



# Les formations concomitantes : des partenariats innovants pour l'insertion socioprofessionnelle des personnes non- alphabétisées

-

## Effets, enjeux, limites et recommandations

*DUCHESNE Justine  
Lire et Écrire en Wallonie  
Décembre 2020*

## Table des matières

Mise en contexte.....	3
Question de départ .....	4
Méthodologie.....	5
Les formations concomitantes, une esquisse de définition.....	6
Pourquoi développer ces formations concomitantes ? .....	9
Répondre aux besoins des apprenants .....	9
Sortir de la linéarité des parcours socioprofessionnels .....	9
Ouvrir le champ des possibles d'un point de vue formatif et professionnel .....	10
Des exemples de collaborations initiées.....	12
« Des mots et des briques » .....	12
« Des mots pour communiquer et nettoyer ».....	14
<i>Une collaboration entre l'AID L'Escale et Lire et Écrire WAPI</i> .....	15
Effets des dispositifs développés .....	17
Le sens des mots en contexte .....	17
La motivation au rendez-vous .....	18
Au-delà du sens, le sens critique.....	19
De l'apprentissage à une sensibilisation professionnelle et institutionnelle.....	20
Plus de cohérence, moins de ruptures.....	21
Les limites de ces dispositifs.....	23
Le temps, c'est de l'argent .....	23
« Le temps de coordination en amont n'est comptabilisé nulle part » .....	23
Une complexité administrative envahissante .....	24
Une organisation compliquée .....	25
Des pédagogies qui se rencontrent et qui doivent s'approprier.....	26
Des partenariats fortement dépendants des personnalités engagées.....	27
Un contexte sociopolitique défavorable aux collaborations .....	27
Ingrédients pour la réalisation de formations concomitantes et la prise en charge des publics : quelques balises .....	29
La structure osseuse du partenariat .....	29
Le parcours des stagiaires illettrés .....	32
Recommandations.....	37
La reconnaissance structurelle et financière.....	37
L'approche pédagogique centrée sur l'apprenant et son parcours.....	39
Quelques points d'attention .....	41
Conclusion .....	41

## Mise en contexte

Plusieurs études en font le constat, les acteurs de terrain l'attestent : l'accès en formation (pré)qualifiante pour les apprenants en alphabétisation est hors de portée pour une grande partie d'entre eux, souvent exclus de ces structures, notamment par la présence de tests d'entrée dont les exigences sont tantôt trop élevées, tantôt déconnectées de l'exercice du métier. En réponse à ces observations, des réflexions s'entament et fusent sur le terrain, afin de combler un « gap » qui existe entre l'alpha et la formation (pré)qualifiante. Des collaborations se créent et se délitent au fur et à mesure du temps. Des contacts sont pris avec des acteurs de l'insertion. Des liens sont tissés entre des partenaires d'orientation métier, des Entreprises de Formation par le Travail (EFT), des Régies de quartier, des Centres d'insertion socioprofessionnelle (CISP), afin d'inclure au mieux l'alpha dans un univers de formation professionnelle et d'apprentissage relatif à un métier.

Si ces initiatives sont fortes de leurs convictions, elles ne sont pas pour autant simples et toute tracées. Elles seraient même plutôt compliquées, longues et hasardeuses. Rares sont les acteurs de l'insertion qui osent se lancer corps et âmes dans la création d'un dispositif co-imbriquant l'alpha et la formation professionnelle<sup>1</sup>.

Lors de la Forêt des idées<sup>2</sup>, vaste forum de l'alpha qui rassembla pas moins de 450 travailleurs, bénévoles et apprenants en 2017-2019, la question de l'accès aux formations qualifiantes et du marché du travail fut largement débattue. Diverses interpellations se sont fait entendre, marquant pour certains apprenants un sentiment d'exaspération, voire de désespoir face à des emplois et des formations rendues inaccessibles par des critères d'entrée et de sélection, visant à garantir des compétences scolaires ne démontrant en rien leur expérience pratique :

*« On demande le CEB pour pouvoir entrer en formation qualifiante et des papiers. Sans ce diplôme, sans les papiers, on ne peut pas entrer en formation qualifiante », témoignent-ils.*

*« On n'est pas plus mauvais. Même pour ramasser les poubelles, on nous demande de passer un examen. Et peut-être qu'une personne qui n'a pas passé l'examen, il va faire mieux le travail que celui qui a passé l'examen »<sup>2</sup>.*

Lors de ce forum, les opérateurs de l'alpha ne se sont pas montrés plus optimistes quant aux possibilités d'intégration réservées à leur public : *« la plus grande discrimination que j'ai pu rencontrer*

---

<sup>1</sup> On entend par formation professionnelle toutes les mesures ayant pour but de donner à une personne la capacité professionnelle requise pour exercer une activité professionnelle salariée. Elle recouvre diverses opérations de formation : l'alphabétisation, la formation de base, la préformation ciblée métier, la formation qualifiante...

**Glossaire des concepts pédagogiques, approche par compétences, développement des produits de formation**, aout 2016, Bruxelles formation. En ligne sur : <https://www.bruxellesformation.brussels/wp-content/uploads/2019/06/Glossaire-des-concepts-p%C3%A9dagogiques.pdf>.

<sup>2</sup> **La Forêt des idées**, in *Journal de l'alpha*, n°214, 3<sup>ème</sup> trimestre 2019, Lire et Écrire Communauté française, p. 102.

*dans ma carrière est l'accès à la formation et à la préformation qualifiantes. Le niveau des tests n'arrête pas d'augmenter et rend de plus en plus difficile l'accès au niveau requis »<sup>3</sup>.*

Un peu plus tôt, en 2015, lorsque Pauline Gillard, Anne Godenir et Aurélie Storme réalisent une analyse sur l'alpha intégrée à la formation professionnelle, convoquant pour ce faire une série d'opérateurs de l'insertion autour de la table, le bilan fut mitigé : sentiment d'impuissance de la part des acteurs de l'insertion par rapport à la prise en charge des personnes illettrées<sup>4</sup>, déficit de coordination entre les différents organismes, manque de moyen en termes de temps et de formation pédagogique, contraintes administratives multiples... Si le travail de ces auteures met en évidence une série d'initiatives et de collaborations se hissant sur le terrain, il soulève également une foule de questions demeurant à ce jour encore peu investiguées : comment se coordonner entre opérateurs ? Comment garantir le respect des apprenants et de leur apprentissage en alpha, tout en les intégrant à une dimension socioprofessionnelle, clé pour leur futur ?

Enfin, si la situation a quelque peu évolué en 2018, l'enquête Spirale réalisée auprès de 260 opérateurs en alpha confirme l'intérêt d'une lutte contre l'exclusion socioprofessionnelle des personnes les plus précarisées, affirmant un « décalage » évident entre l'alpha et la formation qualifiante. L'enquête va même plus loin, tentant de tracer des pistes pour désigner les protagonistes les plus aptes à l'intervention en vue de solutionner ce « problème » : *« plusieurs répondants pointent un fossé (trop) important qui rend difficile le passage entre l'alphabétisation et la formation qualifiante, mais se posent la question de qui devrait prendre en charge ce fossé. Certains pensent que la responsabilité incombe au secteur de l'alphabétisation, d'autres pensent que ce problème doit être géré par le secteur ISP [Insertion Socioprofessionnelle] dans son ensemble, d'autres encore par le secteur de la formation qualifiante »<sup>5</sup>.*

Dès lors, au regard de l'ensemble de ces constats, une simple question se pose : pourquoi si peu d'initiatives aboutissent-elles, alors qu'un besoin clair et net semble se fait ressentir ?

## Question de départ

Face à ces bilans posés par les acteurs de l'insertion dans leur ensemble (c'est-à-dire, incluant les opérateurs de l'alpha), l'interrogation suivante guidera les différentes étapes de notre réflexion : quels seraient les ingrédients nécessaires à une meilleure prise en compte des personnes analphabètes au sein des dispositifs d'insertion, ainsi que les composants utiles au développement de formules adéquates visant cette prise en compte ?

---

<sup>3</sup> Propos recueillis lors de la Forêt des idées. LEROY Aurélie, **Favoriser la prise en compte des personnes en difficulté de lecture et d'écriture dans l'accès à la formation qualifiante**, in *Journal de l'alpha*, n°213, 2<sup>ème</sup> trimestre 2019, Lire et Écrire Communauté française p. 27.

<sup>4</sup> Notons que, dans cette étude, nous utiliserons de façon aléatoire les termes « analphabètes » et « illettrés », afin de ne pas cantonner les apprenants en alphabétisation à une situation en particulier, mais plutôt de les relier à plusieurs réalités selon leurs parcours.

<sup>5</sup> VANMEERBEEK Perrine, **Elaboration d'un référentiel, d'outils et d'indicateurs d'évaluation en alphabétisation des adultes**, 2018, Spirale ULg, p.37. En ligne sur : [https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/220782/1/2018.02.21%20-%20Rapport%20final\\_Alphab%C3%A9tisation%20des%20adultes%20en%20FWB\\_Spiral-ULi%C3%A8ge.pdf](https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/220782/1/2018.02.21%20-%20Rapport%20final_Alphab%C3%A9tisation%20des%20adultes%20en%20FWB_Spiral-ULi%C3%A8ge.pdf).

Pour cette étude, nous partons de la proposition suivante : l'alliance entre l'alpha et la formation professionnelle serait une façon privilégiée de favoriser une meilleure prise en compte des personnes analphabètes au sein des dispositifs d'insertion, tout en facilitant leur passage entre l'alpha et la formation (pré)qualifiante. En d'autres termes, le développement de formations concomitantes serait vu comme une manière adéquate de créer des ponts entre l'alpha et la formation professionnelle, afin de garantir aux apprenants en alpha un accès facilité à des formations techniques relatives à l'appréhension d'un métier.

Pour nourrir ce positionnement, nous nous basons essentiellement sur les réflexions émanant du terrain, mais également sur les résultats ressortis de l'enquête Spirale (dont nous venons de parler plus haut<sup>6</sup>) qui confirment ces diverses considérations : si la majorité des répondants estime que l'accès aux formations qualifiantes n'est pas uniquement l'affaire de l'alpha et 2/3 d'entre eux estiment également qu'il serait bénéfique de rendre compatible la formation en alphabétisation avec une formation qualifiante, pour les publics intéressés.

C'est donc au travers de ce prisme que nous construirons notre recherche afin de mettre en perspective les tenants et les aboutissants de cette proposition. Au cours de ce travail d'investigation, nous tenterons donc de répondre à plusieurs questions en vrac : quelle est la plus-value de développer ce type de dispositifs sur le terrain ? Quelles sont les initiatives déjà prises par les acteurs de l'alpha, en collaboration avec d'autres ? Quelles sont les difficultés rencontrées en amont et au cours du développement des actions ? Quels sont les éléments facilitateurs pour les partenariats aboutis ? A l'inverse, quels sont les obstacles rédhibitoires pour ceux restés en suspens ? Quels sont les défis à atteindre ? Et enfin, quels sont les moyens-ressources convoqués par les opérateurs pour surmonter ces épreuves ?

D'autres enjeux apparaîtront également en toile de fond : comment ne pas tomber dans le piège d'une approche fonctionnelle de l'alpha ? Comment rester au plus proche de la réalité des apprenants, de leur parcours et de leurs besoins ? Mais aussi, comment développer des collaborations dans un contexte où le repli des centres d'insertion socioprofessionnelle sur leur propre survie financière demeure un facteur à ne pas négliger ?

## Méthodologie

Depuis 2019, des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de régionales de Lire et Écrire ayant développé ce type de dispositifs concomitants, afin de cerner au mieux leur expérience de terrain mais également, dans un premier temps, de pointer les réalités qui se cachent derrière les termes de formations concomitantes, en partant du point de vue du secteur de l'alpha<sup>7</sup>. Directeurs, coordinateurs

---

<sup>6</sup> VANMEERBEEK Perrine, *op.cit.*, p.38

<sup>7</sup> Voir pour cela : Duchesne Justine, **bouleverser les pratiques pour développer des formations concomitantes**, Lire et Écrire en Wallonie, juillet 2019.

DUCHESNE Justine, **Les formations concomitantes : une collaboration entre La Forestaille et Lire et Écrire**, Lire et Écrire en Wallonie, décembre 2019.

pédagogiques, agents de guidance et formateurs de deux régionales (Charleroi et Luxembourg) en particulier se sont donc exprimés sur le sujet.

