



Bouleverser les pratiques pour développer des formations concomitantes

Depuis quelques années, Lire et Écrire, accompagné par la voix d'autres opérateurs ISP, porte une revendication qui semble désormais trouver écho dans l'espace politique : favoriser la mise en place de formations en concomitance afin de permettre à des apprenants de suivre un parcours d'alphabétisation dit « intégré » à un dispositif de formation métier.

Dans la pratique, la mise en application ne s'avère pas si aisée. La réalité qui se dessine derrière les termes « formation concomitante » exige d'être éclairée. De plus, malgré un investissement prenant des professionnels du secteur de l'alpha et de l'insertion socioprofessionnelle, plusieurs embûches se glissent dans la mise en place de ces dispositifs inédits. Cette analyse a donc pour visée de se situer par rapport aux expériences vécues par deux Régionales de Lire et Écrire en Wallonie, afin de ressortir un positionnement clair sur la question de la concomitance, alimenté par la réalité d'une expertise de terrain.

Par Duchesne Justine
Lire et Écrire en Wallonie
Juillet 2019

La place des apprenants en alpha dans les dispositifs ISP

Revenons quelques années en arrière. En 1990, Catherine Strecq interpellait déjà sur la place des apprenants en alphabétisation dans les dispositifs d'insertion socioprofessionnelle ou plutôt, sur les manquements dans la prise en compte du public non alphabétisé dans ce secteur. Son constat était clair : l'approche linéaire¹ du parcours de formation en ISP² conduisait in fine à exclure les personnes analphabètes.

En effet, si celles-ci avaient en théorie accès aux actions d'insertion, un phénomène d'écramage implicite était monnaie courante parmi les organismes de formations professionnelles, laissant de côté celles et ceux qui n'avaient pas les atouts visibles pour l'insertion rapide et efficace sur le marché du travail, parfois faute d'outils pour agir efficacement face aux difficultés vécues. Il n'empêche que : prérequis trop élevés et test d'entrée à l'écrit,... se dressaient comme autant d'obstacles contribuant, selon cet auteure, à renforcer l'exclusion des personnes en difficulté de lecture et d'écriture. Celles-ci étaient systématiquement renvoyées vers : « un préalable à une

¹ L'approche linéaire présuppose de poser comme préformation une formation en alphabétisation dans le parcours individuel de l'apprenant. Lorsque celui-ci est désireux de travailler ou de se former à un métier, en découle un sentiment de stagnation et de démotivation ressenti par ce dernier.

² Insertion SocioProfessionnelle.

*préformation en alphabétisation, elle-même prérequis à... »*³. Bilan peu flatteur qui, à l'époque, soulevait le débat sur la relégation de cette catégorie de population vers les marges de la société⁴.

Et aujourd'hui ?

Vingt ans plus tard, qu'en est-il de l'insertion socioprofessionnelle des personnes non alphabétisées ?

Tests sélectifs pour accéder à la formation (pré)-qualifiante, professionnels de l'insertion non outillés face aux difficultés de lecture et d'écriture de leurs stagiaires, effet de concurrence entre les organismes de l'ISP qui tentent, pour la plupart, d'atteindre des résultats comptabilisés à la personne « (ré)insérée » dans le système (sous-entendu économique),... Si l'« écrémage » semble bel et bien ancré dans les pratiques, les apprenants en alphabétisation se trouvent également aspirés dans une spirale perverse qui les ramène toujours vers le début de leur apprentissage, malgré des compétences techniques et professionnelles avérées pour certains. Ces personnes se retrouvent, par conséquent, face à un choix cornélien et dénué de sens : exercer un emploi accessible, sans formation en alphabétisation, ou retarder leur recherche pour apprendre à lire et à écrire, allongeant ainsi leur parcours d'un temps relativement long⁵. Le stagiaire a la désagréable impression de « tourner en rond ». Cette sensation de stagner, sans objectifs clairs est source de démotivation ultime.

De plus, le simple fait d'être, sans cesse, renvoyé au stigmate de la non-maîtrise des savoirs de base agit comme un boomerang ravivant ruptures professionnelles, scolaires, personnelles souvent subies par les personnes concernées. La formation en alpha, par conséquent suivie « faute de mieux », ne correspond, dans ce cas, ni au projet de l'apprenant, ni à sa motivation première. En découle bon nombre d'absences injustifiées mais principalement, une confiance en soi ébranlée et un projet professionnel postposé. Les trajectoires sont morcelées, les parcours vers l'insertion allongés et de nouvelles ruptures apparaissent. « *Le fait de balloter les gens d'un service à l'autre, c'est ça aussi qui crée une rupture* », déclare une formatrice au détour d'une conversation.

À l'époque, Catherine Strecq défendait l'idée que l'alphabétisation était une conséquence de l'insertion et non un préalable à celle-ci⁶. Cette revendication vaut encore de nos jours, et plus que jamais à une époque où le couperet des allocations pèse comme une menace, conditionnée par les démarches entamées par la personne pour se former ou s'insérer économiquement dans la société. Chaque tentative « d'avancer » compte.

