur rôle parental s'affirme.

Sur le lieu de l'école

- *Si elle va à l'école avec les enfants, elle comprend ce que la dame va dire, mais elle a toujours difficile à répondre.*
- *Avant elle n'allait pas chercher ses enfants seule à l'école, maintenant, elle y va seule. Et si l'institutrice lui parle, elle comprend », « avant, elle ne comprenait pas, maintenant, elle comprend.*
- *Bulletin des enfants. Parce que maintenant, avant, j'ai rien connaître pour les calculs, parler avec formatrice, rien. Maintenant, je sais toute seule, ça va, partir expliquer, ça va bien. Et madame expliquer. Moi comprendre, c'est difficile pour les phrases.*
- *Le même, mes enfants poser à l'école, la même chose. Aux réunions de parents, je parle tout seul, avec mes enfants, je parle avec le formateur.*

À la maison

- *Avant les enfants allaient à l'école. Qu'est-ce que j'ai fait ? Ils viennent à la maison, je regarde juste le journal de classe, qu'est-ce que je vois ? Je vois juste stylo rouge, c'est comme taureau (...), je tourne chez Aïcha, Aïcha elle est à côté de moi, je tourne chez Aïcha, je dis « Aïcha, c'est quoi ça ? » (...). Maintenant, non, je lis le journal de classe.*
- *Maintenant je peux aider mes enfants à l'école, pour chercher le bulletin.*
- *« Elle remercie Dieu, maintenant elle comprend, elle sait quand c'est les congés scolaires, elle va voir dans le journal de classe du petit, si il a fait des bêtises, si elle doit le punir ou pas. »*
- *Moi aussi, avant j'ai commencé à CLF, je lis pas le bulletin de mon fils. Maintenant, depuis que j'ai commencé, le bulletin qu'il a reçu le mois d'octobre, je lire moi tout seule. Avant je lis pas, mais j'ai pris beaucoup de choses. Mais je suis contente.*

3.5.2. Les impacts au niveau de l'accès à la culture⁴⁰

L'accès à la culture reprend plusieurs dimensions en lien direct avec la culture, à savoir : l'accès aux espaces culturels (entendus comme infrastructures), l'accès aux connaissances et à l'information, (notamment par la consultation d'ouvrages ou autres médias) et enfin la participation culturelle (en lien avec les réponses obtenues comme un redéploiement de l'expression artistique). Ce sont des réponses avancées par 8 apprenants.

Cette sous-catégorie rend compte de changements à la fois en matière de « démocratisation de la culture », à partir d'établissements et de productions culturelles reconnus et institués, et à la fois en

matière de « démocratie culturelle », lorsque la personne devient acteur de culture (via son expression, sa création)⁴⁰.

Il est intéressant de noter que l'accès à l'information peut être pris en charge par le lieu et le groupe de formation de manière tout à fait centrale. Nombreux sont également les apprenants qui apprécient la formation comme endroit où « on apprend beaucoup de choses », à la manière d'un espace culturel (mais plus participatif que les espaces culturels « classiques »). Autre élément notable, en lien avec le public PEOE, une partie des réponses portant sur l'accès à la connaissance est tournée vers la Belgique, comme pays d'accueil qu'il s'agit de connaître culturellement et historiquement.

Accès aux espaces culturels

- *Pour aller au théâtre, faire des visites... J'en faisais en Colombie, mais pas ici.*
- *Parce qu'ici c'est ma première fois je vois une bibliothèque disponible pour moi. Pour choisir les livres ou bien prendre les dictionnaires, toutes les choses que je veux prendre, je peux venir pour prendre facilement.*

Accès aux connaissances et l'information

- *Avec les cartes postales de Belgique encore, on a commencé de prendre, apprendre ça un peu un peu pour voir comment Belgique, les temps de colonisation, les temps de... [L'animateur : L'histoire de la Belgique ?] Oui, l'histoire de la Belgique. Ça encore c'est très important pour moi, de connaître l'histoire.*
- *Je sais ce qui se passe au Maroc, en Belgique, en Italie... Cette connaissance me fait du bien.*
- *La culture des belge, ils [note : ses enfants] savent parce qu'ils vont à l'école, mais moi aussi, je sais.*
- *C'est culture pour Belgique, c'est dans mon pays et pour Belgique. [L'animateur : Ah et maintenant, il y a des choses que tu connais de la Belgique. Qu'est-ce que tu connais de la Belgique ? Qu'est-ce que tu as appris ?] Je connais beaucoup. Je connais... Pour Belgique je connais beaucoup. J'ai pas expliqué pourquoi... Moi, il est ici, j'ai, pour les cours, j'ai beaucoup de choses en Belgique, grâce à Belgique et vive Belgique.*
- *Maintenant, petit à petit, comprends culture de la Belgique, culture de toutes les personnes, les pays, comme ça respecter, intégration dans Belgique, comme ça.*
- *Je regarde « les voisins », je regarde les « danses avec les stars », je regarde « koh-lanta »... Tout ça, je regarde et je regarde surtout, moi ce qui m'importe c'est, c'est le journal. Je sais pas comment on dit ça... Oui, non, je regarde RTL, je regarde la 1, je regarde TF1, tout. Tous les journaux, je regarde. [L'animateur : Et ça, c'est important pour toi, c'est important de comprendre ce qui se passe en Belgique et dans le monde ?] Oui, c'est important pour moi, c'est important.*
- *À l'église. Parce que chez nous, il faut lire, il faut savoir pour quand le pasteur il prêche, peut-être il ment, tu vois ? Mais si tu sais lire, tu vas comprendre qu'il ment pas, donc il dit les choses vraies. Maintenant, je suis contente. Oui, je lis moi-même.*

⁴⁰ Pour approfondir cette distinction, voir *Balises pour l'alphabétisation populaire*, 2017, op.cit., p.77.

Accès à
l'expression
artistique

- *Je suis un musicien, avant quand je jouais d'un instrument, j'avais pas l'inspiration de jouer, ou quand je faisais des notes, ou quand je jouais une partition. J'avais pas l'inspiration et quand je suis venu ici, quand j'ai commencé à comprendre c'est les verbes et tout ça. Et quand je commence à jouer de l'instrument, c'est comme si je lisais une lecture quoi. [...] Je, je change d'instrument. Des fois, je joue du trombone, du baryton, je peux jouer de tout, je peux être polyvalent quoi. Trompette, baryton, tuba, bombardon, le gros, là... Bombardon... Et des fois aussi je m'amuse à jouer du tambour...*
- *Avant si on met les chansons de français, moi toujours « ah non je veux pas, je veux pas », « quoi, tu veux pas », « moi, j'ai dit non, je veux pas. Je veux pas chanter en français », « et t'aimes bien dans ta langue maternelle ? », j'ai dit « oui, parce que ça, je connais bien ». Et après, maintenant, je commencer à chanter donc je suis, je suis contente.*

3.5.3. Les impacts au niveau de l'engagement citoyen⁴¹

Les impacts relevant de cette sous-catégorie portent sur une participation citoyenne plus spécifique, reprise par la personne qui en fait part. Cet engagement citoyen renvoie à des thématiques et de phénomènes de société dont l'apprenant choisit de se saisir à partir d'une posture qu'il soutient (la politique, la citoyenneté, le lien social, l'environnement, l'interculturalité, etc.). Cette sous-catégorie reprend différents types de changements tels que la compréhension, la prise de conscience, la prise de position et l'action. Ce sont 14 apprenants qui investissent la sous-catégorie.