Par la suite, en 2020, il est ressorti d'un sondage réalisé auprès de l'ensemble des pôles de formation de Lire et Écrire en Wallonie une nécessité d'approfondir cette thématique, notamment par la mise en évidence de difficultés et d'obstacles au développement de ces collaborations particulières. La Région wallonne a également attiré l'attention du secteur sur la nécessité de pointer des recommandations claires quant à la création de ces partenariats spécifiques.

Plusieurs entretiens semi-directifs ont donc été effectués en complément des interviews effectuées l'année précédente. L'ensemble des régionales de Lire et Écrire furent sollicitées, afin de pousser la recherche plus loin. Luxembourg, Brabant-wallon, Namur, Wallonie-Picarde et Centre-Mons-Borinage ont ainsi répondu à l'appel. Nous avons donc rencontré les équipes, parfois une personne par régionale, parfois deux, principalement des directeurs et des coordinateurs pédagogiques. Une chargée de filières et de passerelles<sup>8</sup> fut également sollicitée pour la démarche, sa fonction étant unique parmi l'ensemble des structures. Si toutes les régionales n'ont pas développé des processus aboutis, elles ont néanmoins, pour la plupart, eu des initiatives qui se sont déroulées au cours de ces dernières années. Les informations récoltées nous ont donc permis de mieux cerner les dispositifs en place, les ingrédients pour viser un « idéal » de formation, ainsi que les raisons d'un potentiel insuccès.

Étant donné le peu de matière théorique investiguant ce domaine en particulier, la recherche se construira entièrement à partir d'un matériau empirique qualitatif, et fera appel à des références théoriques sporadiques sans nécessairement partir d'un cadre théorique fixe.

Il est à noter que cette étude s'est réalisée durant une période particulière de crise sanitaire. La récolte des résultats a donc fortement été conditionnée par les possibilités restreintes de rencontres et d'échanges de visu, supprimant de ce fait le caractère informel et singulier de la communication en contexte. Trois entretiens furent réalisés en face à face, tandis que deux autres se sont déroulés par le biais du téléphone et de la visioconférence.

## **Les formations concomitantes, une esquisse de définition**

Tout d'abord, une petite pique de rappel semble nécessaire. Une formation concomitante, c'est un partenariat où deux organismes de formations (alpha et formation professionnelle) joignent leur domaine d'action, au service des stagiaires, afin de faciliter, fluidifier le parcours socioprofessionnel de ces derniers. C'est également une collaboration qui vise l'inclusion des apprentissages, des manières de faire, afin de dégager une complémentarité pédagogique bénéfique pour le public accompagné.

Si une définition précise et concise est difficile à tracer, tant les réalités de terrain sont disparates et dépendent de nombreux facteurs (temporels, organisationnels, situationnels...), nous pouvons

---

<sup>8</sup> Globalement, sa fonction requiert de faciliter le passage des apprenants d'une formation à l'autre, notamment par la sensibilisation des opérateurs de l'insertion, mais également grâce à un travail d'appréciation des compétences à acquérir en formations professionnelles, pour mieux les relier aux compétences de base en alpha.

néanmoins ressortir quelques éléments caractéristiques qui délimitent les contours de ce dispositif encore peu reconnu à ce jour.

Si la concomitance se dessine déjà lorsqu'un partenariat est établi entre deux organismes et qu'une convention est conclue, l'approche prônée pour être au plus proche des besoins des stagiaires entend aller plus loin. Elle cherche à mettre en évidence une rencontre réelle entre les différents types de compétences et de savoirs développés dans les deux univers.

Il y a quelques années, l'AID Coordination<sup>9</sup>, accompagnée par d'autres partenaires<sup>10</sup>, se sont penchés sur les pourtours d'une définition, afin de délimiter les actions spontanées développées sur le terrain de l'insertion socioprofessionnelle, servant à fluidifier le parcours des stagiaires. La notion de formations concomitantes s'y retrouve englobée dans le concept de filière et de passerelle.

Lorsque la filière se définit comme une offre de formation préétablie, planifiée et coordonnée entre plusieurs opérateurs, proposant un parcours-type au public des CISP ; la passerelle, quant à elle, se dessine à l'image d'un pont, d'un passage entre deux opérations de formation, basé sur une reconnaissance automatique des acquis du stagiaire<sup>11</sup>. Vous l'aurez compris, la notion de filière intègre systématiquement celle de passerelle<sup>12</sup>. Créant un pont entre deux offres de formations coordonnées, la formation concomitante peut dès lors être vue comme une filière, incluant de facto une passerelle en son sein et impliquant aux opérateurs de tisser des liens entre leurs pratiques et leurs contenus formatifs de façon simultanée. La spécificité de cette approche<sup>13</sup> réside dans le synchronisme des opérations de formation, dénonçant par la pratique le caractère successif des actions de formation posant problème pour les personnes analphabètes désireuses de se former à un métier. La dynamique va au-delà d'un simple passage entre deux formations, elle implique les acteurs dans une démarche active, de création, de coordination et d'entente sur une base/une norme commune.

Dans cette optique, la formation relative à l'apprentissage d'un métier et la formation en alpha sont articulées entre elles, afin de créer un dispositif cohérent, coordonné pédagogiquement, où l'acquisition des savoirs de base est ancrée dans un contexte d'apprentissage relatif à l'appréhension d'un savoir-faire technique manuel. L'alphabétisation est ainsi « intégrée » au secteur de l'insertion socioprofessionnelle, là où souvent les actions se côtoient mais ne se rencontrent pas<sup>14</sup>.

Selon les partenariats établis, plusieurs formules sont observées sur le terrain<sup>15</sup> : soit deux formations coexistent, évoluent en parallèle et les apprenants se déplacent d'une structure à l'autre ; soit l'alpha est directement intégrée dans un dispositif de formation professionnelle, c'est alors souvent le

---

<sup>9</sup> Réseau d'Actions Intégrées de Développement. Plus d'infos : <https://www.aid-com.be/>.

<sup>10</sup> 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>.

<sup>11</sup> Les acquis des apprenants évalués à l'issue d'une action de formation ne sont plus réévalués à l'entrée d'une autre. *Ibid.*

<sup>12</sup> Cependant, l'inverse n'est pas toujours le cas. Une passerelle peut s'organiser dans une action de formation hors-filière. *Ibid.*

<sup>13</sup> C'est aussi ce qui la distingue d'une filière déclinée de façon séquentielle ou successive. *Ibid.*

<sup>14</sup> Comme nous l'avons souligné dans l'introduction, il existe un manque d'initiatives concomitantes entre l'alpha et l'insertion socioprofessionnelle, ce qui a pour conséquence directe d'allonger les parcours des personnes analphabètes désireuses de se former à un métier, mais également de laisser nombre d'entre elles sur les côtés d'une route vers l'insertion aux voies de plus en plus rapides.

<sup>15</sup> Celles-ci varient en fonction de plusieurs facteurs : l'investissement des partenaires, la diversité des projets professionnels des apprenants, les opportunités d'emploi sur un territoire donné...

formateur en alpha qui s'intègre sur les lieux de la formation « métier » ; soit plusieurs organismes (d'alpha et d'ISP) se regroupent pour développer un projet nouveau, construit de toute pièce par les différentes parties impliquées. Les publics viennent de toutes parts et évoluent ensemble sur un même lieu formatif<sup>16</sup>.

Dans tous les cas, ces coopérations ont pour effet de casser la linéarité des itinéraires socioprofessionnels réservés aux illettrés, en vue de leur donner l'opportunité de se former à un métier : l'apprentissage en alpha se réalise dans un contexte leur permettant de « se voir avancer », tout en se formant professionnellement. Les temps de parcours vers l'emploi ou la formation (pré)qualifiante sont diminués. Les compétences professionnelles détenues, et avérées pour certains, sont également valorisées<sup>17</sup>. Des liens sont tissés entre les différents types d'apprentissage.

À la rencontre des professionnels en alpha, plusieurs d'entre eux nous ont livré leur point de vue concernant la notion de formations concomitantes<sup>18</sup>. En voici quelques extraits :

*« Pour moi l'alpha intégrée [à un dispositif de formation « métier »], c'est l'alphabétisation qui est un outil au service d'un projet de vie, d'apprentissage, d'un projet professionnel. C'est une alpha qui va être une ressource par rapport à ces projets. C'est une alpha qui sera soucieuse de repositionner cette ressource en tant qu'outil et qui ne sera pas une fin en soi. C'est une alpha qui est aussi reconnue par l'ensemble des intervenants et des partenaires comme étant une ressource (...) C'est un processus qui demande que les approches et les processus pédagogiques soient interrogés par tous. »*

*« Moi je suis pour la formation intégrée à un dispositif de formation « métier » parce que deux dispositifs [qui évoluent] en parallèle, mais qui s'imbriquent, c'est plus compliqué d'un point de vue coordination. Je fais le parallèle avec l'alpha travailleurs, tu as des apprenants qui s'insèrent dans une entreprise d'insertion, tu es directement sur place et tu tires l'apprentissage à la source. »*

*« Pour nous, on se dit que le mieux, c'est que la formation sur les savoirs de base soit directement articulée sur place, dans l'association qui fait la formation métier, plutôt que de faire venir une personne ici à Lire et Écrire, ou de la faire venir d'abord à Lire et Écrire et de la faire aller dans un autre organisme de formation ».*

Développer ce type de collaboration sur le terrain répond donc à une série de besoins et de constats concernant le public illettré. Un idéal semble ressortir de ces bribes d'entretiens, illustrant la volonté de surpasser une simple collaboration entre l'alpha et l'insertion socioprofessionnelle, pour viser une réelle rencontre intégrant les projets, les objectifs, les perspectives, les approches ainsi que les méthodes de chacun. Le tout, au bénéfice des apprenants situés au centre des préoccupations et de la démarche initiée.

---

<sup>16</sup> Il existe évidemment d'autres formules qui correspondent peu ou prou à ces trois « types » énoncés.

<sup>17</sup> DUCHESNE Justine, *op.cit.*

<sup>18</sup> Ceci ne peut évidemment pas valoir à titre de définition. Ici, le point de vue des acteurs nous semblait essentiel à mettre en évidence. Cependant, il n'engage que la personne qui l'émet.



# Pourquoi développer ces formations concomitantes ?

## Répondre aux besoins des apprenants

Au sein des Régionales wallonnes de Lire et Écrire, sur 2.220 apprenants présents en formation en 2019, 65% sont demandeurs d'emploi<sup>19</sup>.

En recherche de formation ou d'un travail, la plupart d'entre eux sont suivis par un conseiller Forem ou par un référent au CPAS. Lorsqu'ils se présentent aux portes de l'ASBL, nombreux sont ceux qui émettent le souhait d'avancer dans leur parcours d'insertion et d'accéder à un emploi. La formation en alphabétisation apparaît ainsi comme une étape sur un chemin qui les mènerait plus facilement vers l'insertion par le travail : « apprendre à lire, écrire, mais aussi à calculer, apparaît pour la plupart des apprenants interviewés comme un passage pour décrocher – ou garder – un emploi, tout particulièrement en contexte de pénurie aigüe, touchant prioritairement les bas niveaux de qualification »<sup>20</sup>.

Si le caractère volontaire de leurs démarches peut être débattu, tant leur situation est généralement soumise à des pressions d'activation pour conserver leurs droits, (re)trouver un travail après avoir subi une série d'échecs semble néanmoins représenter une victoire non négligeable pour leur confiance en eux, comme une façon de marquer une revanche sur le passé<sup>21</sup>. À cet égard, bon nombre d'apprenants s'avèrent persuadés de la plus-value d'atteindre cet enjeu qui leur confèrera le sentiment d'être insérés socialement à plus d'un titre.

Cependant, force est de constater qu'entre l'entame d'une formation et l'accès effectif à un emploi, se présente un gouffre difficile à combler : que ce soit en raison d'un contexte socioéconomique peu favorable à l'embauche de personnes dites peu qualifiées, ou compte tenu d'un certain nombre de facteurs discriminants s'additionnant à l'illettrisme : âge, origines, genre, absence de qualifications correspondant aux exigences du marché de l'emploi, etc.

Pour les apprenants en alpha, la création de dispositifs liant formation professionnelle et alphabétisation serait donc une façon de répondre à un besoin et de s'accrocher à une dynamique d'insertion sociale et professionnelle qui, sans tomber dans une logique de responsabilisation individuelle, semble répondre à un impératif de reconnaissance sociale et de dignité.