Le ton est posé. Nous présenterons par conséquent, l'intérêt porté par Lire et Écrire pour cette question, à travers la parole de professionnels du terrain⁷ qui nous éclairerons sur leurs expériences pour ressortir une esquisse de définition de la concomitance, telle qu'ils l'entendent. Cet écrit mettra également en exergue une série de difficultés rencontrées dans l'application de ce principe de formation, afin d'attirer l'attention des pouvoirs publics sur les failles institutionnelles, financières et

³ STERCQ Catherine, **Alphabétisation et insertion socioprofessionnelle**, De Boeck Université, Bruxelles, 1994, p.36

⁴ *Ibid.*

⁵ Catherine Strecq, *op. cit.*

⁶ *Ibid.*

⁷ Tout au long de l'analyse, plusieurs références aux projets concomitants, développés par les régionales de Charleroi et du Luxembourg, seront effectuées. Certains propos se réfèrent également à un sondage « papier » envoyé à l'ensemble des régionales de Lire et Écrire, afin d'obtenir des informations pratiques sur les expériences développées en termes de concomitance, mais aussi d'appréhender les obstacles et les freins qui surgissent dans son élaboration.

politiques... qui rendent difficile, voire instable la création d'un modèle de concomitance à long terme.

Bouleverser les pratiques pour tendre vers un projet pédagogique commun

Tout d'abord, mettons-nous d'accord sur les termes. Simultanéité, concordance, coexistence, etc. sont les mots qui nous viennent à l'esprit lorsque la notion de concomitance est invoquée. Mais lorsque nous dépassons un instant le champ lexical pour s'intéresser quelque peu au caractère sans égal de l'expérience de terrain, la notion se nourrit d'une dimension additionnelle.

Quelle serait la formule promue par Lire et Écrire afin de coller à la réalité des futurs apprenants-stagiaires mais également, de créer un effet de cohérence où savoirs techniques, professionnels, langagiers s'imbriquent à l'appréhension de codes, d'habilités sociales et culturelles, de clés de compréhension du monde qui nous entoure ?

Selon les dires d'un acteur rencontré : *« la concomitance relève de ce qui se passe au même moment, mais amène une dimension supplémentaire sur un lien de causalité qui sera créé entre ces événements simultanés »*. Il y a donc une idée de faire naître de la cohérence, des ponts entre les savoirs, les compétences et les apprentissages qui les saisissent au passage. S'il est clair que la concomitance revêt un caractère simultané dans l'apprentissage, les corollaires de son action sont multiples.

Dans un idéal proche de la perfection, l'idée de co-construction semble faire l'unanimité parmi les professionnels rencontrés. Car, non contente de se restreindre à une simultanéité dans les formations alpha et (pré)qualifiante, la synchronisation des apprentissages est essentielle pour tendre vers un « tout » qui plongera l'apprenant dans une dynamique vertueuse, vectrice de sens. Jouxter deux sortes d'apprentissage au service d'une perspective personnelle et professionnelle commune : *« ils viennent apprendre le français mais il y a directement un lien avec ce qu'ils font en pratique (...) ce n'est pas du français pour du français (...), ils ont vraiment le même projet (...)»*.

Deux équipes pédagogiques (ou plus) travaillent ensemble et bouleversent leurs pratiques pour tendre vers un projet conjoint qui répond aux perspectives professionnelles et personnelles des apprenants-stagiaires.

Pour ce faire, le temps est une vertu mais s'accompagne également de l'ouverture du partenaire qui décide de se lancer dans l'aventure. Que ce soit sur base de constats posés par ce dernier quant aux difficultés en lecture et en écriture des stagiaires présents en formation ou partant d'une sollicitation de Lire et Écrire basée sur des récurrences énoncées par les apprenants (*« nous voulons travailler et qu'on nous pense capable d'exercer un métier !⁸ »*), l'important est qu'un cheminement ensemble, dans l'intérêt du public, soit lancé.

La mise en partenariat qui prévaut dans l'agencement de ces dispositifs permet, par conséquent, de travailler avec l'opérateur (le service public, la Régie de quartier, le CPAS, les Centres d'Insertion Socioprofessionnel, etc.), afin de revoir les pratiques de chacun et de les adapter si nécessaire, dans

⁸ Propos entendus et recueillis lors de la « Forêt des idées » : forum organisé par Lire et Écrire communauté française, regroupant acteurs de l'alphabétisation, professionnels du secteur et apprenants.

le but de co-créer, de co-construire, de co-innover. En bref, de collaborer dans une optique d'inclusion des savoirs, imbriqués les uns dans les autres. Le tout, alimenté par un mélange des regards et des expertises portées par l'ensemble des professionnels, parties-prenantes du processus : *« (...) le monde de l'alpha qui rencontre le monde du fle et de la formation métier (et vice et versa) et qui comprend mieux ces mondes, les réalités du public et les pédagogies à mettre en place.   a dépasse simplement un projet,   a change les regards, les pratiques ».*

C'est donc tout un travail de complémentarité pédagogique qui est entamé. Partir du contexte pour nourrir l'acquisition des savoirs de base. Par exemple, savoir calculer les mètres de façade pour maçonner : *« on monte un mur, on voit qu'il va falloir travailler au mètre carré, on va travailler la question de la surface, le vocabulaire, la question des consignes, le travail en équipe,... ».*

L'objet et les perspectives d'apprentissage sont liés. Cette jonction a pour effet direct d'alimenter la motivation des apprenants, en faisant intervenir des situations de la « vie quotidienne » dans l'espace formatif, tout en se calquant sur les besoins réels de ceux-ci, invités à agir dans et sur la formation au sein de laquelle ils s'engagent : *« les apprenants seront mis en situation, on les mobilise.   a sera une onde porteuse qui facilitera l'apprentissage ».*

L'idée n'est donc pas de tomber dans l'alphabétisation « utilitariste » ou « adéquationniste »⁹, en restreignant le processus d'alpha aux carcans uniques d'un vocabulaire technique, propre à l'exercice d'un métier.