Les réponses qui s'inscrivent dans ce champ portent plus spécifiquement sur la découverte et l'ouverture à l'autre, le dialogue interculturel, ainsi que sur la réflexion et l'action dans la société.

La découverte et l'ouverture à l'autre relève d'une prise de conscience, d'un positionnement plus critique de la personne par rapport aux autres. Ce positionnement se marque par un engagement de l'apprenant à rencontrer l'autre et à se nourrir des échanges que ces moments permettent. On constate autant de réponses qui parlent de l'autre dans l'absolu que de l'autre comme « étranger à soi » (des réponses alors marquée par le vécu comme PEOE). C'est un changement qui s'opère souvent grâce à la dynamique collective travaillée avec le groupe de formation.

Découverte et
ouverture à
l'autre

- *Ici on discute, on écoute les autres et ça fait réfléchir, et alors ça donne des idées...*
- *Parce qu'avant, j'étais beaucoup « c'est moi et les enfants », « moi et les enfants ». J'ai dit non, c'est pas ça qu'il faut à la vie, parce qu'il faut connaître aussi des gens. (...) j'avais fort, fort peur. Maintenant, non. À l'école, j'ai compris c'était, c'est pas ça la vie. Il faut les enfants qui fait une autre vie et moi aussi. Grâce de l'école, c'est beaucoup qui a changé.*
- *Les journées Réseau, ça nous a beaucoup parlé, de faire de voir les gens, aux histoires de vie différentes. Ça fait apprendre, réfléchir sur soi, mettre en commun. Ça aide à relativiser et à s'encourager à persévérer.*
- *On apprend beaucoup de choses, comment tu veux être avec les autres et mieux voyager, sans avoir à discuter. A Lire et Écrire, on parle de beaucoup de choses, de son pays, de comment voyager, de comment on est arrivé en*

⁴¹ Idem que pour l'accès à la culture, sous-catégorie aux réponses à la fois très variées et peu nombreuses, les extraits sont tous repris à la suite.

Belgique. Parfois des gens rigolent.

- *Par rapport à ici, j'arrive à comprendre que c'est pas tout le monde en fait, je peux pas mettre tout le monde dans le même sac en fait. Y a certains qui te comprennent, même si ils te comprennent, ils n'ont pas vécu cette souffrance, ils peuvent pas comprendre cette souffrance (...) [L'animateur : Tu poses un regard différent sur certaines personnes en tout cas.] Oui, oui. Un regard différent, oui. Donc ça m'a fait voir un peu.*
- *J'avais pas beaucoup de confiance à les gens. Et, parce que j'avais beaucoup de problèmes. Et maintenant, j'ai compris que les gens, c'est pas tous les mêmes. Y a des mauvais, y a des gentils partout.*
- *Oui, j'ai vu toutes les personnes, pour pays, chacun l'autre pays. Moi, avant, jamais regardé ça, mais à l'école, je vois beaucoup de personnes.*
- *Parce que quand tu viens à l'étranger, tu sais pas parler, tu sais, tu peur des gens. C'est pas facile quand tu viens dans un autre pays, dans l'autre pays, tu vois des gens, c'est pas comme les gens comme tu as avant (...). Donc pour contacter avec des gens comme ça ou vivre avec des gens comme ça, il faut obliger vient ici à l'école, pour apprendre le français, pour parler avec les gens. Avant quand je viens, j'ai peur. Maintenant, je peur pas les gens.*

Au-delà des échanges entre personnes, le positionnement et le dialogue interculturel permettent de souligner les réponses qui lisent des différences et des ressemblances entre personnes, entre cultures, entre pays à partir d'origines différentes. Les personnes peuvent s'appuyer sur cette lecture pour se positionner et construire un rapport à ce qui est « différent », « étranger ». La spécificité du public PEOE permet également de relever une mise en dialogue entre son pays d'origine et la société qui l'accueille. La formation et le groupe d'apprenants constitue le lieu de la mise en relation et en discussion des éléments construisant le dialogue interculturel.

Positionnement
et dialogue
interculturel

- *Ça change pour l'anniversaire. Mon pays, je sais pas quelle date anniversaire c'est toi. Ici, oui (elle rit). Les formations « ah, toi, aujourd'hui, l'anniversaire ! ».*
- *Ici c'est une balance. Serbie, c'est beaucoup dictature, Belgique c'est différent. Ici, c'est pas dictature, Serbie c'est dictature. Ici, c'est, tous c'est le respect. Police, militaire, mais ici, c'est juge, respect, dictature, Serbie. (...) Ici, en Belgique, c'est obligé pour l'école, c'est pour tout, c'est pour moi, c'est démocratie, c'est moi. Ici, c'est obligé pour parler, écrire et lire, avoir travail.*
- *Des personnes qui viennent du monde entier, on apprend les cuisines de chaque pays, on partage.*
- *Il y a beaucoup de cultures, on apporte parfois ce qu'on mange.*
- *Avant, moi, je viens ici, je suis musulman, j'ai pas compris quand on vient en Belgique. Et maintenant, j'ai compris... Les religions, c'est différents. Dieu, c'est tous les mêmes maintenant, maintenant c'est le respect, respect pour toutes les religions.*

La réflexion et l'action dans la société sont des changements qui vont nourrir un engagement dans la société « à soi ». La participation sociale, culturelle et politique à laquelle invite la société va être reprise, habitée, appropriée par la personne. Elle débouche sur des prises de position, en réflexion et en action, qui appartiennent à la personne et qui l'affirme comme sujet citoyen. Une fois de plus, la