## Sortir de la linéarité des parcours socioprofessionnels

Ainsi, face à un « diagnostic » posé sur l'illettrisme, l'issue semble toute tracée. Plusieurs acteurs de terrain nous le confirment : la tendance actuelle des organismes publics d'emploi et d'action sociale est de proposer une formation en alphabétisation vue comme un prérequis à une préalable

---

<sup>19</sup> Plus d'infos sur le baromètre de l'alpha, 2019 : [https://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/presentation\\_barometre\\_leew\\_2019\\_graphiques\\_2020.04.21.pdf](https://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/presentation_barometre_leew_2019_graphiques_2020.04.21.pdf).

<sup>20</sup> BOURGEOIS Etienne, DENGHIEN Sabine, LEMAIRE Benoit, **Se former et se transformer en alpha, Dynamique d'engagement, effets de formation, freins et ressources**, décembre 2016, Lire et Écrire Wallonie, p. 8.

<sup>21</sup> Derrière ce motif d'engagement peuvent se cacher d'autres enjeux identitaires, notamment la nécessité de trouver un travail pour reconquérir une image positive de soi, sortir d'un statut d'« assisté » assigné par la société. *Ibid.*, p.13

préformation<sup>22</sup> ne faisant qu'allonger sans cesse un parcours déjà long et incertain, là où les personnes souhaiteraient voir poindre des opportunités.

Frustration, découragement, perte de confiance et de croyances en leurs compétences se mêlent à un sentiment de dévalorisation sociale : « *la personne a le sentiment de faire des démarches infructueuses. Cela nécessite de postposer son projet de formation. S'en suit la difficulté de faire sens aux apprentissages. Ce qui occasionne souvent une perte de motivation* », témoigne Sabine, coordinatrice pédagogique pour Lire et Écrire.

L'approche linéaire de l'insertion socioprofessionnelle, plaçant souvent l'alpha comme voie de garage, pose une série de problèmes, dont la relégation de toute une série de personnes aux marges de l'insertion. À cet égard, les formations concomitantes se présenteraient non seulement comme une solution pragmatique en vue de réduire la longueur des parcours d'insertion de ces dernières, mais également comme une façon de créer des ponts entre différents organismes d'insertion socioprofessionnelle, afin de permettre aux apprenants de se déplacer plus aisément au sein d'une « tuyauterie » d'offres formatives.

### Ouvrir le champ des possibles d'un point de vue formatif et professionnel

Si la relégation aux voies de l'alpha sans vraie alternative possible est une réalité à mettre en évidence, l'effet d'exclusion vécu par bon nombre d'apprenants en ce qui concerne leur entrée en formation (pré)qualifiante en est une autre.

« *Nous avons eu un apprenant qui s'est vu refuser l'IFAPME. Il était coiffeur dans son pays mais il s'est vu refuser l'entrée alors qu'il est hyper compétent au niveau technique. Il ne sait pas écrire son dossier d'admission et donc c'est sûr que les portes se ferment (...)* », témoigne une agent de guidance de Lire et Écrire Luxembourg.

Cet apprenant est loin d'être le seul dans ce cas.

Dans un contexte surdéterminé par les exigences du marché du travail, les risques de tomber dans le piège d'un biais sélectif sont nombreux, laissant pour compte ceux et celles dont la maîtrise partielle des compétences en lecture, en écriture et en calcul risquerait d'entraver leur cheminement au sein de la formation technique : « *les opérateurs ne sélectionnent que les stagiaires déjà proches de l'emploi !* » clame un directeur de Lire et Écrire.

Si la présence de prérequis scolaires, comportementaux et administratifs<sup>23</sup> à l'entrée en formation (pré)qualifiante constitue un obstacle direct ou indirect à l'accès de ces dites formations pour les personnes illettrées, ceux-ci agissent également comme des filtres, en vue d'identifier les individus plus à même de suivre une formation à court terme, menant vers l'emploi.

A ce contexte s'ajoutent les représentations. Celles-ci ont « la dent dure » et se présentent encore et toujours comme des freins à la rencontre et à la prise en compte d'un public illettré, laissant ainsi planer l'idée qu'il faut nécessairement savoir lire et écrire pour travailler ou pour se former à un métier : « *les opérateurs de formation orientent les stagiaires vers Lire et Écrire pour plusieurs raisons,*

---

<sup>22</sup> STERCQ Catherine, **Alphabétisation et insertion socio-professionnelle**, De Boeck Université.

<sup>23</sup> Par exemple, pour la Promotion sociale, les tests d'entrée sont construits sur base du niveau d'enseignement requis (CEB, CESS...) sans lien spécifique avec le métier visé par la formation.

*notamment le fait que les formateurs techniques ne sont pas outillés pour travailler avec des personnes en difficulté de lecture et d'écriture. Certains sont également convaincus qu'il n'est pas possible d'apprendre un métier en situation d'illettrisme* », nous indique de nouveau Sabine.

Par conséquent, les formations concomitantes représenteraient une façon claire pour les acteurs de l'insertion, qu'ils soient empreints de préjugés ou simplement peu connaisseurs de la problématique, de mieux connaître un public illettré qui ne demande qu'à « voir se tracer le fil des opportunités sous leurs pieds » ; une façon de reconsidérer les prérequis à l'entrée en formation professionnelle, afin d'éviter les filtres sélectifs biaisés.

○

Cet ensemble de motifs évoqués par les acteurs de terrain conforte la nécessité d'une prise en compte essentielle des personnes illettrées dans les actions d'insertion socioprofessionnelle : ceci impliquant nécessairement de construire avec eux des itinéraires adaptés à leurs aspirations, pour leur ouvrir l'éventail des possibles d'un point de vue formatif. Il semble dès lors indispensable de bouleverser les pratiques et les représentations à l'œuvre dans le domaine de l'insertion socioprofessionnelle, pour mieux répondre aux besoins et aux aspirations de personnes souvent laissées aux marges de l'insertion.

Dans cette perspective, des initiatives de collaborations formelles et informelles existent.

Nous sommes allés à la rencontre de ceux et celles qui les font vivre, afin d'en cerner les effets sur les apprenants impliqués, mais également de percevoir les paris à relever dans la mise en œuvre de ces démarches.

Si plusieurs démarches ont attiré notre attention, nous en retiendrons deux principales :

- l'aboutissement d'un projet pilote qui a donné lieu à un second projet en province du Luxembourg, impliquant aussi bien le monde associatif, l'enseignement et le Service régional de l'emploi. Ces deux initiatives plantent leurs graines sur le territoire et, par effet rebond, modifient les pratiques et les représentations des partenaires engagés<sup>24</sup>.
- une initiative de formation pédagogique, tissée entre la régionale de Lire et Écrire Wallonie Picarde (WAPI) et l'AID L'Escale, prônant la rencontre d'opérateurs en alpha et d'acteurs de l'insertion, dans un contexte d'immersion. Cette démarche s'inscrit en amont du

---

<sup>24</sup> Dans cette dynamique, d'autres initiatives auraient également pu être soulignées. Que ce soit celle d'un partenariat tissé entre Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage (CMB) et l'AID Hainaut Centre (filiale vente et animation) ou encore, avec le CISP « Le Plein Air » du CPAS de Jemappes. Dans les deux cas, ces collaborations se basent sur une articulation entre l'alpha et le dispositif de formation « métier ». Des réunions d'évaluation sont régulièrement prévues entre partenaires de façon à réajuster les processus. Les formateurs « métier » sont formés au test de positionnement de Lire et Écrire. Par exemple, si un stagiaire de l'AID n'a pas le niveau 3 au test de positionnement, il a l'occasion de suivre sa « remédiation » chez Lire et Écrire, tout en continuant son parcours de formation en vente.

D'autres initiatives ont déjà fait l'objet d'une description par ailleurs : notamment une collaboration de Lire et Écrire Charleroi avec une régie d'habitat rural en Val de Sambre (dite « La Forestaille ») qui, au fur et à mesure du temps, a muri et donné lieu à une réelle co-construction pédagogique vertueuse pour le cheminement des stagiaires en contexte d'apprentissage sur le terrain.

Plus d'infos : <https://www.lire-et-ecrire.be/Les-formations-concomitantes-une-collaboration-entre-La-Forestaille-et-Lire-et>

développement de formations concomitantes à proprement parler. Elle nous paraissait néanmoins pertinente, afin d'illustrer l'importance de définir le « solivage » des collaborations, avant de les entamer.

Les descriptions qui suivront seront succinctes. Des détails s'ajouteront et fur et à mesure de l'étude, de façon à appuyer les propos développés. Il est à noter que si nous avons sélectionné ces deux initiatives, d'autres auraient évidemment pu être soulignées, en vue d'éclairer les réflexions et les tâtonnements qui mènent vers le développement de ce type de projets<sup>25</sup>.

## Des exemples de collaborations initiées

### « Des mots et des briques »

Le premier dispositif vers lequel nous nous sommes tournés concerne une collaboration bien connue : celle associant, autour d'une même dynamique formative, le Forem formation (principalement le secteur de la maçonnerie), Lire et Écrire Luxembourg, le CEPPST, ainsi que la Trêve<sup>26</sup>.

C'est notamment grâce aux rendez-vous de l'insertion socioprofessionnelle en 2012<sup>27</sup> que l'interaction avec le Forem s'est initiée, pour se concrétiser sous la forme d'une collaboration qui a désormais pris de l'ampleur.

La dynamique s'est lancée après un échange sur différents constats :

- D'un côté, les formations qu'organisaient le Forem dans le secteur de la construction n'accueillaient pas assez de personnes.
- De l'autre, de nombreux stagiaires se heurtaient aux tests d'entrée en formation, portant principalement sur la capacité à comprendre les consignes, le vocabulaire du métier, ainsi que sur la maîtrise d'opérations mathématiques de base.

Parallèlement à cela, les CISP de la province du Luxembourg pointèrent du doigt une réalité commune : si des besoins, en termes de remise à niveau, de FLE et d'alpha, se faisaient ressentir parmi les demandeurs d'emploi de la région, ils soulignaient plus précisément le fait que leur public se heurtait souvent à un accès bloqué ou restreint à des formations qualifiantes, en raison d'une maîtrise partielle de la langue parlée et écrite. Pour Lire et Écrire Luxembourg, de nombreux apprenants avaient également émis le souhait de travailler dans le secteur de la construction, mais se trouvaient bloqués dans leurs aspirations.

C'est ainsi que l'idée de lancer des dispositifs concomitants, faisant converger les intérêts et les observations de chacun, fut lancée.

Projet pilote en 2014, la routine qui s'est progressivement établie au sein de la formation « Des mots et des briques » témoigne aujourd'hui d'une certaine expertise marquant son évolution : « *au niveau*

---

<sup>25</sup> D'autres régionales (Brabant-Wallon, Namur...) ont également des contacts plus ou moins avancés pour développer ce type de projets. Dans le cadre étroit de cette étude, nous ne pouvons néanmoins pas nous attarder sur toutes les réflexions qui sont actuellement à l'œuvre.

<sup>26</sup> Le Centre d'Éducation Permanente et de Promotion Sociale des Travailleurs (CEPPST) de la FGTB régionale du Luxembourg et L'asbl La Trêve, centre d'Insertion socioprofessionnelle.

<sup>27</sup> Organisés par la plateforme EFT-CISP de la Province du Luxembourg.

*pédagogique par exemple, nous avons appris à partir plus clairement de ce qui émergeait du terrain, mais aussi à identifier des domaines qu'il était important de voir : par exemple, il y a maintenant toute une approche de la technique de montage d'échafaudage et des règles de sécurité de base. Les formateurs accompagnent les stagiaires sur toute une matière plus théorique qui doit être vue », assure Benoit, ancien coordinateur pédagogique pour Lire et Écrire Luxembourg.*

Néanmoins, le projet ne s'est pas lancé en un jour. L'exigence du temps s'est révélée essentielle pour mettre en place une mécanique qui « tient la route ». Ce n'est qu'après un an et demi, voire deux ans, que l'initiative a réellement vu le jour : *« ça demande beaucoup de temps, qu'il y ait une conviction et un engagement des différents partenaires et donc de nombreuses réunions et de temps de travail à consacrer à différents niveaux : directions, coordinations.... Et puis une fois que c'est décidé, c'est tout le travail de coordination pédagogique et d'accompagnement psychosocial qui doit pouvoir être accompagné, défini et travaillé »*, nous explique Rita, directrice de Lire et Écrire Luxembourg. Ce travail s'est donc établi petit à petit, afin de permettre aux partenaires de se connaître davantage, mais également de tracer un « panorama » permettant à chacun d'apporter son regard et son expertise.