Rappelons que fonctionner ensemble, dans un projet tel que la concomitance, c'est également créer des ponts entre les personnes. C'est chaque jour faire appel à des amabilit  s, des compromis, des règles de vie en commun. C'est aussi et surtout, développer des habilités sociales et se mettre en mouvement pour renouer avec une dynamique positive, vectrice de confiance : *« on ne fait pas de l'ISP durable sans que l'individu ait un meilleur rapport avec sa vie, avec l'idée du métier ».*

Ce processus vertueux passe par plusieurs éléments clés qui font des formations concomitantes, des agencements inédits portés par la conviction des opérateurs et alimentés, dans le cas de Lire et écrire, par une méthodologie spécifique basée sur l'éducation populaire : *« c'est un apprentissage plus transversal mais aussi des réflexions sur : qu'est-ce que le travail aujourd'hui ? Qu'est-ce qu'une rémunération juste ? Une reconnaissance par l'emploi ? Toutes ces questions sont abordées très concrètement sur le terrain avec les apprenants qui viennent eux-mêmes avec des questionnements sur ces sujets ».*

Par conséquent, la mise en place d'un dispositif de formation en concomitance, à destination des apprenants, place ces derniers au centre du module. L'idée est de composer avec eux, sur base de leur projet professionnel propre. La perspective qui se dessine permet de surpasser le simple parallélisme formatif, elle tend vers une composition inédite où deux apprentissages se nourrissent mutuellement. Dans une vision plus globale, la simultanéité garantit la prise en compte de l'analphabétisme par les acteurs de terrain, par les institutions, par les pouvoirs publics, grâce à un travail en réseau, en partenariat, à une sensibilisation sur les pratiques pédagogiques « prescrites » ainsi qu'à une lutte contre les stéréotypes liés à l'entrée en formation ou à l'embauche d'un public infra-scolarisé, encore trop souvent assimilé à des qualificatifs tels qu'« incompétent »,

⁹ Propos utilisés par les acteurs rencontrés.

« inemployable », « inadapté », etc. Les corollaires des actions de concomitance sont multiples et se répercutent bien au-delà de la formation à proprement parler. Un coordinateur pédagogique nous explique : *« avec un de nos partenaires, la promotion sociale, il y a aussi un test d'entrée en formation. A travers le projet qu'on mène, il y a une réflexion sur la pertinence de l'outil. Réflexion qui mène vers une transformation de cet outil et une adaptation de celui-ci pour des personnes qui ont les compétences mais qui n'arriveraient pas à les valoriser sur le chemin classique ».*

Face à cet enjeu de taille, la recette n'est évidemment pas magique.

Du temps, du savoir-faire et de la conviction

Pour arriver à ce stade de co-construction et d'imbrication des savoirs et des compétences, les projets des acteurs rencontrés ont été réfléchis, imaginés et conceptualisés en amont. Cette réflexion et ces échanges formels ou informels se poursuivent encore aujourd'hui, afin d'alimenter les allers-retours constants sur les difficultés et les avancées vécues par les stagiaires dans le cadre de la formation mais également, sur le projet pédagogique créé. Réajuster le tir si tel en est le besoin.

« Quand on construit des projets comme ça, il faut avoir de l'ambition pour les stagiaires ! », déclare un des interviewés. Puisque les partenariats développés mettent en présence des acteurs multiples, relevant de secteurs variés, il faut parfois de longues années de sensibilisation institutionnelle, d'interpellation dans les plateformes pour qu'une brèche se dessine. *« La dimension singulière revient dans n'importe quel projet. Si tu parles le même langage que l'autre opérateur, l'autre coordinateur, ça fonctionnera. Cette dimension singulière, tu la retrouves dans tout ! Elle est prépondérante dans les dispositifs concomitants ».* La plus-value du partenariat ne va pas de soi pour tout le monde.

Qui plus est, les cultures internes et les modalités d'action, des (futurs) organes impliqués dans le projet, sont révélatrices d'approches hétérogènes face aux stagiaires-apprenants. Dans la mise en place de dispositifs concomitants, il convient par conséquent de déterminer une bulle commune, où chaque organisme peut intervenir selon ses modalités d'action vers des objectifs qui se rencontrent. Déterminer une perspective conjointe, une référence qui permettra de pointer les compétences visées, les savoirs et les savoir-faire nécessaires pour baliser l'architecture de la formation, sans tomber dans un écueil programmatique où tout est planifié d'avance¹⁰. La conclusion d'un partenariat « sur papier » n'est pas suffisante. C'est tout un travail de création de liens, de mise en réseau, de sensibilisation et d'échanges entre professionnels qui est de mise pour, par la suite, viser une cohérence méthodologique et en distinguer les balises pédagogiques.

Pour ce faire, le temps est primordial. Du temps pour que les esprits s'ouvrent à des modes de fonctionnement encore non explorés. Mais aussi, du temps pour se mettre au diapason et s'alimenter des pratiques pédagogiques spécifiques à chaque organe impliqué. Dans cette optique, un interviewé témoigne: *« ça demande beaucoup de temps, ce sont des projets qui ont été très préparés en amont, au niveau de l'interconnaissance, de l'inter-réflexion, de l'interconnexion, de la réflexion commune sur quels savoirs mettre en avant dans un tel projet... ».* Il ajoute : *« les*

¹⁰Pour la mise en place de filières concomitantes, la méthodologie préconisée par Thésée est de se baser sur un référentiel de compétences qui déterminera la norme commune entre les organismes impliqués. Pour plus d'infos voir : Thésée, projet européen Equal, **Le vade mecum des filières et des passerelles**, enjeux, conception et action, 2007, disponible sur <https://www.aid-com.be/fr/publications-et-productions>.

formateurs se donnent également du temps pour se rencontrer avant ou après formation (...) Ils travaillent ensemble (...), ils se donnent les pistes pour continuer à fonctionner ensemble ».