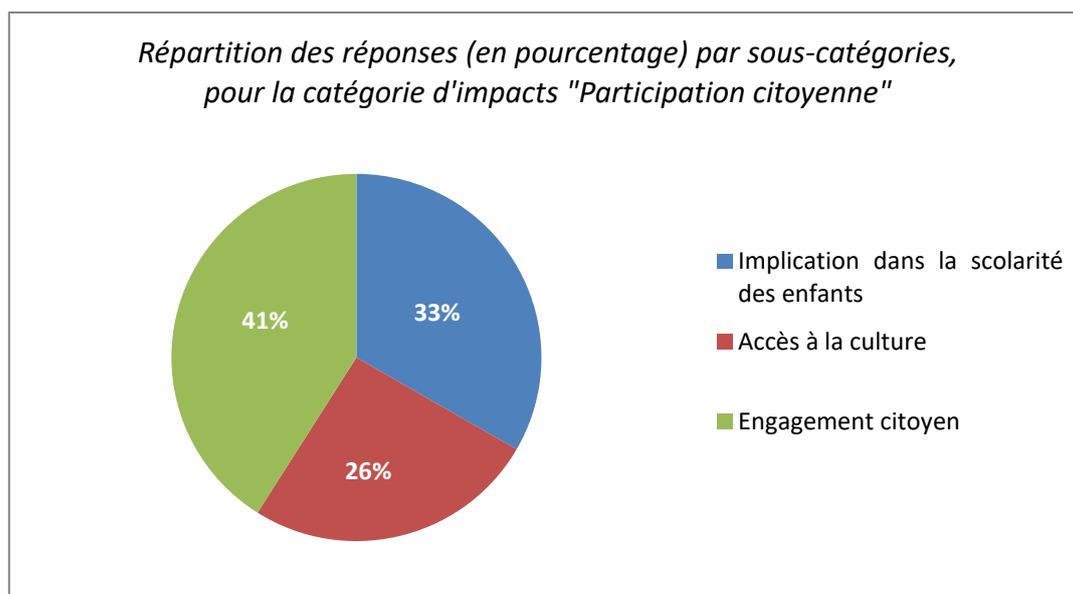
formation peut servir de passeur dans la découverte et l'approche des thématiques qui feront l'objet de cet engagement.

Réflexion et
action dans la
société

- *C'est un squelette, une poitrine, une radio. Je me dis, je me dis vraiment il faut savoir lire et écrire, très, très, très, très important. Non seulement pour la tête, mais pour la science aussi. Et je me dis si tout le monde n'avait pas la chance d'aller à l'école comme moi, qui va soigner qui ? Et vraiment, ça me marque.*
- *En fait, on a eu l'occasion, à l'école d'alpha, un jour à visiter le parc des containers qui nous montrait qu'est-ce que ça peut être changer pour les environnements ou pour notre vie quotidienne si on change de notre mode de la vie. C'est-à-dire que avant, j'ai jamais imaginé que ça peut faire du mal si on n'a pas faire attention avec la nature.*
- *Elle connaît ses droits maintenant, c'est ça qu'elle dit : « Avant je ne connais pas, maintenant je connais mes droits », [L'animateur : Par rapport à quoi ?]. Des droits par rapport à elle, par rapport à son mari, par rapport à...*
- *Ca m'a beaucoup touché, ça m'a beaucoup apprécié. Et alors je trouvais un site multiculturel et j'ai s'engager comme bénévolat, travailler dans un jardin multiculturel pour produire produits bio qui maintenant, qui partir de ma vie en fait. (...) Et je dire « maintenant, je commence par soi », j'essaie pas changer le monde, globalement, mais, à mon côté, je jette plus maintenant les déchets comme ça sur la route, ou je jette plus maintenant les déchets qu'on utilise pour la nourriture... (...) Et ça, ça m'a fort touché et donc, j'ai changé mon comportement et mode de la vie actuel et j'ai essayé aussi convaincre les gens autour de soi et faire venir pour faire une des démarches pour, voilà, pour l'environnement.*

3.5.4. En point de conclusion pour la participation citoyenne.

Le grand domaine de changement de la participation citoyenne renvoie à tous les changements qui relèvent d'un positionnement et d'un engagement repris et habité par la personne. Ce travail porte sur des thématiques diverses telles que l'implication dans la scolarité des enfants, l'accès à la culture (espaces, connaissances et participation) ainsi qu'un engagement citoyen qui, selon les réponses, ouvre sur la découverte de l'autre, le dialogue interculturel et la réflexion/action dans la société.



En matière de changements vécus par les apprenants, c'est bien l'engagement citoyen qui s'impose avec 41% des réponses. La sous-catégorie est suivie de l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants (tout apprenant n'ayant pas/ plus nécessairement des enfants en âge d'aller à l'école). Enfin, l'accès à la culture reprend 26% des réponses.

Rappelons néanmoins que cette répartition porte sur un total de réponses relativement faible (39 réponses), avec 6% des réponses données par 23% des répondants. Seuls 5 personnes sur les 34 apprenants renvoyant à la participation citoyenne notent d'ailleurs plus d'un changement relatif à cette catégorie d'impact.

L'importance de la participation citoyenne dans les réponses des apprenants est comparativement beaucoup plus faible de que l'insertion sociale (7% contre 28%). Une explication pourrait s'apporter directement au regard des actions auxquelles renvoient chacun de ces grands domaines. L'hypothèse posée serait que les changements les plus importants sont en lien avec les difficultés vécues comme les plus lourdes (fréquence, ampleur, et souvent en lien avec les objectifs à l'entrée en formation). Attention, cela n'équivaut toutefois pas à défendre l'idée que les changements pointés sont accessoires. Ils sont simplement moins présents parmi les 3 à 5 plus importants changements amenés par les apprenants.

Un peu plus loin dans l'analyse des résultats

Les résultats de la recherche Lire et Écrire de 2010 rendaient compte d'une catégorie relative à la participation citoyenne largement plus investie par les apprenants qui amenaient des changements s'y rapportant, les deux tiers considérant alors plusieurs impacts de la catégorie. La proportion de répondants est également plus importante et il n'y avait d'ailleurs pas de différence notable entre Bruxelles et la Wallonie (respectivement 31% et 29% des répondants, contre 23% dans la présente recherche)⁴², malgré la spécificité de chacun de ces deux publics. Toutefois, nous ne sommes pas en mesure de comparer l'importance de la catégorie par rapport aux autres, celle-ci étant soit dispersée entre champ fonctionnel et champ sociétal (p.13), soit « fondue » avec les catégories de l'insertion

⁴² Ibidem, p.32.

sociale et de l'insertion socioprofessionnelle (p.38). Quoi qu'il en soit, la recherche-action de 2010 ne proposait pas de lire une différence de résultats en lien avec l'origine et/ou la langue parlée par les apprenants.

En lien avec le public PEOE, la participation citoyenne renoue avec l'enjeu de « prendre part » déjà travaillé avec la catégorie de l'insertion sociale. Toutefois, il s'agit ici de changements différents puisqu'ici ne sont plus considérées les actions et interactions « quasi-incontournables », comme des règles du jeu qu'il peut s'avérer indispensables d'assimiler (sans que cela n'empêche d'autres logiques de changements telles que l'épanouissement ou l'émancipation). La participation citoyenne amène des changements au-delà du pratique et du fonctionnel. Elle concerne des normes, des valeurs qui soutiendront une prise de position « à soi ». Elle relève donc d'enjeux particuliers : les changements ouvrent-ils sur une logique assimilationniste, entendue comme « l'abandon de caractéristiques culturelles, linguistiques et religieuses de la société de départ parce qu'elles constitueraient un obstacle à leur installation durable dans leur société de résidence »⁴³ ? Ou font-ils place à autre chose ? Que font-ils des codes qu'il s'agit de comprendre « parce qu'on vit ici » ?