La spécificité du dispositif « Des mots et des briques » réside notamment dans l'approche « au pied du mur » qui y est prônée. Les compétences de base y sont travaillées de façon très concrète sur le terrain de la construction, dans les locaux de la formation Forem : *« on intervient dans un local qui surplombe le chantier de façon à y avoir vue, et à pouvoir s'y rendre si cela s'avérait nécessaire »*, nous indique Rita. Cette approche favorise ainsi les échanges avec les formateurs du métier.

Le contenu de la formation est donc basé sur l'acquisition d'« outils » linguistiques, mathématiques, assurant aux stagiaires le transfert direct de l'apprentissage sur le terrain, et dans la vie de tous les jours : *« les contenus permettent au stagiaire d'utiliser mentalement, ou par écrit, les maths (opérations de base/géométrie), le vocabulaire en lien avec les compétences de la maçonnerie, les compétences communicationnelles... »*.

La logique se compose sur une réelle concomitance, faisant intervenir des tandems de formateurs (alpha-FLE-RAN) pour soutenir les apprenants dans leur apprentissage des savoirs de base et ce, dans une approche de pédagogie différenciée<sup>28</sup>. La co-animation entre plusieurs faisceaux disciplinaires est donc de mise, ainsi qu'une interaction constante avec l'univers du chantier. Les trois formateurs « savoirs de base » se coordonnent entre eux et veillent également à effectuer des échanges réguliers avec les formateurs « métier » pour assurer une cohérence pédagogique au sein du dispositif. Pour ce faire, différents outils sont utilisés : un carnet de bord où les contenus travaillés par chacun sont retranscrits, des moments de concertation en fin de journée, des réunions sont planifiées...

Concrètement, les stagiaires sont trois jours en atelier, et deux jours en renforcement français-math, avec une alternance entre les différents types d'apprentissage au cours de la semaine : *« deux jours en atelier, un jour français-math, un jour en atelier, un jour français-math »*. La formation s'étend sur un total de 300 heures, en ce qui concerne l'apprentissage linguistique et mathématique, et 600 heures de maçonnerie. Trois jours d'essai-métier sont également proposés en amont de l'intégration du stagiaire au dispositif.

---

<sup>28</sup> Traversée par différents courants, la pédagogie différenciée vise globalement à modifier la façon de se positionner en tant qu'enseignant pour s'adapter aux élèves, notamment en réduisant les écarts entre eux et en gérant l'hétérogénéité des classes, pour éviter le redoublement.

Parallèlement à cela, une agente de guidance, Laurence, suit chaque apprenant individuellement pour un travail d'objectivation de projet, ou de réorientation potentielle si l'un d'entre eux en émet le souhait. Dans la mesure du possible, et en collaboration avec eux, les freins entravant le suivi de leur formation sont décortiqués pour être levés petit à petit : déplacements, horaires, contrat, statut... En amont du processus, Laurence rencontre également les stagiaires, afin de s'assurer qu'ils correspondent au public de la formation ; un public dont le projet professionnel est de se former dans le secteur de la construction, n'ayant pas les compétences pour réussir le test d'entrée du Forem. *« Avant qu'ils commencent la formation, il y a déjà au moins deux rencontres d'une heure-une heure trente, ainsi qu'un travail de levier des freins à l'accès : "suis-je bien conscient des horaires, du métier ? Est-ce bien ça que je veux faire ?" »*, nous explique-t-elle.

Une coordination plus institutionnelle est également effectuée, regroupant les directeurs des différentes structures. Si, dans un premier temps, ils se sont principalement réunis pour définir les contours du système de concomitance et pour chercher les fonds nécessaires au déploiement du projet, des réunions se poursuivent encore aujourd'hui, dans le but de suivre et d'évaluer le déroulement de la structure créée. Des liens sont régulièrement suscités entre les directions, les agents de guidance et les formateurs sur le terrain et ce, afin de nourrir les décisions relatives à l'encadrement du projet.

Charpente pédagogique incontournable, la coordination pédagogique en amont et durant le processus est également fortement valorisée pour accompagner des temps spécifiques d'échanges, de construction de contenus, et de « retouche » selon la nécessité, et ce, en dehors d'un face à face formatif : *« le coordinateur pédagogique a été étroitement associé dès le début de la formation. Il y a eu des temps spécifiques dégagés entre les différents organismes pour des rencontres, des échanges, pour que les formateurs apprennent à se connaître »*. Des créneaux horaires sont planifiés et identifiés en vue de permettre aux différents acteurs de se concerter sur cette dimension pédagogique.

À la fin du processus, une attestation de réussite est fournie par le Forem.

#### *« Des mots pour communiquer et nettoyer »*

Cette formation fonctionne globalement sur le même modèle que celle qui la devance, avec néanmoins quelques distinctions.

Tout d'abord, la réflexion initiale émergea de l'Instance Bassin Emploi Formation, avant que le partenariat s'en empare pour la concrétiser. De cet espace est donc apparue la nécessité de développer des formations en lien avec le développement d'un nouveau métier, cadrant avec les besoins sociaux et économiques du territoire : aide ménager social. Ni une, ni deux, les différents CISP en présence ont saisi l'opportunité pour mettre en œuvre une formation qui n'existait pas auparavant, notamment dans le but de pallier un risque bien noté par Lire et Écrire : *« on identifiait bien le risque que la formation se mette en place sans prise en compte de la non-maitrise des savoirs de base »*, nous dit Rita.

C'est ainsi que l'ASBL La Trêve, le CEPST, Lire et Écrire et le centre de formation du Forem se sont associés à un nouvel acteur : la Promotion sociale. Ce dernier protagoniste amène une dimension non négligeable au projet : un aspect certificatif. En effet, à la sortie des huit mois de formation, le stagiaire ressort avec une certification reconnue officiellement par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Fait qui

s'avère très valorisant pour bon nombre de stagiaires pour qui l'enseignement officiel s'est souvent montré peu compréhensif envers leurs parcours.

De nouveau, ce dispositif ne s'est pas construit en un jour. Les différents opérateurs sont passés par plusieurs phases avant l'émergence effective du projet. S'ils se sont d'abord interrogés sur les compétences utiles au métier, en rencontrant des employeurs potentiels, certains partenaires ont également dû bousculer leur façon de faire en amont du processus : « *la Promotion sociale ne travaille qu'avec des stagiaires qui ont le CEB. Or pour ce projet, plusieurs stagiaires n'ont pas ce diplôme* ». Cette dernière a ainsi dû adapter son test d'entrée, ainsi qu'une épreuve intégrée à la formation, afin de rendre ces deux étapes accessibles au public de Lire et Écrire. Au total, un travail exploratoire de plus d'un an fut effectué.

Tout comme pour « Des mots et des briques », un accompagnement social, individuel est également réalisé par l'agente de guidance de Lire et Écrire. Cette dernière a pour mission principale de travailler l'apparition de conditions favorables à l'engagement des stagiaires en formation. Elle identifie leurs ressources, leurs difficultés et leurs freins, qu'ils soient d'ordre émotionnel ou matériel, pour garantir leur implication au sein de la formation.

Concrètement la formation s'étend sur une période de huit mois, de novembre à juin. Dans un premier temps, les CISP effectuent un travail de renforcement des compétences de base, grâce à un tandem de formateurs. A partir de janvier, l'intervention s'effectue en alternance, combinant deux jours de renforcement français-math et trois jours d'apprentissage technique et opérationnel avec le Forem. C'est à ce moment également que la Promotion sociale s'imbrique dans le projet pour traiter le volet relationnel, éthique et déontologique du métier. Un stage est également proposé. Durant cette période, la programmation du dispositif est légèrement modifiée : les apprenants ne suivent plus qu'une journée de formation « compétences de base » par semaine, en lien direct avec le contenu de leur stage. La Promotion sociale continue néanmoins d'intervenir, à raison d'un jour par semaine, dans le but de débriefer sur les situations vécues pendant la période d'immersion professionnelle. À la fin du dispositif, une épreuve intégrée est organisée donnant accès à une certification.

Tout comme pour le premier dispositif, les différents opérateurs se concertent et s'accordent entre eux afin de procéder à des réajustements, si cela s'avérait nécessaire. L'évaluation de la progression des apprenants est également effectuée conjointement entre les différents formateurs.

### *Une collaboration entre l'AID L'Escale et Lire et Écrire WAPI*

Nous venons de le voir, le travail en amont est essentiel, afin d'établir des connexions entre les organismes et de favoriser l'apparition d'une cohérence dans l'intervention effectuée sur le terrain.

C'est un peu le constat qu'ont posé ces deux structures, qui se sont dès lors organisées pour favoriser la rencontre entre leurs univers professionnels et formatifs respectifs : celui de l'alpha représenté par Lire et Écrire et celui de la formation professionnelle incarné par l'AID L'Escale<sup>29</sup>. « *Ce travail était commun avec les deux équipes. L'idée était de se familiariser, de se connaître entre formateurs, de les*

---

<sup>29</sup> Entreprise de Formation par le Travail basée en Hainaut occidental, proposant plusieurs filières de formation : le parachèvement en bâtiments, l'horticulture, la peinture et l'orientation professionnelle. Elle est implantée sur trois antennes : Tournai, Mouscron et Enghien.

*connaître et de constater aussi ce qui est demandé [au niveau des compétences] », nous décrit Sabine, coordinatrice pédagogique.*

C'est donc à partir d'une volonté commune que la démarche s'est lancée pour se décliner sur plusieurs rendez-vous entre mars et novembre 2019. Si d'un côté, les formateurs techniques ne se sentaient pas légitimes d'aborder des questions liées aux compétences de base dans leur formation, d'un autre, les formateurs en alpha peinaient parfois à articuler les compétences clés avec le métier. L'objectif de cette initiative était ainsi de favoriser une transversalité et un échange de pratiques pédagogiques, de créer des ponts entre deux types de formation et ce, au profit des stagiaires<sup>30</sup>.

Par la suite, la démarche s'est divisée en différentes étapes. Partant d'une prise de connaissance mutuelle durant laquelle les objectifs de la formation furent définis, l'initiative s'est vue prendre la forme d'une mise en pratique des formateurs en alpha sur chantier et inversement, pour s'ouvrir à un travail conjoint durant lequel les deux parties se sont accordées sur les difficultés vécues par apprenants dans leurs structures réciproques. Durant une demi-journée, ces derniers furent d'ailleurs conviés au processus. Enfin, la démarche s'est petit à petit terminée pour aboutir vers des pistes concrètes de collaboration.

De nouveau, Sabine nous explique plus précisément ces diverses phases : *« nous sommes allés sur le terrain, non pour être observateurs mais vraiment pour travailler avec eux [les formateurs techniques]. L'après-midi, nous avons eu un moment de débriefing qui nous a permis de relever ce qui facilitait l'apprentissage, les compétences. Après, les formateurs sont venus chez nous. C'était un peu la même démarche. »*

Dans les faits, la demi-journée avec les apprenants a notamment permis au groupe de travailler sur des situations concrètes, telles que : *« je dois repeindre une pièce, "que dois-je connaître en termes de vocabulaire ? Que dois-je savoir faire ? Quelles sont les compétences de base à mobiliser ? En quoi l'apprentissage en alpha peut-il m'aider ?" ».*

La toute dernière étape incombait, quant à elle, à l'AID : déterminer où et comment introduire de l'écrit dans la formation technique (sous forme de fiches techniques, par exemple).

Finalement, des pistes de travail furent envisagées pour aboutir sur l'aube d'une concomitance visant à intégrer des stagiaires de l'AID au sein des formations en alpha. Cette fois-ci, au contraire d'autres initiatives ayant déjà eu lieu auparavant, des articulations concrètes entre les apprentissages sont désormais attendues : *« là, on va travailler en articulant avec les formateurs, sur le vocabulaire utilisé plus spécifique. Ils vont nous fournir des éléments. Ils ont par exemple des contacts avec les clients, ils doivent se présenter pour des stages... On va travailler là-dessus ».* Plusieurs réglages administratifs restent néanmoins à résoudre avant la mise en œuvre effective d'une collaboration.