Tous semblent unanimes sur un point : la conviction, la persuasion et l'engagement sont des éléments prépondérants qui détermineront le cheminement du projet entamé. Car souvent, ces agencements sont tributaires des personnalités impliquées : d'un directeur qui décide de se lancer dans l'aventure malgré les obstacles qu'il va falloir outrepasser, de formateurs qui s'impliquent pour découvrir des nouvelles manières de faire, d'organismes qui font de la concomitance une priorité, même au détriment d'autres types d'actions.

Il n'existe pas une mais plusieurs manières de faire pour un même objectif

À l'instar des collaborations diverses qui peuvent éclore, le parcours vers la concomitance peut revêtir plusieurs formes ¹¹ :

Soit, les stagiaires suivent un parcours d'insertion socioprofessionnelle propre à l'appréhension d'un métier et sont ainsi « libérés » du module théorique de leur apprentissage pour acquérir des réflexes en lecture et en écriture. Plusieurs formules sont possibles : les stagiaires en formation métier se déplacent vers Lire et Écrire ou le formateur-alpha intervient dans le cadre de la formation professionnelle. Quoiqu'il en soit, quelques heures par semaine sont réservées pour l'alpha. Cette collaboration se dessine à l'instar d'un partenariat alimenté par des liens formels et informels entre les formateurs alpha et métier qui mènerait vers un accès facilité à des formations (pré)qualifiantes par la suite : *« notre formatrice intervient dans des modules "légers" avec une régie de quartier. Il y a 3h qui sont réservées pour la lecture et l'écriture et 3h qui sont dédiées au calcul (...). On prépare les stagiaires vers la formation qualifiante. Il y a eu des « succès stories », il y en a qui ont pu accéder aux prérequis pour la formation poids lourds »*¹².

Soit, les opérateurs impliqués vont un peu plus loin dans les échanges pour créer un tronc commun pédagogique. Les partenaires sont ainsi amenés à revoir leurs pratiques professionnelles dès le départ, en vue de développer un parcours de formation où l'alphabétisation fait partie intégrante du processus d'acquisition des compétences relatives à un métier. Par exemple, l'un des acteurs alpha rencontré intervient une fois par semaine dans le cadre d'une formation maraichage donnée par une Régie de quartier, sur les lieux de celle-ci : *« c'est un groupe qui s'inscrit en formation de maraichage et dans cette formation, Lire et Écrire intervient 6h »*. La formatrice nous explique : *« je fais partie du projet pédagogique. J'ai des échanges réguliers avec le formateur, le responsable. (...) Je ne viens pas juste pour donner du français et puis basta. Il faut que les apprenants y voient le sens et y trouvent*

¹¹ Les exemples donnés n'ont pas pour vocation d'être exhaustifs mais cherchent simplement à mettre en évidence la variabilité des modèles de formation en concomitance qui peuvent exister.

¹² Notre interlocuteur parle ici d'un projet développé avec une Régie de quartier (Infersambre) organisant, entre autres, des formations à la découverte du métier du bâtiment et des parcs et jardins. Le partenariat prévoit l'organisation d'un module de formation à destination des stagiaires de la Régie, en situation d'illettrisme. La formatrice alpha intervient dans ce cadre, à raison de 6h par semaine.

leur compte. C'est vraiment une équipe (...). On travaille ensemble pour construire le projet global, et pour que ce soit le plus cohérent pour les stagiaires, l'équipe et pour moi aussi(...) »¹³.

Certains sont allés jusqu'à penser entièrement le projet, construit avec les partenaires depuis ses prémisses. Par exemple, pour « Des mots pour communiquer et nettoyer » (projet concomitant développé sur le territoire du Luxembourg), la réflexion a été menée au sein du Bassin¹⁴, suite à l'identification d'opportunités socio-économiques innovantes. L'équipe nous précise le contexte d'émergence du dispositif: *« dans ce cadre ont été identifiés les besoins d'un territoire mais aussi les opportunités [d'emploi] : renforcer l'aide à la personne. On s'est dit qu'il y avait là une opportunité à saisir dans la mise en œuvre d'une formation qui n'existait pas. De manière à permettre aux stagiaires et aux apprenants d'avoir accès à ce type de métier [aide ménager social]. Sans quoi on identifiait bien le risque important que les formations se mettent en place sans prise en compte de la non-maitrise des savoirs de base »¹⁵.*

Un autre dispositif placera également la formation alpha en alternance avec la formation métier : deux jours sont réservés à l'apprentissage en alpha et trois jours hebdomadaires le sont pour l'apprentissage technique d'un métier. Des suivis et un accompagnement individuel sont également réalisés avec les stagiaires. Tandis que les professionnels intervenant au sein du processus se rencontrent régulièrement pour réfléchir à l'offre pédagogique conjointe. L'agent de guidance interviewée nous éclaire quant au fonctionnement concret : *« ils sont trois jours en atelier, sur base de la formation classique avec des horaires de 7h20-15h50 et ils sont deux jours en renforcement français-math sur un horaire de 9h à 15h30 et volontairement ils ont d'abord deux jours atelier, un jour français math, un jour atelier, un jour français-math (...) Ce qui permet de faire des liens. Le fait d'être vraiment sur le lieu de formation joue également. S'il faut faire des mesures, pour les maths, ils vont le faire sur le mur qu'ils ont fait deux jours avant. C'est concret ! »¹⁶.*

Ces modèles illustrent donc différents « degrés » de collaborations qui varient selon des facteurs multiples: le temps mis à disposition pour l'apprentissage des savoirs de base, le point de départ du projet entamé, la coordination entre l'organisme alpha et l'opérateur métier, la norme commune

¹³ L'exemple fait ici référence à un partenariat entre Lire et Écrire Charleroi et une Régie d'habitat rural (en Val de Sambre) qui développe des stages en gestion d'espace vert et maraichage. La collaboration prévoit un module de formation à destination des stagiaires en situation d'illettrisme, avec une réelle co-construction (entre alpha et métier) dans l'approche pédagogique préconisée.