L'engagement par rapport à la scolarité peut rejoindre, à bien des égards, la discussion en termes de logique de changement opérante dans l'insertion sociale, en ce sens que cette implication des parents peut autant servir l'assimilation ou à l'émancipation de leurs enfants, selon le sens mis dans l'action. La même discussion peut s'ouvrir par rapport à l'accès à la culture, selon que le changement soutienne la démocratisation de la culture (intérieurisation des codes dominants) ou la démocratie culturelle (processus d'expression et de création).

Toutefois, globalement, les réponses amenées par les apprenants ne se marquent pas par une assimilation de valeurs, de normes ou de manière de voir en lien avec ce que prescrirait la société et qu'il s'agirait de respecter. Les changements font plutôt état de comportements et de postures qui font sens pour les personnes sans s'appuyer sur quelqu'un ou quelque chose d'autre. Ils affirment et ils assument un engagement envers le parcours scolaire de leurs enfants, dans la culture ou par rapport à la société. La question irait plutôt sur la portée de cette autodétermination : s'agit-il d'une émancipation individuelle ou collective ? Est-on uniquement dans le « penser et agir par soi-même » ou cela va-t-il plus loin, vers une finalité de citoyenneté, de liberté et d'égalité⁴⁴ ?

La réponse à la question est malheureusement biaisée par la méthodologie de la recherche car elle considère et sollicite les apprenants en tant qu'individus et non comme un collectif. Se faisant, la collecte elle-même casse et isole les personnes. Il n'est donc pas étonnant que l'émancipation en question porte davantage sur de l'individuel. Néanmoins, une partie importante des réponses, a fortiori celles de la sous-catégorie de l'engagement citoyen, sont empreintes de volonté d'agir et/ou d'action en faveur de changements sociétaux et du vivre ensemble. Cela n'exclue pas une articulation entre les deux types d'émancipation, à la manière d'un « processus d'autonomisation graduelle »⁴⁵, selon lequel « les visées de transformation sont d'abord individuelles, mais aussi et par voie de conséquence, des visées de transformations sociale ».

⁴³ *Pourquoi l'immigration ?*, 2017, op. cit., p.89.

⁴⁴ Pour plus de réflexions sur cette dialectique, *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des 'éducations à'*, 2017, op.cit.

⁴⁵ *Ibidem*, p.406.

4. Impacts négatifs et absence d'impacts

Les précédents points ont mis en évidence les impacts positifs des actions en alphabétisation sur la vie des participants à la recherche. Nous aborderons dans ce point les impacts négatifs et/ou nuls attribués à la formation, d'une part et, d'autre part, les réponses qui ne permettent pas d'identifier d'impacts. L'ensemble de cette catégorie se compose de 41 réponses.

Parmi les 136 personnes qui ont pointé des changements dans leur vie dus à la formation, nous relevons un seul répondant exprimant un impact négatif. Il s'agit d'une personne qui, constatant par ailleurs ses avancées, fait néanmoins part d'un changement insuffisant et insatisfaisant dans sa vie quotidienne. Elle partage ainsi une dépendance qui est insupportable, une situation pour laquelle il n'y a pas de changement.

« Et la seule chose que je, je reçois les courriers encore, partout, y a encore les choses que j'aime pas les autres voient. Et je suis obligée de toquer à une autre porte pour voir, pour répondre à la bonne réponse. Et sinon, je peux répondre n'importe quoi, mais je veux pas être en arrière et attendre, j'aime pas ! »

Il ne s'agit pas de la seule personne relevant un changement insuffisant, des progrès qui ne sont « pas assez rapides ». Mais c'est bien la seule qui porte une réponse globalement négative, alors que, pour les autres personnes, les insuffisances contenues dans les réponses se trouvent relativisées, contrebalancées par un changement plus important (« *j'ai confiance* », « *mais ça va aller* », « *je vais continuer* », etc.). Il y a un espoir de changement qui se manifeste, à l'inverse de l'extrait présenté qui rend exclusivement d'une situation de blocage.

Deux éléments sont à soulever par rapport à ce type d'effet, très faible. D'une part, en lien avec la démarche de collecte et les biais déjà relevés, le contexte de recherche peut amener les apprenants à considérer davantage les points positifs parmi les changements dus à la formation. D'autre part, la recherche s'appuie sur les réponses des apprenants présents en formation. Il y aurait davantage de réponses de changements nuls ou négatifs amenés par les personnes absentes ou qui ont abandonné la formation, mais qui sortaient malheureusement de la démarche de la présente recherche.

Outre cette réponse négative, il reste dans cette catégorie 40 réponses données par les 12 personnes (entre 2 et 5 réponses par personnes). Ces réponses, ne considérant ni des changements positifs, ni des changements négatifs, portent essentiellement sur deux éléments :

- D'une part, les contenus de formation (activités, langages fondamentaux, etc.) mais qui ne sont pas repris par la personne. Cela signifie que l'apprenant n'est pas l'acteur de ces contenus (« *on a appris une poésie* », « *on fait des maths et du français* », « *la formatrice nous fait des exercices avec l'heure* », « *ici, c'est chouette* », etc.)
- D'autre part, des changements, des histoires ou des faits de vie qui, après approfondissement, ne sont pas dus à la formation (« *j'ai acheté une maison* », « *je suis devenu papa* », etc.)

Outre les 136 personnes qui ont pointé un changement positif (ou négatif) en lien avec leur processus d'alphabétisation, il y a donc 12 apprenants qui n'ont pas identifié de changements dans leur vie dus à la formation. Cela ne signifie pas qu'elles affirment qu'il n'y a pas eu de changement dans leur vie depuis leur entrée en formation. Cette non-identification signifie qu'aucune de leurs réponses n'étaient considérée comme valide, c'est-à-dire mentionnant un

changement lié à la formation et perçu comme tel par l'apprenant, et ce malgré le soutien des animateurs au moment de l'entretien de groupe.

Contrairement à ce type de réponse non-valide qui a pu être occasionnellement donnée par les 136 personnes, pour ces 12 personnes, aucune de leurs réponses n'a pu être reprise comme valide. Toutefois, elles ne peuvent pas être écartées de la recherche pour autant. Cela implique dès lors un traitement différent de celui réservé aux réponses non valides « ponctuelles », c'est-à-dire amenées par les personnes parmi leurs réponses de changement effectif⁴⁶. Cela implique également un questionnement sur la raison de ses réponses.