L'ensemble de cette initiative était encadré et animé par des formateurs externes.

---

<sup>30</sup> S'inscrivant sur le même ton que le projet *« Y'a René qui vient »*, mené au sein de l'AID il y a quelques années, ce processus favorise une analyse des pratiques au départ d'une immersion réelle.

Plus d'infos sur le projet *« Y'a René qui vient »* : <https://www.interfed.be/wp-content/uploads/2018/07/cahiers-IF-YA-Rene-qui-vient.pdf>.



Comme nous pouvons le déceler au travers de ces brèves descriptions : la création d'un dispositif concomitant exige énormément de temps et d'énergie.

Dès lors, si de telles actions existent malgré l'investissement considérable qu'elles exigent, tout laisse à penser qu'elles en valent la peine. Nous tâcherons donc dans la partie suivante de décrire une partie des effets positifs qu'elles génèrent, autant pour les apprenants, que pour les acteurs investis.

La vision d'Alan Rogers<sup>31</sup> accompagnera nos propos pour les mettre en perspective. Car, à l'instar de la dénonciation émise par les acteurs de Lire et Écrire, cet auteur déclare que les « adultes n'apprennent pas par étapes linéaires ».

Pour contrer les effets pervers d'une alphabétisation « standard », qu'il qualifie de « trop formelle et scolaire », il s'intéresse à la notion de « littératie<sup>32</sup> professionnelle », c'est-à-dire intégrée dans les activités professionnelles<sup>33</sup>. Il défend ainsi deux idées qui semblent se joindre au projet d'une alphabétisation dite intégrée aux dispositifs de formations « métier ». À savoir : « l'alphabétisation ne devrait pas avoir lieu à part » et l'apprentissage ne se réalise pas en progressant « du simple au plus complexe »<sup>34</sup>.

Dans son article, il décrit, à peu de choses près, les implications positives des formations concomitantes soulignées par les acteurs de l'alpha lors de nos entretiens. Dans cette partie, nous procéderons par conséquent à une sorte d'états des lieux des bénéfices tirés de la mise en place de formules alliant pratique du métier et apprentissage en alphabétisation.

## Effets des dispositifs développés

### Le sens des mots en contexte

Tout d'abord, le sens dégagé par l'aspect concret de la mise en application d'un apprentissage en alphabétisation en contact direct avec l'expérience d'un métier semble indéniable pour les acteurs rencontrés : « *les stagiaires y voient un intérêt. Ça a du sens pour eux. L'apprentissage du français se fait directement en lien avec ce qu'ils font en pratique* », témoigne un coordinateur pédagogique.

---

<sup>31</sup> ALAN Rogers, Alphabétisation et formation à des activités professionnelles : littératies intégrées, in *Education des adultes et développement*, 2006, n°65, pp. 65-76.

<sup>32</sup> La littératie peut simplement être décrite comme l'aptitude à lire, à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie quotidienne. Selon Régine Pierre, ce concept renvoie à une sorte de mesure du degré d'assimilation des connaissances sur l'écrit. PIERRE Régine, **Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques**, in *Revue française de linguistique appliquée*, 2003, vol. 1, p.124.

<sup>33</sup> La littératie n'est pas une compétence uniforme qui s'acquiert dans un environnement neutre, elle serait plutôt plurielle. Selon Alan Rogers, la majorité des emplois exige l'utilisation d'un ensemble de littératies : un charpentier dressera le registre des matériaux, plans, outils nécessaires à sa pratique ; les commerçants dressent des listes de marchandises... Les littératies intégrées sont donc spécifiques aux différents métiers, tout en ne s'y cantonnant pas. En effet, il existe, selon lui, un certain nombre d'éléments que les personnes de différents métiers ont en commun : lire une lettre, décrypter une facture, etc. C'est ici que le concept de littératie intégrée peut être s'ouvrir à une dimension transversale ne se heurtant pas aux frontières d'un seul et unique métier. ROGERS Alan, *op.cit*, p. 67-68.

<sup>34</sup> Si le vocabulaire crée un lien utile avec la pratique réalisée, peu importe sa difficulté, il sera plus facilement assimilé.

Au travers des expériences menées, la dimension authentique de l'utilisation d'une langue, dans un contexte permettant sa mise en application effective et instantanée, s'avère bénéfique pour les stagiaires.

Alan Rogers appuie cette idée en faisant appel à la notion d'« utilité » de l'apprentissage. Pour lui, la plus-value d'une littératie intégrée à la formation professionnelle réside dans le fait que les « apprentis à s'alphabétiser » voient tout de suite l'utilité que peut avoir la dimension linguistique : *« l'alphabétisation leur permet de devenir soudeur, mécanicien, ouvriers du bâtiment, etc. et de s'améliorer dans leur profession »*<sup>35</sup>.

Ainsi, si un certain vocabulaire peut paraître compliqué, la familiarité de l'apprenant avec l'activité réalisée au jour le jour, ou avec l'objet utilisé dans le cadre de cette activité, favorise une assimilation plus rapide des savoirs. L'utilité de leur apprentissage saute directement aux yeux, tant les acquis qu'ils en retirent sont nécessaires pour nourrir les compétences relatives à la formation professionnelle<sup>36</sup>. Dans cette optique, l'alphabétisation devient un outil essentiel au plein exercice du métier. Il n'y a donc pas de décalage entre « l'apprentissage et sa mise en application » sur le terrain<sup>37</sup>.

C'est un peu ce que nous décrit Barbara, formatrice pour Lire et Écrire<sup>38</sup>, lorsqu'elle aborde sa façon de donner cours au sein du groupe de futurs formés en maraichage et en gestion des espaces verts : *« par mes interventions dans le cadre de l'alphabétisation, les stagiaires enregistrent plus facilement les termes techniques de leur formation en maraichage (...) Je ne leur dis pas qu'on travaille le français. En fait, j'essaie d'intégrer une dynamique directement liée à ce qu'ils font sur le terrain. Je pars de ce qu'ils font pour créer un cours et je m'inquiète de savoir ce dont ils ont besoin. Est-ce que ça va leur servir dans leur travail, dans leur formation, et en dehors ? Par exemple : si je prends les mathématiques, dans leur travail, ils vont devoir calculer des surfaces, ils doivent également planter des plans à telle ou telle distance... Je travaille ces aspects-là avec eux »*.

Benoit, quant à lui, nous assure que l'ancrage de la formation en alphabétisation sur le terrain de la formation professionnelle permet aux apprenants de percevoir directement l'intérêt de leur présence en alphabétisation : *« on monte un mur, on voit qu'il va falloir travailler les mètres carrés. On va travailler la question de la surface aussi, le vocabulaire des consignes, le travail en équipe. C'est vaste mais c'est vraiment lié au métier. Je pense que c'est ça qui a beaucoup de sens pour les stagiaires qui font ces formations »*.

### La motivation au rendez-vous<sup>39</sup>

De cet ancrage de l'alpha dans la pratique du métier se dégage une motivation plus forte au suivi de la formation. L'engagement du public sur le long terme est observé par les acteurs de terrain. Rares sont

---

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 71.

<sup>36</sup> De la sorte, la difficulté d'apprendre tel ou tel mot réside moins dans les termes eux-mêmes que dans l'expérience de ceux qui l'emploient.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p.71.

<sup>38</sup> Formatrice sur le site de « La Forestaille ». Voir note 23 de cette étude.

<sup>39</sup> Alan Rogers n'argumente pas à proprement parler sur cette dimension motivationnelle. Cependant, tout son article se construit sur une interrogation : pourquoi « les apprentis illettrés », comme il les nomme, ne participent-ils pas au programme d'alphabétisation proposé en amont d'une formation professionnelle ? Il part alors du présupposé que la littératie intégrée à la formation professionnelle serait une solution pour les « accrocher » au processus d'alphabétisation et donc, une solution mobilisatrice.

ceux qui abandonnent en cours de route, nous assure Rita : « *déjà, ils vont jusqu'au bout de la formation !* ».

Ainsi, la concrétisation, ne fut-ce que partielle, d'un projet professionnel traçant des perspectives claires, sur la route de l'insertion, permet aux apprenants de s'impliquer dans une mécanique vertueuse, faisant voler en éclats les ruptures souvent vécues.

Le fait de faire travailler le groupe à l'élaboration d'un projet, sur une production concrète, et de greffer les activités d'un apprentissage directement sur l'élaboration du projet, est vécu très positivement par les apprenants, nous décrivent Etienne, Sabine et Benoit dans leur étude sur les dynamiques motivationnelles en formation<sup>40</sup>. C'est exactement ce qui semble se produire dans les dispositifs de formations concomitantes, pour autant que l'alliance entre le projet professionnel de l'apprenant et son apprentissage en alpha prenne réellement corps sur le terrain. Les différents projets individuels se lient à ceux du groupe, où l'ensemble des membres, qu'ils soient illettrés ou non, convergent vers le même but : se former à un métier. Cette approche montre ainsi ses avantages sur le plan de la motivation : la finalité de l'apprentissage est visible, concrète et immédiate. Mais aussi sur la dimension pédagogique : les apprentissages sont plus accessibles et durables.

Si la formation prend sens, notamment grâce à un ancrage des mots dans leur contexte, pour se parer de vertus motivationnelles, les bienfaits d'une cohésion entre l'alpha et la pratique du métier ne s'arrêtent pas là.

### Au-delà du sens, le sens critique

Loin de n'être qu'une simple transposition d'un vocable sur des actes, la littératie intégrée peut se joindre au développement d'une sorte de littératie plus générale faisant émerger une réflexion plus critique de la formation en cours<sup>41</sup>.

Dans cette optique, si l'approche se veut adaptée à la pratique, elle n'est pas pour autant limitée. De nouveau, Alan Rogers nous éclaire, en déclarant que le concept de littératie intégrée dans le cadre de la formation professionnelle peut tout à fait conduire à « une réflexion critique très fructueuse sur la formation en cours, qui ne se limitera dès lors pas à la mise en pratique machinale d'outils et de connaissances »<sup>42</sup>.

Rita ainsi que plusieurs autres acteurs s'accordent sur ces propos, défendant l'idée, bien connue en alphabétisation populaire, d'une alphabétisation ancrée dans un processus réflexif global, touchant à l'intégration de l'apprenant aux différentes sphères de la société. Comme nous l'indique cette dernière : « (...) *sur le terrain, il y a bien entendu un souci à ce que les stagiaires puissent s'outiller des savoirs et des compétences indispensables. Notre souci à nous est aussi de travailler dans un contexte qui leur permette de comprendre dans quel jeu ils sont susceptibles de jouer à un moment donné, sur le plan formatif et professionnel. On travaille notamment le droit du travail. On va travailler des questions qui sont bien plus larges et qui vont permettre aux personnes de se positionner, voire de se repositionner aussi* ».

---

<sup>40</sup> BOURGEOIS Etienne, DENGHIEN Sabine, LEMAIRE Benoit, *op.cit*, p. 42.

<sup>41</sup> *Ibid*

<sup>42</sup> *Ibid.*, p.73.

L'aspect fonctionnel et linguistique de l'apprentissage en alpha ne serait ainsi qu'une greffe d'un apprentissage plus large, touchant à des matières telles que le droit, la politique, l'actualité<sup>43</sup>, mais aussi, la vie quotidienne, les papiers, les articles, les journaux, les CV, les listes de matériaux utiles pour leur job... En bref, tous ces éléments qui viennent se juxtaposer à la débrouille et à la vie quotidienne d'un stagiaire qui interagit avec le monde qui l'entoure, et ce, dans une dynamique d'intégration citoyenne, sociale, professionnelle, économique et culturelle. Anne-Françoise, directrice de Lire et Écrire, souligne d'ailleurs cette dimension, en pointant le fait qu'au-delà des itinéraires respectifs de chaque stagiaire, des convergences d'intérêts et de « nécessités routinières » se font ressentir : « *ils sont [par exemple] tous touchés par les difficultés de comprendre un courrier, quelle que soit la nature de celui-ci, ça a du sens, c'est pertinent d'y travailler (...)* ».

Selon ses propres termes, la formation a le mérite de permettre au stagiaire de gagner en autonomie<sup>44</sup>, que ce soit « *sur chantier (commandes, consignes, calculs de métrage...), vis-à-vis de son patron, ou dans sa vie de tous les jours...* ».