¹⁴ En référence aux instances Bassins Enseignement qualifiant-Formation-Emploi (dénommés IBEFE) qui ont pour objectif de renforcer les synergies et les ponts en matière d'enseignement, de formation et d'emploi sur un territoire donné.

¹⁵ Ce projet implique la Promotion sociale, Lire et Écrire Luxembourg, la Trêve CISP, le CEPST CISP et Forem formation. Chaque partenaire amène son expertise pour permettre aux stagiaires d'appréhender le métier d'aide ménager social. Le Forem intervient sur le plan de l'entretien de la maison et du linge, tandis que la promotion sociale prend en charge le volet relationnel du travail effectué. La formation s'étale sur huit mois, durant les deux premiers mois Lire et Écrire intervient deux jours par semaine pour un renforcement français. Par la suite, une alternance est effectuée entre les interventions du Forem, celles de la promotion sociale et les journées réservées au renforcement français-math.

¹⁶ L'agent de guidance se réfère ici au projet « Des mots et des briques » qui fait intervenir plusieurs types de partenaires : Forem formation, le CEPST, la Trêve et Lire et Écrire Luxembourg. Ce projet met donc en interconnexion le service public de l'emploi et de la formation et trois CISP. Tous travaillent en complémentarité. Cette formation en alternance s'appuie par conséquent sur un partenariat entre le préqualifiant et le qualifiant visant l'appréhension d'un métier technique (la maçonnerie), tout en soutenant l'acquisition des savoirs de base placés en contexte.

prescrite au préalable, le suivi psychosocial ou non, ainsi que la plus-value de l'investissement apporté par chaque organisme impliqué¹⁷.

Dans un maillage plus large, à l'image du concept de filières et de passerelles¹⁸, les deux régionales rencontrées parlent ainsi d'agencements où les concomitances se développeraient dans un « tuyautage » étendu, faisant le lien entre les opérateurs de formation présents sur le territoire mais également, avec les entreprises et les besoins socio-économiques des régions. Insérer de la cohérence entre deux types d'actions simultanées mais aussi, travailler sur une offre de formation coordonnée à l'échelle d'une région ou d'un territoire plus large¹⁹.

Dans cette optique, ils attirent l'attention sur l'importance de ne pas tomber dans des écueils, tels que le pure « bachotage » en alpha pour atteindre les prérequis déterminés à l'entrée en formation (pré)qualifiante ou le basculement dans des concomitances sans interconnexions pédagogiques, sans construction collective, qui se résumeraient à des simples parallélismes entre deux formations²⁰.

La concomitance n'est donc pas si aisée. Plusieurs difficultés surgissent sur le chemin vers cet idéal parsemé d'étapes.

La mise en place de dispositifs concomitants : un long fleuve tranquille ?

Bien qu'armés de patience et de volonté, les opérateurs en alpha se confrontent à diverses embûches dans le développement de ces dispositifs particuliers.

Comme nous avons déjà pu développer l'idée dans les sections précédentes, les synergies entre différents types d'acteurs invitent chacun à s'entendre dans l'intérêt direct du public. C'est ici une des premières difficultés rencontrées.

Outre un échange sur les pratiques, il est nécessaire de déconstruire les idées préconçues des partenaires : « *le 1^{er} frein, ce sont les opérateurs eux-mêmes (...) ceux qui restent dans leur zone de confort (...). Ils se demandent même s'il faut nécessairement savoir lire et écrire pour faire des sandwiches. Même si certains sont conscients, quand on leur demande de libérer des apprenants pour faire de l'alpha 2 ou 3h, c'est non ! Ils ne peuvent pas se le permettre* ». Ouvrir les yeux, sensibiliser, amener chacun à se positionner face à une réalité qui déstabilise parfois. Les opérateurs rencontrés témoignent du travail prenant que requière la prise en compte de l'analphabétisme dans les

¹⁷ Pour « Des mots pour communiquer et nettoyer », l'implication avec un partenaire de l'enseignement officiel (la promotion sociale) apporte un « plus », grâce à la certification qui attend les stagiaires en fin de formation.

¹⁸ Selon Thésée, la passerelle est un mécanisme qui facilite le passage entre deux types de formation grâce à la reconnaissance automatique des acquis de l'apprenant. Cela implique le développement d'un dispositif qui reconnaît automatiquement les compétences acquises selon des références communes à plusieurs opérateurs qui s'organisent en filière, par exemple. La filière est ainsi vue comme une offre de formation préétablie entre différents organismes qui se coordonnent et qui proposent un parcours-type sur base des passerelles entre les actions proposées.
Thésée, projet européen Equal, *op.cit.* Plus d'infos sur <https://www.aid-com.be/fr/publications-et-productions>.

¹⁹ A la Régionale de Lire et Écrire de Mons-Borinage, une personne est exclusivement employée pour un poste de responsable filières et passerelles, en vue de répondre au mieux aux besoins socioprofessionnels des apprenants en alpha, de créer des ponts entre les différents types de formation qui existent et de travailler en lien avec les réalités socio-économiques de la région.