Un détour par les caractéristiques du public formé par les 12 personnes permet d'avancer que, pour la plupart d'entre eux, cela peut s'expliquer par leur arrivée récente en formation. En effet, parmi les 12, 10 personnes sont en formation depuis maximum un mois et un jour. Au-delà de l'incompréhension qui peut demeurer (notamment pour les deux autres apprenants, en formation depuis plus de 3 ans), on peut ainsi avancer que la question du changement devait alors être prématurée, cela pour deux raisons possibles. La première est qu'aucun changement de l'ordre du vécu n'est à relever. La deuxième est que la vie elle-même est marquée par un changement plus radical encore, à savoir l'arrivée en Belgique (13 mois ou mois pour 6 d'entre eux). Une prise de recul est dans tous les cas nécessaire pour se rendre compte d'éventuels changements liés à la formation.

⁴⁶ À noter que, en termes de contenu, ces réponses non valides ponctuelles pouvaient porter sur : un changement extérieur important, un objectif lié à la formation, une activité réalisée ou non dans le cadre de la formation, un objet ou un concept apprécié. Accueillies (et éventuellement retravaillées) lors de l'animation, les réponses étaient écartées de l'analyse afin de ne pas « épuiser » le maximum fixé à 6 réponses.

5. Conclusion et ouverture

La recherche menée a visé, au travers d'une démarche qualitative et participative, à mettre en évidence et à analyser les impacts des actions en alphabétisation auprès du public PEOE. Les catégories d'impacts dégagées ont été construites à partir de domaines et de types de changements données par les propos des apprenants. Ces propos s'appuient sur des vécus et des expériences particulières qui nourrissent « ce que le fait de venir en formation a changé » dans leur vie.

En ce sens, ces « mots d'apprenants » ont une validité et une pertinence propre. Ils amènent non pas ce que devraient permettre les actions en alphabétisation (en lien avec les enjeux et les objectifs pédagogiques ou politiques), mais ce qui est vécu et perçu comme changement important dans le faisceau des expériences et des trajectoires des personnes étrangères et d'origine étrangère prenant part à des actions d'alphabétisation. C'est ce que ces derniers retiennent dont il est question, en lien avec ce que le contexte leur permettent de faire, et cela bien au-delà de la seule formation. Il s'agit d'un accès précieux et riche pour continuer à penser l'alphabétisation à l'égard des personnes étrangères et d'origine étrangère.

Ce point de conclusion propose une lecture finale globale des impacts avancés lors de l'analyse par catégorie (5.1.). Serons alors repris les différents points traités dans chaque discussion des résultats. Dans un deuxième temps, la discussion invite à faire « un pas plus loin » quant à une spécificité de ce public PEOE (5.2.).

5.1. Les actions en alphabétisation et leurs impacts dans la vie des PEOE

« D'où on vient »

Une personne analphabète est désignée comme telle « en fonction de savoirs de base et de niveaux de maîtrise déterminés par des critères socio-économiques, politiques ou administratifs externes à l'individu »⁴⁷. L'analphabétisme n'existe pas dans l'absolu, mais toujours en rapport au contexte qui fixe ces critères. L'expérience de l'analphabétisme (plutôt que l'identité d'analphabète) confronte la personne concernée à des contraintes objectives ainsi qu'à un risque de souffrance. Cette expérience sera vécue différemment selon les stratégies et les ressources mobilisées pour y faire face.

« Avant, je connais rien, rien, rien. Même quand je regarde le journal, je pleurais parce que j'ai pas compris (...), Oui, je pleurais beaucoup avant. Oui, parce qu'il vient avec moi, mais moi j'arrive, dire quelque chose pour moi, mais comme il y a une personne qui parle pour moi, je me dis « est-ce qu'il va dire comme, comme moi je veux dire ou non ! »

Le processus d'alphabétisation apparaît comme une stratégie mobilisable, parmi d'autres, par la personne. Pour cette dernière, il s'agit avant tout de lutte contre l'illettrisme en faisant disparaître un certain nombre de difficultés vécues au quotidien⁴⁸, notamment concernant les tâches et les interactions incontournables qui le composent.

⁴⁷ Balises pour l'alphabétisation populaire », 2017, op. cit., p.16.

⁴⁸ Pour aller plus loin dans la réflexion, *Illettrisme : les fausses évidences*, Agnès Villechaise-Dupont et Joël Zaffran, L'Harmattan, 2004.

Les personnes étrangères et d'origine étrangère sont approchées par les politiques publiques comme un public particulier des actions d'alphabétisation. Le public PEOE est repris dans les politiques relatives à l'action sociale, suivant l'objectif d'intégration⁴⁹ et posant la langue comme vecteur de cette intégration. Il s'agit de permettre leur participation sociale, économique et politique. Nombreuses sont les personnes migrantes qui, par ailleurs, sont demandeuses « de cours de langues et d'information sur la vie en Belgique, et ce afin de trouver leurs marques au plus vite dans leur pays d'accueil »⁵⁰.

« Parce que quand tu viens à l'étranger, tu sais pas parler, tu sais, tu peur des gens. C'est pas facile quand tu viens dans un autre pays, dans l'autre pays, tu vois des gens, c'est pas comme les gens comme tu as avant. C'est pas la même couleur de visage, c'est pas la même couleur de peau, c'est, c'est différent. Même le caractère, c'est différent. »

D'emblée, se marque pourtant l'éclatement des trajectoires des personnes analphabètes qui sont étrangères et d'origine étrangère :

- En fonction du temps vécu en Belgique : ou le temps pour la personne de déployer et faire évoluer un registre de stratégies adaptées à son contexte. Une personne, quelle que soit son origine, vivant depuis longtemps en Belgique présente une expérience différente d'une personne arrivée depuis peu qui change de contexte de vie (perdant donc ses appuis, ressources et stratégies initiales) pour un nouveau contexte, dans une société de l'écrit⁵¹ ;
- En fonction de la langue parlée : le fait de parler français peut soutenir une personne étrangère dans le déploiement de potentielles stratégies d'adaptation. À l'inverse d'une personne allophone qui, de par le rétrécissement de ses capacités d'action, peut vivre des expériences d'isolement et de solitude intense

Ainsi, selon la variété des trajectoires possibles du public PEOE, l'exclusion liée à l'expérience de l'analphabétisme peut être redoublée pour une personne dite « primo-arrivante » et/ou allophone. Elle peut également s'intensifier lorsque la société d'accueil ne produit pas elle aussi un effort d'ajustement, suivant l'enjeu d'une intégration « dans les deux sens ». Cette responsabilité jouerait sur des problèmes « identifiés de longue date en Belgique », tels que la discrimination au logement et sur le marché du travail ainsi que la relégation scolaire, « pour ne citer que ces exemples »⁵².

« Vers quoi on va »

L'alphabétisation « forme, transforme les apprenants ». Ces transformations nourrissent cinq catégories d'impacts : le développement personnel, les savoirs, l'insertion socioprofessionnelle, l'insertion sociale et la participation citoyenne. Une 6^e catégorie a été proposée, rendant essentiellement compte des réponses qui ne conçoivent pas (encore ?) de changements dus au processus d'alphabétisation.