### De l'apprentissage à une sensibilisation professionnelle et institutionnelle

Selon Alan Rogers, plutôt que d'envoyer des « apprentis illettrés » dans des cours d'alphabétisation, il serait plus judicieux d'avoir des formateurs qui emploient régulièrement les différentes littératies intégrées pour chaque domaine de compétences<sup>45</sup>. En quelque sorte, il serait plus adéquat selon lui, d'avoir des formateurs techniques qui jonglent avec différents domaines d'apprentissage, dont celui de l'alphabétisation<sup>46</sup>. Mais cette inclusion va dans les deux sens et vaut autant pour les opérateurs de l'insertion que pour ceux de l'alpha. Elle opère à titre d'idéal à atteindre.

Bien que peu d'initiatives aboutissent à cet « idéal-type » les formations concomitantes ont néanmoins pour caractéristique de joindre deux mondes qui se découvrent. En arrière-fond, les professionnels se forment et s'alimentent des méthodes et des références pédagogiques de chacun, autant qu'ils se heurtent à des profils d'apprenants aux réalités méconnues.

La sensibilisation de formateurs sur le terrain ou d'acteurs institutionnels au vécu des personnes analphabètes se réalise donc par la confrontation directe à un univers qui leur était peu familier jusqu'à ce jour : « *les formateurs [du Forem] s'interrogent sur la façon d'aborder des contenus avec des publics qui n'ont pas la maîtrise de la lecture et de l'écriture. On fait bouger les lignes, petit à petit...* ».

---

<sup>43</sup> Alan Rogers nous explique qu'une forme de littératie peut naturellement en faire apparaître une autre. Par exemple, lorsqu'un formateur cherche des références au métier enseigné, dans un journal, dans la presse nationale, dans des magazines, pour les utiliser directement en rapport avec la pratique, dudit métier. *Ibid.*

<sup>44</sup> Nous parlons bien d'un gain en autonomie et non d'une approche qui se veut émancipatrice. De nos jours ces deux termes sont parfois assimilés et galvaudés. Or, l'autonomie peut supposer une dépendance avec laquelle on ne rompt pas. Elle est affaire d'apprentissage, afin de permettre à l'individu d'acquérir la faculté de se créer ses propres règles et références.

<sup>45</sup> Plutôt qu'un effet, il présente cette idée comme une sorte de revendication afin de prôner une alphabétisation incluse dans les programmes de formations professionnelles : « il faudrait tout simplement enseigner aux apprenants à se servir des textes, tout comme ils apprennent à se servir d'un burin... » déclare Alan Rogers, *op.cit.*, p. 74.

<sup>46</sup> Souvent, nous le verrons dans les sections suivantes, les formateurs de l'insertion socioprofessionnelle sont des professionnels du métier et ne sont pas outillés pour prendre en charge des personnes illettrées. C'est d'ailleurs là qu'apparaît l'intérêt de travailler en synergie entre l'alpha et la formation professionnelle.

De la sorte, la rencontre avec un public nouveau, avec des méthodes et des pédagogies inexplorées permet de faire tomber les représentations, souvent vues comme des freins aux interactions entre le secteur de l'alpha et celui de l'insertion socioprofessionnelle. Au fur et à mesure de l'expérience, certains acteurs de l'ISP s'ouvrent à la prise en compte d'un public en difficulté de lecture et d'écriture et de calcul. Rita observe d'ailleurs une évolution en ce qui concerne l'investissement de leurs partenaires en faveur des personnes analphabètes : *« une fois que les formateurs-trices des autres opérateurs sont dans le processus et qu'ils ont rencontré les stagiaires, une fois qu'ils travaillent avec eux, il n'y a pas vraiment de doute. Ce sont parfois les premiers à se mobiliser pour que les projets puissent se poursuivre »*.

En ce qui concerne les deux projets de concomitance développés au Luxembourg, tous deux semblent d'ailleurs avoir eu des répercussions à un niveau plus institutionnel, permettant ainsi au Forem et à la Promotion sociale de se questionner sur la façon de faire passer le test d'entrée pour l'un et sur les critères d'entrée en formation pour l'autre.

Comme nous le stipule l'équipe de Lire Écrire : *« la Promotion sociale a dû bousculer pas mal de choses parce que normalement, elle ne travaille qu'avec des stagiaires qui ont le CEB. Ça veut dire qu'on a dû revoir, modifier et réadapter [le cadre] avec eux pour que l'examen soit valorisé mais qu'il n'empêche pas l'entrée de notre public »*.

Lors de notre rencontre en 2019, le coordinateur pédagogique nous expliquait également que la formation « Des mots et des briques » avait permis de questionner le test écrit du Forem, relatif à l'admission des stagiaires en formations : *« ça oblige le partenaire à réfléchir à son test et à sa pertinence »*.

### Plus de cohérence, moins de ruptures

Si les ponts avec le secteur qualifiant doivent encore se renforcer, si des automatismes doivent encore apparaître (notamment en ce qui concerne l'évaluation des acquis en fin de formation), le travail réalisé au sein de ces formules concomitantes permet dès lors de mieux préparer l'apprenant pour « un ailleurs ». Le passage post-formation, encore loin d'être automatique, se révèle néanmoins facilité, par le simple fait que l'apprenant se sente rassuré sur ses compétences, par le travail d'objectivation de projet effectué tout au long de la formation, mais également par la dynamique initiée entre opérateurs, surpassant les simples contacts sporadiques. De ce fait, l'articulation des offres formatives n'incombe plus au stagiaire lui-même, mais aux organismes qui s'organisent entre eux, afin de créer une mise en concordance de leurs offres respectives. L'apprenant peut tester et définir au mieux son projet professionnel mais aussi, mettre en pratique des compétences qu'il détenait peut-être auparavant et pour lesquelles il se reconnaît compétent. C'est un peu ce que conclut Catarina, chargée de filières et de passerelles pour Lire et Écrire : *« l'apprenant a plus de facilité de quitter Lire et Écrire. Il se projette plus facilement vers la formation qualifiante ou (pré)qualifiante, car il se rend compte qu'il y a une réelle collaboration entre le partenaire et Lire et Écrire. Il est au centre du processus »*.

○

L'incidence de ces dispositifs est donc multiple et se déploie à différents niveaux. Outre les effets pédagogiques, les corollaires sont également visibles d'un point de vue motivationnel chez les apprenants, pour se propager parmi les divers intervenants qui s'ouvrent à de nouvelles perspectives didactiques. Les représentations biaisées et les idées-toutes-faites s'étiolent au fur et à mesure du

temps, notamment par la confrontation immédiate d'un savoir-faire pédagogique à une réalité nouvelle. De la sorte, ces structures contribuent de manière globale à une meilleure prise en compte des personnes analphabètes et illettrées dans le secteur de l'insertion. Néanmoins, malgré le potentiel qui s'en dégage, les obstacles à la mise en place de ces projets sont multiples « *on est toujours dans l'ambivalence, déclare une directrice de Lire et Écrire. On a la conviction que ça a un intérêt de "partenariser", mais les conditions techniques sont faibles !* ».

De différents ordres, ces obstacles entravent les initiatives, leur font battre de l'aile, voire les invalident totalement. Qu'ils soient pédagogiques, organisationnels, financiers ou qu'ils découlent d'un contexte sociopolitique surdéterminé par l'intégration rapide et efficace des « inactifs » au marché du travail, ils représentent des défis de taille à relever pour le secteur de l'alpha et de l'insertion qui, sans soutien structurel pérenne, risque de s'essouffler en plein envol. Loin de n'être que des problèmes de « soudures » superficielles, ils s'inscrivent dans un contexte sociétal qui les voit naître.

En effet, si dans les années 80, une logique d'action plus territorialisée voit le jour, caractérisée par la création de dispositifs locaux basés sur la collaboration entre plusieurs structures, la Nouvelle Gestion Publique<sup>47</sup> fait son chemin dans les années 90, pour s'ancrer, quant à elle, dans un tout autre mode d'action. Elle a notamment pour conséquence de réduire les marges d'initiatives des acteurs locaux, bien que l'exigence de transversalité entre institutions et de collaborations entre structures diverses, demeure un objectif politique fort. Dans ce contexte, Philippe Lyet<sup>48</sup> souligne la complexité des interactions entre institutions faisant émerger bon nombre d'interrogations et de difficultés dans les transactions qui s'initient : « rapports difficiles des organisations entre elles, déséquilibre entre les positions des différents professionnels, intérêts différents pour l'action, logiques d'acteurs spécifiques qui se rencontrent difficilement au démarrage de l'action, langages différents qui rendent ardues la communication<sup>49</sup> ». Son analyse fait ainsi fortement écho aux difficultés rencontrées par les acteurs de l'insertion socioprofessionnelle aujourd'hui<sup>50</sup>, particulièrement lorsqu'il caractérise les partenariats initiés dans ce contexte, en les assimilant à : « une forme d'institution de l'action marquée par la précarité et l'incertitude »<sup>51</sup>.

Non-exhaustive, la liste des obstacles présentés ci-dessous varie en fonction des spécificités propres à chaque environnement, de la nature des contacts établis entre les acteurs associatifs sur le territoire, tout autant que des intérêts des personnes à s'engager dans la dynamique.

---

<sup>47</sup> La Nouvelle Gestion Publique (NGP) fait référence à un modèle qui entend réformer l'Etat et ses appareils administratifs, notamment par la promotion et le développement d'indicateurs de performance et d'évaluation des résultats. Ces pratiques se sont imposées en France et en Belgique aux alentours de 1980 pour s'amplifier dans les années 2000, surtout en Wallonie. ABARELLO Luc, Béatrice VAN HAEPEREN Béatrice, AUBIN David, Catherine FALLON, tels que cité par LEROY Aurélie, **Redonner sens à l'action : vers de nouveaux possibles**, in *Journal de l'alpha*, n°214, Lire et Écrire Communauté française.

<sup>48</sup> LYET Philippe, **Les transactions partenariales dans le travail social : des institutions incertaines**, in « *Pensée plurielle* », 2016, n°3. P.15-22.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>50</sup> Et ce, plus particulièrement si on perçoit la mise en place de formations concomitantes comme une forme de transaction sociale entre deux organismes, impliquant nécessairement un engagement d'individus, une conciliation d'intérêts, des arbitrages et des compositions, pour construire une « organisation » locale qui les rassemble. *Ibid.*

<sup>51</sup> *Ibid.*

## Les limites de ces dispositifs

### Le temps, c'est de l'argent

Si la mise en partenariat est incontournable pour développer des formations concomitantes, de nombreux organismes s'avèrent frileux de se lancer dans l'aventure, notamment en raison d'une prise de risque financière rédhibitoire pour le développement de leurs actions. En effet, puisqu'« une même heure de formation ne peut être valorisée simultanément par deux Centre d'insertion socio-professionnelle<sup>52</sup> », s'associer avec un partenaire du même type ne représente dès lors plus une opportunité mais une perte possible d'heures de formation, pouvant avoir des conséquences directes sur la mise en œuvre du programme d'insertion et des obligations qui en découlent<sup>53</sup>.

Des options alternatives sont bien évidemment trouvées par les centres, telles que combler la perte d'heures par le « détachement » d'une formatrice dans la structure partenariale. La prestation est facturée à l'organisme signataire de la convention partenariale pour pallier la perte financière. Cependant, comme le souligne Magali, directrice de Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage (CMB) : « payer les heures réalisées ? Ce n'est pas toujours possible pour les organismes qui n'ont pas énormément de moyens ».

D'autres se tournent, quant à eux, vers des sources de financements alternatives. Néanmoins, la recherche de moyens financiers, via des appels à projets de toutes sortes, exige du temps et décuple les pressions administratives, enserrant par ailleurs les actions dans un cadre temporel limité.

Dès lors, les régionales de Lire et Écrire soulignent une réelle réticence de la part des centres d'insertion à se lancer dans ce type d'initiative. D'autant plus, s'ils n'ont pas la garantie de pouvoir atteindre en fin d'année leurs propres objectifs en matière d'agrément.