²⁰ En d'autres termes, l'idéal serait de ne pas s'arrêter au simple fait de créer des passerelles entre opérateurs, en vue de faciliter le passage d'une formation à l'autre, mais bien de travailler de manière planifiée et coordonnée pour mettre en place des filières basées sur des opérations simultanées de formation, où d'emblée l'ensemble des partenaires participent à l'élaboration du dispositif concomitant et font le lien avec les besoins socioéconomiques de la région.

pratiques des professionnels en ISP : *« [c'est un] travail de sensibilisation et de liens qui a permis aussi de mieux comprendre et de mieux connaître les publics en situation d'analphabétisme (...) Travail qui implique l'institution à différents niveaux : direction, coordination, sensibilisation, guidance, ... »*.

Dans la mise en place de formations en concomitance, les organismes amenés à collaborer se doivent d'être clairs en termes de communication, de posture méthodologique adoptée, de rigueur dans les réunions d'élaboration du dispositif mais aussi de processus d'évaluation formatif, etc. Tout cela demande du temps, de la patience et de l'investissement.

Temps et investissement qui exigent de placer des priorités non mises à profit ailleurs. C'est ainsi que, selon les dires des acteurs rencontrés, certains organes en ISP s'avèrent plus frileux d'engager la disponibilité de leurs stagiaires dans une dynamique formative supplémentaire, car eux-mêmes sont dans l'obligation de rencontrer leurs propres objectifs en matière d'agrément²¹. Chacun est, par conséquent, enfoui dans ses missions spécifiques, sans réellement se permettre de développer des synergies nouvelles, qui exigeront un investissement financier et un recul par rapport aux modes de fonctionnement traditionnels. À titre d'exemple, une interviewé nous fait part des difficultés rencontrées par l'équipe de Lire et Écrire dans la mise en œuvre de formations concomitantes avec certaines EFT²² : *« (...) un frein évident : l'obligation de rencontrer nos objectifs en matière d'agrément CISP (...) À un moment donné, il y a une frilosité de la part des EFT à laisser suivre une formation en alphabétisation »*. Elle ajoute également : *« ça déstructure la formation. Les stagiaires sont souvent à un rythme de 5 jours par semaine, il faut se donner les moyens de mettre en place un dispositif qui leur est spécifique. Ce n'est pas nécessairement facile ! Ça demande une conviction de la part de l'EFT²³ »*.

Un autre interlocuteur surenchérit : *« les opérateurs de l'insertion en général doivent sortir de ce système de concurrence entre eux, c'est un système pervers qui les met dans ce schéma »*. Vingt ans plus tard, il semblerait que l'exclusion dénoncée par Catherine Strech soit encore d'actualité : les stagiaires, pour qui les résultats vers l'insertion s'avèrent rapides et tangibles, seraient parfois plus facilement « sélectionnés » vers les bancs de l'apprentissage métier.

A l'aspect partenarial s'ajoute, par conséquent, la dimension financière. En effet, si le décret CISP promeut la notion de partenariat, il est cependant impossible pour deux centres d'insertion socioprofessionnelle de valoriser simultanément une même heure de formation dans le cadre de leur financement. Si certains organismes, mus par la plus-value de ces dispositifs, sont prêts à engager leurs fonds propres pour viser une simultanéité dans l'apprentissage de leurs stagiaires, tous ne peuvent néanmoins pas se le permettre. Les montages et les recherches de subsides s'avèrent incontournables pour compenser la perte financière qui en découle. Ces investigations impliquent une nouvelle fois de dégager du temps. Tandis que le recours contraignant à des appels à projets décuple les pressions administratives et enserme les actions dans un cadre temporel déterminé, sans caractère structurel. Autant dire que les acteurs rencontrés ont la désagréable impression de se balader constamment avec « une épée de Damoclès » au dessus de leurs têtes : *« une dimension structurelle devrait pouvoir être donnée. On dépend pour l'instant d'appels à projets, d'appels d'offre*

²¹ Selon le décret CISP, du 10 juillet 2013 (modifié le 26 mai 2016), le Gouvernement prévoit un subventionnement calculé en fonction du nombre d'heures de formations agréées pour l'organisme ISP, multipliées par un tarif déterminé. Les heures de formations agréées sont déterminées en fonction de la durée du programme développé par l'organisme mais également, multipliées par le nombre de stagiaires prévu au cours de l'année civile.

²² Entreprise de Formation par le Travail.

²³ Cet exemple vaut également pour d'autres partenaires et non uniquement pour les EFT.

et c'est encore bien parce qu'on a la possibilité d'entrer là-dedans mais demain, l'aura-t-on encore ? On ne sait pas anticiper ! ».

C'est ici qu'une troisième embûche pointe « le bout de son nez » : la charge administrative. Comme le déclare une de nos interlocutrices : *« plus il y a de partenaires impliqués, plus les contraintes administratives sont nombreuses (...) Ici, pour "Communiquer et nettoyer", il faut travailler avec trois types de partenaires différents : le Forem, la Promotion sociale et les CISP. C'est un travail qu'on sous-estime. Elle nous explique plus en détail que : « tout le travail d'accompagnement passe aussi par une série de documents à mettre en œuvre (...) Pendant la formation, le fait de dépendre d'appel à projets, le fait d'être dans deux contrats Forem (qu'on soit sur la formation plus pratique ou la partie français), etc. C'est également expliquer aux stagiaires pourquoi il y a deux contrats (...) ».* Dès lors, la charge administrative se change en un fardeau mental qui repose sur les épaules des travailleurs investis, mêlant parfois incompréhension et confusion des stagiaires. De ce fait, une simplification administrative serait salutaire pour laisser la place à des actions efficaces, entièrement dédiées aux stagiaires.