⁴⁹ Les différentes Régions, dont la Wallonie, proposent d'ailleurs un parcours d'intégration, désormais obligatoire pour certains immigrés non-européens.

⁵⁰ *Pourquoi l'immigration ?*, 2017, op. cit., p.90.

⁵¹ Les personnes analphabètes, par opposition aux personnes illettrées (pas de maîtrise de l'écrit), proviennent généralement de sociétés dites « orales » (souvent en lien avec l'obligation scolaire, expliquant une faible scolarisation selon le pays d'origine).

⁵² *Ibidem*, p.90.

Ainsi que l'avancait déjà le GIRSEF⁵³, les catégories d'impacts des actions en alphabétisation, sans être équivalentes, sont interreliées. Elles peuvent s'influencer et se renforcer mutuellement dans le parcours de l'apprenant, ce qui souligne l'aspect dynamique des impacts. En ouvrant le champ des possibles, les catégories reconnaissent « plusieurs dimensions de la progression de l'apprenant » et permettent de considérer « l'impact réel de l'action »⁵⁴.

Quels sont les enseignements majeurs tirés à partir des résultats concernant le public PEOE ?

- Les savoirs, que l'apprenant acquière progressivement voire maîtrise, se positionnent comme la deuxième catégorie la plus importante en termes de réponses (28%) et la deuxième en termes de nombre de répondants (91 apprenants, 61%). Ces résultats permettent de soutenir que les impacts des actions en alphabétisation dépassent largement les seuls apprentissages linguistiques (eux-mêmes ne reprenant d'ailleurs que 63% des réponses de la catégorie). Dans l'articulation des catégories proposées par le GIRSEF, les savoirs et leur acquisition apparaissent comme « le fond commun à l'ensemble des actions d'alphabétisation ».
- À travers des changements à caractère situationnel, dynamique ou relationnel, le développement personnel met en évidence les impacts de la formation qui s'ancre pour l'apprenant, dans son rapport à soi. Elle est reprenue la plus importante proportion de répondants (97 apprenants, 66%), pour 27% de réponses (deuxième plus importante). La catégorie s'articule très étroitement avec les savoirs en agissant comme médium pour le transfert des apprentissages vers les autres catégories d'impacts.
- Le rayonnement concerné par cette médiation porte sur différents grands domaines de la vie repris par les trois dernières catégories. Ancrées dans la vie de tous les jours, elles permettent de montrer que les actions en alphabétisation portent et concrétisent des projets de vie. Cumulées, ces trois catégories reprennent 38% des réponses du public de la recherche. Quelques enseignements par catégorie :
 - L'insertion sociale représente la plus importante catégorie d'impacts, tant en termes de réponses (28%) qu'en termes de répondants (97 apprenants, 66%). Elle souligne les changements permettant à l'apprenant de « prendre part » à la vie sociale, tant à partir de la réalisation de tâches quotidiennes que selon l'affirmation d'un apprenant acteur d'une « vie des possibles ».
 - La participation citoyenne vient en quatrième position par rapport au nombre de réponses (6%) ainsi qu'au nombre de répondants (34 apprenants, 23%). Elle donne à voir un positionnement et un engagement repris par la personne qui, pour au moins 41% des réponses données, rend compte d'une émancipation individuelle voire politique.
 - L'insertion socioprofessionnelle est la catégorie la plus faiblement investie parmi les changements les plus importants dans la vie des personnes. Ce résultat porte tant sur les apprenants (23 apprenants, 16%) que sur les réponses (4%). En lien avec un public composé de demandeurs d'emploi et de personnes retirés du marché de l'emploi, elle se lit principalement en termes d'objectifs ou, dans le cas du permis de conduire (26% des réponses) en termes d'expérience de réussite.

⁵³ *Evaluation de la politique d'alphabétisation en Région Bruxelles-capitale et en Région wallonne*, 2012, op. cit.

⁵⁴ *Ibidem*, p.92.

« Par quel moyen »

Parmi les impacts du processus d’alphabétisation soulignés par les apprenants, certains ont plus directement été mis en lien avec la formation et la dynamique de groupe, commune à tous les opérateurs rencontrés et ce, quelle que soit leur conception de l’alphabétisation. Egrainés tout au long de l’analyse, ces impacts sont repris ici, à travers différents rôles tenus par la formation et le groupe. Ils agissent comme autant de ressources d’engagement et de maintien dans la formation⁵⁵ :

- Lieu où se travaille l’acquisition des savoirs et dans lequel s’éprouvent les transformations du rapport aux savoirs à partir de sentiments telle que la confiance, la satisfaction ou le changement de perception. Ces transformations soutiennent une articulation forte entre savoirs et développement personnel, soutenant alors l’épanouissement de la personne ainsi que son investissement dans d’autres objectifs. En termes de dynamique motivationnelle, il sera question de « sentiment d’efficacité personnelle ».
- Contexte sécurisant qui soutient la personne dans son épanouissement et son émancipation individuelle via le contexte même de formation (lieu progressivement connu et auquel on participe), les liens au sein du groupe (cordialité, solidarité ou appartenance) ou encore l’attitude du formateur/ de l’opérateur (présence, suivi social individuel, disponibilité). Ces changements vécus au sein de l’individu peuvent alors « rayonner » à partir du positionnement de la personne et de son affirmation par rapport à sa vie, ses relations sociales et son investissement plus qualitatif.
- Contexte passeur vers d’autres contextes. La formation peut mettre l’apprenant directement en lien avec d’autres structures (mise en contact ou formation complémentaire) comme elle peut soutenir et nourrir la personne par rapport à des projets en dehors de la formation (via le formateur, le groupe ou même des activités portées par l’opérateur). Cela se note par rapport aux domaines de l’emploi, de la formation qualifiante, du permis de conduire comme pour des thématiques relatives à la vie quotidienne ou à la participation citoyenne.

5.2. Les PEOE, un public spécifique ?

La discussion propose de croiser les réponses données pour les impacts avec certaines caractéristiques du public PEOE, à savoir la nationalité, la durée de séjour, la langue parlée ainsi que la scolarisation. Le but poursuivi est de noter si un contraste peut effectivement être observé de manière descriptive en termes d’impacts. Les résultats pourront être relus à la lumière d’éléments avancés dans les conclusions propres aux catégories afin d’étayer ou d’infirmes les hypothèses.

Pour cet approfondissement, ne seront retenus que les apprenants investissant effectivement les catégories, soit 136 personnes, une fois écartées les 12 personnes n’évoquant pas de changement. Le contraste se définit à partir d’un écart d’en moyenne 5% et porte sur l’ensemble ou, du moins, pour la majorité des réponses d’une ou plusieurs catégories. Comme nous travaillons, pour certaines catégories, sur des échantillons réduits, nous serons également vigilants à la plus grande variabilité qui en découlera.