### « Le temps de coordination en amont n'est comptabilisé nulle part »

Si la mise en place de dispositifs concomitants nécessite une mise au diapason entre diverses approches pédagogiques ainsi qu'une mise au point technique et organisationnelle préparatoire, cette dimension préalable au processus n'est, pour la plupart des opérateurs, pas couverte financièrement. Si Lire et Écrire a la chance de pouvoir justifier ces heures dans le cadre spécifique d'une convention établie avec la Région wallonne, ce n'est néanmoins pas le cas pour les autres structures : « ce temps de coordination en amont, c'est du temps qu'on a tous pris sur autre chose. C'est du temps de concertation, de sensibilisation partenariale indispensable. Nous [Lire et Écrire], on a la chance d'avoir cette convention mais d'autres organismes ne l'ont pas... », insiste Rita.

Non couvert financièrement, cet espace-temps représente dès lors un coût budgétaire pour les organismes partenaires, additionné à un investissement en termes d'énergie et de ressources humaines : « il est clair que c'est une priorité. Quand on fait ça, on ne fait pas autre chose ! ».

---

<sup>52</sup> Duchesne Justine, *op.cit.*

<sup>53</sup> En effet, au regard du décret, les centres reçoivent un subventionnement calculé en fonction du nombre d'heures de formation agréées, multiplié par un tarif déterminé en fonction de chaque filière : les heures de formations agréées étant déterminées par le nombre d'heures fixées dans la décision de l'agrément, le tout multiplié par le nombre de stagiaires prévus au cours d'une année civile.

Or, à ce stade, « libérer » les équipes de professionnels du terrain pour entamer un travail partenarial aux prémices de la formation demeure de l'ordre du « bon vouloir » des structures. Cette dimension, nous le verrons par la suite, est néanmoins déterminante pour le déroulement des aventures concomitantes, celles-ci étant d'ailleurs fortement conditionnées par la conviction d'opérateurs investis.

### Une complexité administrative envahissante

*« Finalement, chaque partenaire amène ses contraintes administratives ».*

Que les organismes s'associent avec la Promotion sociale, une Entreprise de formation par le Travail ou encore avec le pôle formation des services régionaux de l'emploi, les exigences administratives sont diverses et requièrent une attention particulière de la part des interlocuteurs en présence. De nouveau, le temps consacré à la mise en conformité de deux programmes de formation est considérable et empiète souvent sur l'action directe.

La répartition des heures par stagiaire selon les conventions établies, le temps dévolu à la signature des documents adéquats, le suivi de l'évolution des statuts des stagiaires, ou les modalités de paiement distinctes des F70bis<sup>54</sup>... Les critères des uns n'étant pas les critères des autres, les partenaires s'enlisent rapidement dans un véritable casse-tête administratif requérant une vigilance constante.

Pour « Communiquer et Nettoyer », la directrice de Lire et Écrire Luxembourg témoigne : *« la complexification administrative est liée au fait qu'on a trois types d'organismes : on a les CISP (les critères sont les mêmes), on a le Forem, qui a ses critères à lui, et on a la Promotion sociale qui a ses critères à elle. A un moment donné, on a une forme de surenchère liée au fait que dans chaque dossier les organismes doivent voir figurer les documents ad hoc ».*

Même lorsque deux CISP collaborent, la simplicité n'est pas le maître-mot : *« il faut toujours s'arranger avec l'autre organisme pour qu'il fournisse les attestations de présences, notamment pour les heures qu'on valorise. C'est parfois un casse-tête ! »*<sup>55</sup>, témoigne une interviewée.

Une autre directrice précise également que la diversité du paysage CISP entraîne une hétérogénéité des règles à suivre et à anticiper dans ce cadre. En effet, lorsque deux DéFI<sup>56</sup> travaillent ensemble, l'octroi d'1€ de l'heure aux stagiaires (dans le cadre du F70 bis) est financé par le Forem, tandis que pour les EFT, la rémunération est payée par l'entreprise directement : *« quand on est CISP, normalement on a même les mêmes règles et les mêmes rails... Mais dans ce panel, il y a quand même les DéFI et les EFT, et donc le F70 bis n'est pas pareil (...) ».*

En bref, la lourdeur qui se dégage de ces requêtes administratives incessantes s'avère parfois bloquante pour les initiatives en cours, tout autant qu'elle peut compromettre la mise en œuvre de partenariats potentiels et/ou impacter les apprenants directement. Le suivi administratif des stagiaires

---

<sup>54</sup> Le F70bis est un contrat de formation avec le Forem qui octroie au stagiaire 1€ brut de l'heure, une intervention dans les frais de déplacement et de garderie des enfants.

<sup>55</sup> Celui qui valorise ses heures dans le cadre de l'agrément CISP doit notamment fournir un document d'éligibilité des heures de formation du stagiaire, prouvé par la liste de présences de ces derniers.

<sup>56</sup> Le secteur des CISP se décline en deux branches : les EFT (Entreprises de Formation par le Travail) et les Défi (Démarches de Formation et d'Insertion).



requiert également une vigilance constante, particulièrement dans un contexte où les critères entourant leur prise en charge sont hétérogènes. Par exemple, il est déjà arrivé que deux contrats de formation à temps partiel ne soient pas comptabilisés au regard du Forem : « *c'était un simple problème de case à cocher* », nous explique l'agent de guidance. Cependant, la stagiaire concernée a dès lors subi une dégressivité progressive de ses allocations, sans qu'elle s'en rende compte, alors qu'elle suivait une formation à temps plein.

### Une organisation compliquée

Outre ces astreintes bureaucratiques et presque managériales, des difficultés d'ordre organisationnel pointent également « le bout de leur nez ».

Comme le déclare Sofia, directrice du Brabant-Wallon : « *[parfois le problème], ce sont aussi les difficultés organisationnelles des partenaires qui se répercutent sur le dispositif (...) Leur organisation propre, les locaux, etc. Tout ça joue bien évidemment !* ».

Comme dans tout projet impliquant plusieurs collaborateurs, chaque élément du puzzle est à prendre en compte. Si les contraintes administratives doivent se goupiller entre elles, il en va de même pour les « jointures » organisationnelles, liées aux horaires, aux trajets, aux locaux, aux saisons... Ainsi, de nombreux organismes mettent en évidence la difficulté de trouver une organisation optimale, illustratrice d'un équilibre entre les temps formatifs « théoriques » et les moments sur chantier, entre le nombre de stagiaires présents dans chaque structure, entre les exigences de travail et les temps de formation en alpha... « *Par exemple, la ferme Delsamme est décentrée. Les stagiaires doivent venir en camionnette jusque chez nous mais c'est ½ heure de trajet de perdue. Mais nous, on ne peut pas toujours envoyer un formateur dans le centre. Après, c'est chez nous que ça coince (...)* Puis, pendant les périodes de pleine saison, la concomitance ne peut pas avoir lieu », témoigne Caterina en parlant d'une formation en alpha intégrée au sein d'une EFT active dans le domaine du maraichage.

Si tous les opérateurs semblent concernés par la difficulté de trouver des compromis entre leurs cadres organisationnels respectifs, les EFT tenues à un rendement journalier, sont souvent citées pour illustrer un hiatus difficile à combler.

Car, d'une part, les contextes de travail sont totalement différents : « *les formateurs sur chantiers, en EFT, doivent faire les devis, s'occuper des contacts clients... Il faut une certaine rentabilité. La réalité de travail du formateur et de l'institution peut aussi être un frein car le formateur "métier" n'a pas de temps, mais pour d'autres raisons que le formateur en alpha. Il peut être amené à travailler directement sur le terrain pour que ça avance, si un apprenant est absent, par exemple* », relate Sabine, qui, comme nous l'avons vu, a notamment eu l'occasion de se plonger dans l'univers d'une EFT, dans le cadre du projet mené avec l'AID L'Escale.

D'autre part, la pratique sur chantier demeure une priorité à ne pas déstabiliser. Ce qui ne laisse parfois que peu de temps pour l'apprentissage des savoirs de base, souvent limité aux grilles horaires des modules théoriques : « *les EFT ont leur mode d'organisation sur chantier. Les équipes doivent dégager du temps pendant leurs modules théoriques mais c'est compliqué. Il y a eu des partenariats qui se sont arrêtés à cause de ça (...)*. Dans ce contexte, survient dès lors le risque de basculer dans une sorte d'alphabétisation au caractère restreint et fonctionnel, afin d'aller « droit au but » de l'apprentissage, le plus rapidement possible.

Enfin, loin de n'avoir qu'un impact sur la mise en place pratico-pratique de la formation, l'aspect organisationnel peut également se répercuter sur la dimension pédagogique, notamment via la constitution des groupes de stagiaires : « *on était dans un contexte particulier, avec une EFT qui déploie deux filières : la vente et le jardinage. Comme il n'y avait pas assez de stagiaires pour faire deux groupes distincts, nous avons un seul groupe qui réunissait des stagiaires des deux filières. C'était vraiment difficile pour la formatrice de jongler entre les deux. Elle devait être au courant des deux techniques de formation* », nous explique Sofia, décrivant une collaboration qui a fini par battre de l'aile, faute de réelle connexion pédagogique entre l'alpha et le terrain professionnel.

Cet extrait nous permet de rebondir sur une cinquième limite à laquelle se confrontent souvent les dispositifs concomitants : la difficulté d'atteindre une articulation aboutie en contexte.

### Des pédagogies qui se rencontrent et qui doivent s'approprier

Si tous les acteurs rencontrés soulignent l'intérêt pédagogique d'articuler des contenus techniques à l'univers linguistique et culturel des formations en alpha, le cheminement est long pour en arriver à un réel stade d'intégration des savoirs de base au savoir-faire métier. Un grand nombre de projets se limite à un simple parallélisme entre les pratiques formatives, sans aboutir à un véritable fil conducteur créé entre elles. Plusieurs facteurs peuvent expliquer la difficulté d'atteindre défi.

Quand les formateurs en alpha se sentent démunis face à un univers professionnel qui leur est totalement inconnu, les « accompagnateurs techniques » se heurtent, quant à eux, aux pédagogies alternatives de Lire et Écrire, ainsi qu'à la prise en charge d'un public illettré avec lequel ils n'ont pas l'habitude de travailler : « *le partenaire ne se sent pas toujours légitime d'aborder les questions en alpha* » déclare Sabine.

Si certains formateurs « métier » sont empreints de préjugés et de représentations quant au public illettré, d'autres s'avèrent néanmoins curieux de mieux comprendre les problématiques qui traversent le domaine de l'illettrisme. Cependant, rares sont les « temps libres » leur octroyant « le luxe » de réellement s'ancrer dans cette sphère.

Il en va de même pour les opérateurs en alpha. Ces derniers témoignent d'un investissement considérable, en termes de préparation et de découverte, pour cerner la pratique du métier et alimenter la dimension linguistique du vif de la technique : identifier le vocabulaire, déceler les subtilités, connaître la mécanique de la profession... « *Dans mes préparations, c'est du temps que je consacre à la découverte du métier. Ça demande beaucoup de recherches, je dois changer ma manière de faire* », nous explique Barbara, formatrice pour Lire et Écrire, qui doit parfois prendre sur son temps libre pour découvrir les détails de la profession de maraîcher.

Ainsi, les structures sont souvent prises dans un engrenage routinier difficile à casser et se restreignent par conséquent à des échanges informels, peu efficaces pour établir une ligne directrice co-construite. Suivis, évaluations, temps de coordination pédagogique sont dès lors avortés faute de disponibilités des partenaires associés. En découle une démarche composée de contacts parallèles, ne suscitant ni l'intérêt des stagiaires, ni l'ancrage concret de la langue dans un contexte technique : piège temporel dans lequel de nombreuses initiatives, pourtant pleines de promesses, sont tombées.

## Des partenariats fortement dépendants des personnalités engagées

Derrière ces initiatives se trouvent des personnes : des individus avec des valeurs, des idées, des représentations, des caractères et des volontés distinctes. En effet, le développement de formations concomitantes est fortement tributaire de sensibilités interpersonnelles, de négociations, d'arbitrage entre des individus qui, selon leurs connaissances, leurs prises de conscience, leur subjectivité propre, décideront ou non de se lancer dans l'aventure.

Les grilles de référence de chacun sont ici mobilisées pour mettre en évidence les représentations et les stéréotypes allant bon train concernant l'univers de l'alpha et les personnes illettrés qui le représentent, fortes de toute leur diversité. « *On réduit les personnes au fait qu'elles ne maîtrisent pas les savoirs de base, au fait qu'elles n'ont pas une bonne expression ou une excellente compréhension. On ne voit plus que cette dimension là et on leur confisque toute autre possibilité, toute autre envie, tout autre cheminement* », témoigne une directrice de Lire et Écrire.