Fonctionner en partenariat implique, de surcroît, des obstacles techniques, pédagogiques et organisationnels. Au demeurant, la convention reste l'outil privilégié qui déterminera les rôles et les modalités d'intervention de chacun. Un socle minimum d'alpha doit ainsi être convenu avec le collaborateur, afin que l'apprentissage en lecture et en écriture garantisse au mieux l'appréhension réelle d'outils linguistiques et mathématiques, clés pour concrétiser un projet professionnel, souvent moteur d'un projet de vie plus global. Les objectifs à court terme des opérateurs ISP ne s'accordent cependant pas toujours au temps nécessaire pour le processus d'alphabétisation. Comme le déclare une formatrice : *« ils ont la contrainte que c'est maximum un an de formation. Ce sont des contrats de trois mois qui peuvent être reconduits quatre fois. Ce n'est pas suffisant mais c'est déjà ça... ! »²⁴.*

Les échanges entre équipes doivent également faire l'objet de rencontres régulières, offrant l'occasion aux intervenants de, sans cesse, (se) réadapter, (se) repositionner pour faire du dispositif un espace de croisements des regards pédagogiques, tournés vers les stagiaires-apprenants. Pour des raisons diverses (de mobilité, de charge journalière, de multiplicité de réunions, de temps non rentabilisé et bien d'autres encore), ces séances de coordination passent trop souvent « à la trappe ». Elles définissent pourtant le cœur du moteur pédagogique qui permettra de mener à bien le projet conjoint. Tant que ces espaces de concertation ne seront pas englobés dans une reconnaissance intégrale des dispositifs (incluant les démarches réalisées en amont, durant, ainsi qu'en aval de la formation), ils seront susceptibles de demeurer au stade des « essentiels remis au lendemain ».

Ajoutons à ce panel : le défi des formateurs alpha lorsqu'ils sont amenés à appréhender les détails techniques d'un métier bien souvent truffés d'un vocabulaire jargonant et ciblé : *« en fait, dans mes préparations, c'est du temps que je consacre pour m'intéresser au métier. Ça demande beaucoup de recherches et de préparations. Je change ma manière de faire. Je pourrais faire le métier de maraîchage maintenant ! ».* Mais également, lorsqu'ils sortent des sentiers balisés pour s'extirper

²⁴ Précisions ici que dans l'optique où la formation ne vise pas un niveau de langue en tant que tel, mais plutôt une possibilité pour le stagiaire d'atteindre son objectif professionnel et personnel, les temporalités visées dans les dispositifs concomitants semblent « tenir la route ». De plus, l'apprentissage des savoirs de base, en contexte, est souvent plus rapide car il est alimenté par la motivation vive des apprenants et des stagiaires. Néanmoins, un socle minimum demeure indispensable afin de permettre les connexions pédagogiques utiles à l'appréhension du contexte technique imbriqué aux savoirs de base.

d'une logique programmatique, parfois plus facilement promue par certains partenaires : « *comment partir du terrain, de ce qui va exister, de ce qui va émerger ? (...) ne pas trop rentrer dans des logiques programmatiques, ce qui était la tentation de départ* ». Ou encore, lorsqu'ils font preuve d'inventivité et de créativité pour « accrocher » à des modules d'alphabétisation des personnes qui ont vécu des ruptures scolaires vives (certains n'étant pas initialement présents en formation pour l'alpha), ainsi que des stagiaires parfois fatigués par le travail physique : « *la difficulté était de savoir comment les maintenir 3h autour d'une table attentif à une matière qu'ils n'ont pas forcément envie de revivre parce que leur parcours scolaire a été difficile²⁵ ?* ».

Finalement, au regard du contexte sociétal actuel, s'imposent et s'additionnent d'autres facteurs. Ceux sur lesquels les opérateurs n'ont que peu de prise : « *un autre frein, c'est aussi les politiques adéquationnistes²⁶, c'est l'activation, les pressions sur les personnes. Ici le dispositif tient parce que les apprenants y trouvent du sens, parce qu'on a mis un accompagnement en place, grâce à la pédagogie,.... Mais si le public est face à des pressions encore renforcées, je ne sais pas s'il sera en mesure de rentrer encore dans des dispositifs tels que celui-là et si nous, on aura encore des possibilités suffisantes pour les accompagner dans ces levées de pression !* ».

En somme, le développement de formations en concomitance est loin d'être un long fleuve tranquille.

La concomitance oui, mais pas à n'importe quelles conditions

Si la concomitance répond à plusieurs constats posés sur le terrain, n'oublions pas dans quel contexte elle se développe. Dans un État social dit actif où l'individu est désormais invité à stimuler ses recherches d'emploi, où son comportement doit être anticipatif et sa débrouille imparable, le risque serait de réduire la concomitance à un simple aspect utilitariste, récupéré par les rouages de l'économie. C'est pourquoi, ces initiatives s'accompagnent d'une série de points d'attention plus globaux pour qu'elles restent et se révèlent non seulement effectives, ouvertes mais également, proches des besoins réels des apprenants.

Se poser la question du choix s'avère indispensable : le choix d'entrer en formation, par exemple, mais également de la liberté des choix posés au cours d'une vie. Une de nos interlocutrices attire d'ailleurs l'attention sur ce point : *(...) avoir eu la possibilité de poser un choix positif, c'est vraiment essentiel. [Entrer dans le dispositif], c'est un choix positif qui est posé, un choix qui fait sens et des perspectives qui se dessinent à relativement court terme (...)*. Elle ajoute ainsi : « *il serait très préjudiciable que nous soyons amené à accompagner des personnes sous contraintes (...) ça n'a pas de sens, c'est contre-productif (...)²⁷* ».

Permettre le choix. Ouvrir le panel des possibles. Élargir les horizons.