La première caractéristique mobilisée pour relire les résultats en termes d’impacts est la nationalité. Pour une distribution de 29% de personnes belges d’origine étrangère et 71% de personnes

⁵⁵ Voir aussi *Se former, se transformer en alpha*, 2017, op. cit.

étrangère, nous ne relevons aucun écart à la moyenne significatif par rapport aux réponses portant sur les impacts.

La deuxième caractéristique prend en compte la durée de séjour des apprenants en formation. Les 136 personnes sont distinguées selon la définition de primo-arrivants, soit une durée inférieure à 3 ans (pour 33 personnes, soit 24%), soit au-delà (pour 103 personnes, soit 76%). Il n'y a pas d'écart dans la distribution des réponses entre les deux catégories de public pour les impacts relatifs au développement personnel, à la participation citoyenne et à l'insertion socioprofessionnelle. Les écarts par rapport aux savoirs ne varient pas dans le même sens (30% des primo arrivants pour une réponse puis 19% pour deux), ce qui soutient une variabilité qui ne se saisit pas par la durée seule de séjour. Concernant l'insertion sociale, un écart de plus de 5% s'observe pour près de la moitié des personnes qui conçoivent un ou plusieurs changements de ce type. Cependant, le déséquilibre, jouant pour les personnes donnant 2 et 3 réponses, se creuse à la faveur d'une plus grande proportion de personnes vivant en Belgique depuis au moins trois ans, contredisant ainsi ce qui serait normalement attendu en termes d'intégration.

La troisième caractéristique du public qui est reprise concerne la maîtrise du français par les apprenants. En lien avec les données récoltées, le croisement ne peut être opéré qu'à partir de la première langue principale parlée par les apprenants (ou langue maternelle), distinguant allophones (127 personnes, pour 93%) et francophones (9 personnes, pour 7%). L'observation des grandes catégories (avec une telle distribution, une analyse de la participation citoyenne et de l'insertion socioprofessionnelle s'avère plus risquée et moins pertinente) est pour le moins interpellante. Le développement personnel est la seule catégorie qui est de plus en plus investie par les personnes francophones selon le nombre de réponses se rapportant à la catégorie (2 personnes pour 1 réponse, 2 pour 2, 3 pour 3 et 4 pour 1, contre une seule personne qui n'en relève pas). La distribution et la faible catégorie constituée par les personnes francophones rendent toutefois l'analyse très sensible aux valeurs extrêmes. Cela invite à poursuivre le questionnement avec d'autres données, telles que celles portant sur le niveau de français oral à l'entrée en formation et qui distribueraient, au moyen de critères standardisés, le public entre francophones, allophones « avancés » et allophones « débutants ».

La scolarisation se pose comme la quatrième et dernière caractéristique du public qui peut être mise en relation avec les réponses portant sur les impacts de la formation sur la vie des PEOE. Eu égard aux variabilités des pratiques des opérateurs concernant plus particulièrement la scolarité, l'analyse partira de la scolarisation même se partageant entre les personnes non-scolarisés (48 répondants, 35%) et les personnes scolarisées (88 répondants, 65%). C'est une variable qui se veut sans équivoque, bien qu'elle écrase des parcours de scolarité très variés (il y a scolarité dès la première année). S'il n'y pas de tendance autre que celle donnée par la distribution des deux groupes pour les catégories de l'insertion socioprofessionnelle, de la participation citoyenne et du développement personnel, il n'en va pas de même pour les deux catégories restantes. Ainsi l'écart à la moyenne se creuse pour la catégorie des savoirs pour la quasi-totalité des personnes non scolarisées relève proportionnellement plus de changements que les personnes scolarisées. Concernant la catégorie de l'insertion sociale, une tendance similaire s'observe également, mais seulement pour la moitié des personnes qui conçoivent un changement en lien avec la catégorie.

Globalement, les écarts à la moyenne les plus pertinents parmi ceux relevés tiennent plus aux caractéristiques directement travaillées dans la formation que celles qui se rapportent à l'origine du public PEOE. Or si l'origine des PEOE peut peser sur le fait d'être analphabète (en lien avec l'obligation scolaire dans le pays d'origine) ainsi que sur le fait d'être allophone (selon la langue maternelle), elle ne les détermine pas, ainsi qu'en atteste l'importante diversité des parcours. De nombreux éléments jouent dans le pays d'origine (contact avec la langue, scolarisation, autres ressources, etc.), dans la société d'accueil (confrontation à la langue, aux institutions, possibilité d'étayer ses différentes ressources, etc.) et dans le lien entre les deux (présence de réseaux de solidarité, possibilité de participation sociale politique ou économique, etc.).

Cette diversité des vécus en tant que personnes étrangères et d'origine étrangère relativise l'opérationnalisation d'une catégorie PEOE homogène pour les opérateurs d'alphabétisation.

Ces personnes s'ancrent dans une société d'accueil qui veut soutenir leur participation sociale, économique et politique. Les composantes de cette participation peuvent facilement se relier aux catégories d'impacts relatives à l'insertion socioprofessionnelle, à l'insertion sociale, ainsi qu'à la participation citoyenne. Impacts étant d'ailleurs favorisés par des changements relatifs à l'acquisition des savoirs et au développement personnel. Les réponses des apprenants démontrent que cette participation est souhaitée, recherchée, reprise, travaillée, investie, suivant des logiques d'intégration et/ou d'émancipation personnelle voire politique.

Elles rappellent également l'importance d'une société qui accueille la participation qu'ils veulent vivre. Prendre sa part implique deux volets pour la société d'accueil. Le premier est de soutenir les personnes dans l'étalement et l'enrichissement de leur répertoire d'action, notamment au travers de l'offre de formation (et de tous les changements qu'une telle formation permet, au-delà des seuls objets de travail). Le deuxième volet concerne un contexte dans lequel peut se déployer librement ce répertoire, sans obstacle discriminatoire, reléguant ou excluant. C'est en articulant ces deux dimensions, en impliquant personnes et institutions dans « ce double effort d'ajustement » que les opérateurs d'alphabétisation pourront contribuer à ce vivre ensemble, au moyen d'actions qui ont du sens.

6. Annexes

Annexe 1: tableau de classification des réponses sur l'impact de l'alphabétisation sur la vie des personnes.

Objets		type de changement	
a	écouter/comprendre	a	auto-évaluation (meilleure conscience de ce qui est acquis et ce qui reste à apprendre), méta cognition (regard sur ses modes d'apprentissage, ses stratégies, ses démarches): où j'en suis)
b	parler, s'exprimer	b	progrès dans les savoirs, les compétences: je fais mieux, je suis mieux
c	lire	c	plus d'autonomie (je fais mes choix), capacité d'indépendance, je m'en sors (sans large)
d	écrire	d	plus d'autonomie: je fais seul (sens restreint, débrouillardise)
e	musique/chant/photo/cine	e	Plus de confiance: j'ose, je suis plus à l'aise
f	numérique	f	plus d'estime de soi, fierté, dépasser la gêne: je n'ai plus honte
g	télé/téléphone	g	réalisation, équilibre, lumière, sourire, joie, victoire, plaisir: je me sens bien, je suis content, plus vivant (quelque chose est atteint)
h	calcul / math	h	autodétermination (volonté, persévérance, force, courage): je me prends en main, je dépasse les blocages
i	rapport à l'espace, orientation	i	découverte, positionnement par rapport à l'interculturalité: je perçois les différences, les ressemblances
j	rapport au temps, organisation	j	rapport à la norme, attitudes attendues permettant l'intégration: je découvre les codes
k	permis de conduire	k	meilleure entente avec les autres, meilleure communication: je m'entends mieux, j'écoute mieux
l	emploi	l	sentiment d'appartenance, solidarité, de pouvoir résoudre des problèmes ensemble
m	formation qualifiante	m	possibilités de sortir de l'isolement, sortir de chez soi, être en contact avec sa famille éloignée
n	vie quotidienne	n	accès à la culture, aux savoirs, à l'information
o	moi, ma vie	o	évolution/projet, direction de vie, espoir, monter les échelons, se projeter dans l'avenir (orientation): je vois où je vais, je reprends espoir
p	famille	p	loisirs, sorties, sport
q	groupe en formation	q	accès à la prise de position / revendication / droits: je sais mieux mes droits, je dis ce que je pense, ce que j'ai à dire
r	relations sociales	r	sentiment de transformation, ouvrir des portes, bouger, se remettre en route, voir autrement, être libre, se réveiller: j'évolue
s	monde / société	s	plus d'analyse/remise en question/ prise de conscience
t	école	t	prise en charge d'autrui: je m'occupe de mes enfants
u	religion	u	sentiment de sécurité, d'être aidé, d'améliorer la situation du point de vue santé
v	symbolique	v	accès à la formation, au diplôme
		x	impact négatif
		z	objectifs

Annexe 2 : notes techniques relatives à l'encodage

Les catégories d'impact reprises sous la rubrique « **Transformation identitaire** » sont :

e. reprise de confiance ; f. estime de soi ; g. réalisation ; u. sentiment de sécurité – pour les objets « moi, ma vie, symbolique ».

Codes : oe, ve, of, vf, og, vg, ou, vu, pu, qu

Les catégories d'impact reprises sous cette rubrique « **Sentiment d'avancer dans la vie** » sont :

A ; métaregard ; b. progrès ; .c. autonomie, d. débrouille ; h. autodétermination ; o. sentiment d'évolution, r. sentiment de transformation ; z. objectif pour les catégories « moi, ma vie et symbolique » ;

c. autonomie, d. débrouille ; h. autodétermination ; o. sentiment d'évolution, r. sentiment de transformation ; z. objectif pour les catégories « famille et groupe de formation ».

Codes: oa, ob, oc, od, oh, oo, or, oz, va, vb, vc, vd, vh, vo, vr, vz, pc, pd, ph, po, pr, pz, qc, qd, qh, qo, qr, qz, pt, (qt, ot, vt)

Les catégories d'impact reprises sous cette rubrique « **Amélioration des relations avec les proches** » sont :

l. sentiment d'appartenance ; m. possibilité de sortir de l'isolement, de reprendre contact avec sa famille éloignée pour les catégories « moi, ma vie et symbolique, famille, groupe de formation et relations sociales »

b. progrès, e. confiance, f. estime, g. réalisation, pour la catégorie « famille » et « groupe de formation ».

k. meilleure écoute, meilleure communication ; pour les catégories « moi, ma vie et symbolique, famille, groupe de formation ».

Codes : ok, vk, ol, vl, om, vm, pk, pm, qk, qm, rk, rm, pa, pb, pe, pf, pg, pl, qa, qb, qc, qd, qe, qf, qg, ql, rl, oj, pj, qj, ov

La rubrique « **savoirs linguistiques** » comprend toutes les réponses portant sur les objets : comprendre, parler, lire, écrire

Codes : aa, ba, ca, da, ab, bb, cb, db, ag, bg, cg, dg, ae, be, ce, de, ao, bo, co, az, bz, cz, dz, ad, bd, cd, bh, ch

La rubrique « **savoirs non linguistiques** » comprend toutes les réponses portant sur les objets : mathématiques, espace, temps

Codes : ha, ia, ja, hb, ib, jb, hg, ig, jg, he, ie, je, ho, io, jo, hz, iz, jz, hh, ih, jh, hd, id, jd

La rubrique « **médias** » comprend toutes les réponses portant sur les objets : numérique, téléphone, télévision

Codes : fa, ga, fb, gb, fg, gg, fe, ge, fo, go, fz, gz, fc, gc, fd, gd

La rubrique « **vie quotidienne** » comprend toutes les réponses relatives à l'objet « vie quotidienne » sauf celle dont l'impact est prise de position interculturelle, accès à la culture, accès aux droits, sortie de l'isolement et sentiment d'appartenance.

La rubrique « **relations sociales** » comprend toutes les réponses indiquant un impact au niveau des relations sociales sauf l. sentiment d'appartenance ; m. possibilité de sortir de l'isolement, de reprendre contact avec sa famille éloignée, prise de position interculturelle, accès à la culture, à l'info, accès aux droits, prise de conscience, accès aux loisirs.

Les rubriques « **travail** », « **formation** », « **permis de conduire** » comprennent toutes les réponses portant ces objets.

La rubrique « **école** » comprend toutes les réponses indiquant un impact au niveau de l'objet école sauf l. sentiment d'appartenance ; m. possibilité de sortir de l'isolement, de reprendre contact avec sa famille éloignée, i. prise de position interculturelle, n. accès à la culture, à l'info, q ; accès aux droits, s. Prise de conscience, p. accès aux loisirs.

La rubrique « **accès à la culture** » comprend toutes les réponses indiquant un impact de ce type, pour tous les objets sauf « travail, formation, permis de conduire ».

La rubrique « **prise de conscience** » comprend toutes les réponses indiquant un impact de ce type, pour tous les objets sauf « travail, formation, permis de conduire ».

La rubrique « **accès aux droits** » comprend toutes les réponses indiquant un impact de ce type, pour tous les objets sauf « travail, formation, permis de conduire ».

La rubrique « **positionnement interculturel** » comprend toutes les réponses indiquant un impact de ce type, pour tous les objets sauf « travail, formation, permis de conduire ».

Pour tout contact :

Lire et Écrire en Wallonie

Rue Artoisenet 7

5000 NAMUR

081/24.25.00

coordination.wallonne@lire-et-Écrire.be

<http://www.lire-et-Écrire.be/wallonie>

Avec le soutien de:



LE FONDS SOCIAL EUROPÉEN, LA WALLONIE ET LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES
INVESTISSENT DANS VOTRE AVENIR

Editeur responsable : Joël Gillaux, rue Artoisenet 7, 5000 NAMUR