Dans un idéal de société, les démarches de qualification et de formation ne reposent pas essentiellement sur l'initiative individuelle des personnes. Elles ne s'appuient pas uniquement sur

²⁵ L'exemple donné vaut pour une formation où la formatrice alpha intervient, dans le cadre de la formation métier, face à des stagiaires de l'organisme ISP. Elle précise donc qu'une motivation réelle apparaît au fur et à mesure du processus, lorsque les stagiaires perçoivent la plus-value de la lecture et de l'écriture pour la formation pratique. Il est cependant essentiel de trouver la « bonne accroche » au départ.

²⁶ C'est-à-dire, les politiques qui limitent la vision de la formation à une adéquation restrictive entre emploi et formation, dans le seul but de répondre à un système productiviste.

²⁷ Ce point d'attention est inhérent à tout processus de formation développé dans le secteur de l'insertion socioprofessionnelle.

des solutions apportées par le secteur associatif et les professionnels en son sein. Elles se déroulent en parallèle d'un soutien étatique qui participe au développement d'une liberté réelle des individus, en garantissant non seulement les ressources matérielles et monétaires qui permettent la sérénité d'un choix posé, sans pression économique (en garantissant le revenu de remplacement, par exemple), tout en ne se contentant pas d'appliquer l'adage bien connu : un mauvais emploi vaut mieux que le non emploi. Comme le déclare une interviewée : « à un moment donné, on demande aux personnes d'entrer dans des processus exigeants, d'être disponible pour un apprentissage, alors qu'elles n'ont pas le minimum pour vivre (...) Et c'est toujours aux opérateurs, aux professionnels, aux accompagnants de trouver des solutions ! ». Il est également essentiel pour les stagiaires et les apprenants d'avoir le choix de s'orienter vers un métier qui les engage.

Car, posons-nous la question : avons-nous tous les mêmes chances d'accéder à un emploi de qualité, stable, accompagné d'un revenu décent et d'un directeur souriant en prime? Ironie de principe. Quelle illusion de choix les apprenants en alpha ont-ils lorsqu'ils se retrouvent face au dilemme de travailler, sans formation ou de suivre une formation, sans pouvoir travailler ou, à tout le moins, se former à un métier²⁸? Quelles sont les possibilités qui s'offrent à eux lorsque la menace du retrait des allocations de chômage est brandie et que les besoins de subsistance sont bien réels ?

La mise en place de formations concomitantes est une solution pragmatique et motivante pour les apprenants qui souhaitent mener à bien un projet professionnel lié à un projet de vie global, avec des perspectives claires tournées vers le futur.

Par conséquent, il s'agit d'inscrire ces espaces dans une réelle politique de réversibilité, c'est-à-dire dans une démarche qui permettrait aux individus d'entamer un virage, un retour sur leur existence, de réparer, de fabriquer, de restaurer ou de guérir²⁹. Une dynamique qui permet de réévaluer l'ordre des possibles et des impossibles. Réexaminer les choix posés et les expériences vécues par les apprenants. Il ne s'agit donc pas de les responsabiliser sur leurs chances de « s'en sortir et d'avancer » mais bien de les outiller, de leur fournir les clés pour progresser, de donner du sens à leur parcours afin qu'ils aient le sentiment de maîtriser (de nouveau) le cours de leur vie³⁰. Car comme le déclare Amartya Sen : « il ne saurait y avoir de responsabilités, si les moyens de la liberté ne sont pas donnés. On ne saurait donc juger comme irresponsable une personne ne disposant pas des moyens d'agir librement »³¹.

Des choix politiques devront accompagner les actions des professionnels sur le terrain dans cette visée. Il s'agirait ainsi de passer d'un tout où la portée économique est reine à un véritable projet politique qui placerait les individus dans un état favorable pour exercer un choix libre et conscient, sans effet pervers d'un choix adaptatif où les possibilités sont restreintes³².

Dans cette optique, il paraît donc impératif de conserver et de défendre une lecture ouverte de la notion de concomitance, permettant à l'individu de renouer avec ses choix, avec lui-même. Garder à l'esprit que les dispositifs concomitants, non contents de créer des ponts entre la formation en

²⁸ Catherine Strecq, *op. cit.*

²⁹ VRANCKEN Didier, **Social Barbare**, Charleroi, Couleur livres, 2010, p.93.

³⁰ *Ibid.*, p. 92.

³¹ SEN Amartya, tel que cité par BONVIN Jean-Michel et FARVAQUE Nicolas, **L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques**, in *Revue Française de sciences sociales*, n°98, pp. 9-22.

³² Car, il faut bien l'avouer, voir sa vie se rejouer ne relève pas du même challenge pour une personne qui doit survivre au quotidien, que pour une autre qui se contente de suivre une formation pour allonger son CV. Certains choix pèsent plus lourd pour certains.

alphabétisation et le secteur (pré)qualifiant, s'accompagnent d'une prise en compte globale des personnes c'est-à-dire d'une possibilité, pour ces dernières, de (re)nouer avec des aspirations professionnelles et personnelles parfois méconnues ou reléguées au placard, de consolider des compétences techniques, sociales, d'étoffer leur assurance dans la société, de sortir d'une identification négative d'elles-mêmes, d'un statut connoté qui aurait été intériorisé.

Car aujourd'hui, grâce à ces dispositifs inédits, ils-elles apprennent un métier. Ils-elles s'orientent vers un projet professionnel concret, tout en consolidant leurs savoirs de base. Ils-elles s'éloignent aussi des étiquettes posées, d'analphabètes et d'illettrés, pour avancer vers une insertion plus assurée dans les différentes sphères économiques, sociales et culturelles de la société.

Tout l'enjeu reste le passage à un véritable projet politique porteur d'une nouvelle vision anthropologique, s'intéressant aux potentialités, aux choix posés et à la qualité de vie souhaitée³³.

³³ VRANCKEN Didier, *op.cit.*, p. 96.