Si la plupart du temps, ces représentations biaisées s'évaporent au contact du public illettré, les idées toutes faites et les clichés restent néanmoins des freins probants à l'investissement entre professionnels : « *il y a des réticences à travailler avec notre public, il faut leur prouver [aux opérateurs ISP] que c'est possible. Il faut des stratégies pour cela. La mienne est de leur montrer qu'ils ont déjà des personnes illettrées dans leur formation* », nous indique Caterina.

Ces biais de perception se jouent à différents niveaux pour s'insinuer aussi bien dans les dimensions pédagogiques, institutionnelles, qu'organisationnelles. Ils se traduisent souvent par une fermeture affirmative des partenaires à modifier leurs pratiques ou simplement à entamer des discussions pour débiter de nouvelles aventures. Bien qu'une sensibilisation puisse s'effectuer en amont, elle doit néanmoins passer par de nombreuses étapes avant de convaincre les différentes couches de l'institution visée. Directions, coordinateurs pédagogiques, formateurs techniques sont dès lors mobilisés : « *cependant, parfois, il n'y a qu'une seule personne qui coince !* ».

Ce passage par les diverses strates de l'organisme exige derechef du temps et de l'investissement, en plus d'un facteur humain très fluctuant.

Car la dépendance de ces projets à la conviction personnelle d'un formateur impliqué, d'une direction investie comporte un risque : lorsque la personne part, tout peut s'effondrer du jour au lendemain. « *Si une personne change de fonction (et dans les CISP, ça tourne !), même si tu as tout mis en place, et même s'il y a une convention, tout tombe comme un château de cartes ! (...) il y a une forme d'instabilité dans le projet, avec des turnovers pour toutes sortes de raisons. Ce sont des moments fragilisant* ».

Par conséquent, la dimension interpersonnelle et humaine influe fortement sur le « clic déclencheur », ainsi que sur le déroulement des formations concomitantes, laissant planer un voile d'imprévisibilité tout au long du projet, pour parfois aller jusqu'à la dissolution des initiatives lancées. De ce fait, de nombreuses formations concomitantes « s'échouent sur les rivages » pour cause de changement parmi les équipes impliquées.

## Un contexte sociopolitique défavorable aux collaborations

Toutefois, comme nous avons pu le souligner dans l'introduction de cette partie, l'échelon individuel s'inscrit dans un contexte macro qu'il convient de ne pas omettre.

La rationalisation<sup>57</sup> que subit le secteur du social depuis quelques années, ainsi que la réduction de ses marges de manœuvre par l'introduction d'une Nouvelle Gestion Publique (NGP) au caractère managérial, ne laissent que peu de place à un imaginaire novateur, indispensable au développement de dispositifs concomitants.

En effet, dans un contexte où l'obligation de moyen s'est petit à petit transformée en une obligation de résultats, pour tendre vers une sorte de traitement « techniciste » des actions et des publics, force est de constater le repli des centres d'insertion sur les obligations qui leur incombent mais également, sur un public plus facilement réinsérable sur le marché du travail (ou dans une formation qualifiante)<sup>58</sup>.

Dès lors, une grande partie d'entre eux n'accordent que peu d'attention à un public analphabète, plus difficile à réinsérer dans une temporalité fixe et déterminée : « *la majorité des CISP verviétois sélectionnent des stagiaires déjà proches de l'emploi et ayant une bonne maîtrise du français oral* », dénonce un directeur de Lire et Écrire.

Ainsi, force est d'admettre que la plupart des organismes d'insertion se centrent en premier lieu sur leurs actions, leurs publics et leurs impératifs, laissant de côté toute dimension novatrice en la matière. Nombreux sont les réticents à des formules nouvelles qui, sans reconnaissance structurelle pérenne, pourraient déstabiliser le fil fragile sur lequel ils tentent de se maintenir. Dans ce contexte, un effet de concurrence peut également se créer au sein même du secteur, favorisant la captation des stagiaires d'une structure à l'autre.

Si l'explication se veut caricaturée à dessein, l'effet de repli sur soi, entraîné par la perversité d'une logique orientée résultats, demeure un frein pour l'ouverture des partenaires vers l'univers de l'alpha, où les temporalités sont longues, les cheminements sinueux, et les apprentissages multidimensionnels (axés autant vers l'insertion sociale que professionnelle).

○

À la rencontre des acteurs de terrain, force est d'admettre que les obstacles rencontrés par ces projets de concomitance sont nombreux, récurrents et transversaux aux divers environnements explorés.

Bien que chaque partenariat ait ses particularités, tous sans exception attirent l'attention sur la fragilité de ce type d'initiatives, pouvant basculer dans le néant du jour au lendemain, malgré l'implication considérable exigée pour les développer. Si les difficultés financières et les représentations sévissent souvent en amont, les difficultés d'ordre pédagogique, administratif et organisationnel peuvent survenir de façon éparse tout au long du projet. Le facteur humain reste,

---

<sup>57</sup> Selon Yolande Combès, ce terme fait référence à l'organisation du champ de la formation selon les principes rationnels d'efficacité.

COMBES Yolande, **rationalisation de la formation : le lien social en question**, in *Études de communication*, 14, 1993, p. 37-50.

<sup>58</sup> Pour Catherine Stercq, « c'est la tension contradictoire entre des objectifs simultanés et à court terme d'emploi et de formation qui exclut les analphabètes des programmes d'insertion ». Selon cette dernière, les centres d'insertion surfent sur deux logiques, l'une centrée sur l'emploi, l'autre sur la personne, et tentent de maintenir un équilibre délicat entre ces deux pôles, compte tenu d'un contexte fortement déterminé par les contraintes du marché du travail.

Stercq Catherine, *op.cit.*, p. 112.

quant à lui, insaisissable, susceptible de « tomber » à n'importe quel moment pour « ébranler la machine ».

Pourtant, nous l'avons vu au début de cette étude, des projets se maintiennent coûte que coûte, en dépit de ces obstacles. Nous avons donc interrogé les acteurs de ces démarches (au même titre que d'autres dont l'initiative est restée en suspens), afin de récolter leur avis sur les conditions de dépassement de ces limites pour établir des dispositifs cohérents, préservés dans le temps.

Dans cette partie, nous croiserons la parole de ces acteurs avec le résultat des recherches effectuées par Hugues Lenoir<sup>59</sup>. Cet auteur s'est notamment intéressé au parcours de professionnalisation d'adultes en situation d'illettrisme<sup>60</sup>, ainsi qu'aux dispositifs pédagogiques qui les soutiennent<sup>61</sup>. S'il ne parle pas à proprement parler de formations concomitantes, mais plutôt de conditions de réussite d'un parcours de professionnalisation pour des personnes illettrées, le résultat de son travail peut se généraliser à diverses actions. Nous ne reprendrons néanmoins pas tous les aspects de son ouvrage, mais seulement ceux faisant écho à notre cas étudié pour l'adapter à notre réalité.

## Ingrédients pour la réalisation de formations concomitantes et la prise en charge des publics : quelques balises

Instaurer une synergie basée sur un lien de confiance entre les partenaires, inclure une dimension formative et sensibilisatrice en amont du projet, créer une coordination tout au long de celui-ci, développer une pédagogie basée sur des références communes, réaliser des évaluations régulières des dispositifs, ainsi que des allers-retours fréquents entre les différentes parties-prenantes et ce, aux différents échelons hiérarchiques (direction, coordination pédagogique, formation, etc.) ...

Tous ces éléments, cités en vrac par les acteurs de terrain, semblent prendre le contre-pied des limites présentées ci-dessus. Ils se situent, selon nous, à deux niveaux. D'une part, nous pouvons distinguer tout ce qui concerne la structure partenariale elle-même. D'autre part, se retrouvent les points concernant le parcours des stagiaires et leur prise en compte au sein du dispositif pour faciliter leur cheminement. Les deux pans étant évidemment étroitement interconnectés.

### La structure osseuse du partenariat

#### *Réaliser un diagnostic de la demande sociale auprès des acteurs de terrain*

Hugues Lenoir parle ici d'une enquête et de concertations multiples auprès d'acteurs locaux, prenant en compte les difficultés des personnes à entrer dans des dispositifs qualifiants, tout en les reliant aux potentialités locales. Selon lui, l'action devrait s'inscrire dans une sorte de « plan d'ensemble

---

<sup>59</sup> LENOIR Hugues, **Parcours de professionnalisation des adultes en situations d'illettrisme et dispositif pédagogique : conditions de la réussite**, in *TransFormations*, n°1, 2008, pp. 207-218.

<sup>60</sup> Il s'est intéressé à un public adulte de niveau infra V. Selon Véronique Tiberghien : ces personnes n'ont pas dépassé le niveau du collège ou n'ont pas achevé le cycle complet de CAP ou BEP (en France). Dès lors, elles ne peuvent accéder à des formations certifiantes ou qualifiantes, certains apprentissages fondamentaux n'étant pas acquis ou stabilisés.

TIBERGHIEEN Véronique, **La formation de base : publics, dispositifs pratiques**, in *Savoirs*, 2007, n°2, pp. 8-55.

<sup>61</sup> Il entend par dispositif pédagogique l'ensemble des éléments constitutifs d'une action de formation : des données environnementales aux moyens pédagogiques les plus adaptés. LENOIR Hugues, *op.cit.*, p. 207.

institutionnel » reposant sur une volonté commune et une synergie entre les divers acteurs locaux et institutionnels. Cette dimension se situe en amont de tout projet.

Les acteurs de l'alpha semblent également pointer cette dimension, notamment en mettant en exergue la nécessité d'une analyse des besoins des partenaires et de leur demande particulière, mais également des publics, de leurs difficultés et de leurs projets professionnels propres.

Pour « Des mots pour communiquer et nettoyer », cette étape fut essentielle, afin de tirer parti de la collaboration entre les différents opérateurs. Quels sont leurs besoins ? Quels sont ceux du public ? Comment travailler ensemble ? Quel est l'objectif commun ? Une sorte de sondage introspectif et mutuel des partenaires est ainsi requis, afin de dégager au mieux les constats et les perspectives communes. Dans cette lignée, « *c'est le partenariat et l'expertise apportée par les opérateurs et leur complémentarité qui permettra d'atteindre le but poursuivi* ».

Pour cela, la présence dans des plateformes regroupant différents acteurs locaux clés pour l'insertion socioprofessionnelle peut s'avérer un atout. De là peuvent se créer des accointances, susciter des « atomes crochus » et ainsi faire poindre des impulsions. Pour Sabine, la plateforme CISP semble être un lieu pivot afin de « *faciliter les contacts, et avoir la possibilité d'échanger avec les partenaires sur la situation des personnes en illettrisme* ». Caterina est également de cet avis : « *la présence dans les plateformes est essentielle. C'est là que les liens se font. C'est là parfois que l'ouverture des partenaires se créent. Il y a des échanges sur les réalités que nous connaissons* ».

L'instance Bassin Emploi Formation<sup>62</sup> fut également citée à plusieurs reprises comme un lieu où les opportunités socioéconomiques du territoire peuvent être mises en parallèle avec les besoins des publics et l'offre formative des acteurs en présence. Pour Lire et Écrire Luxembourg, c'est d'ailleurs là qu'a été souligné l'importance de se positionner sur l'émergence d'un nouveau type de métier (aide ménager social), mais aussi, d'élaborer une offre de formation adéquate prenant directement en compte les publics en difficulté avec les savoirs de base.

Dans cette partie, Hugues Lenoir insiste également sur la nécessité de veiller à la faisabilité économique et politique du projet, en s'assurant de son financement à moyen terme, afin de « pérenniser le dispositif et d'œuvrer en complémentarité et en partenariat ». Cela semble tomber sous le sens mais c'est, en effet, une condition sine qua non à placer en regard des difficultés traversées par bon nombre d'acteurs<sup>63</sup> : « *la question est simple : est-ce que je veux faire de ce type de processus une priorité ? Est-ce que je veux mettre des moyens sur ce type de modèle ou pas ? Où est-ce que je mets mes priorités ?* ». Tout partenaire institutionnel est ainsi amené à se poser ces questions avant de se lancer dans des démarches aussi ambitieuses que la concomitance.

### *Impliquer les acteurs pour enclencher des synergies*

La synergie entre les acteurs engagés semble être un élément indispensable afin de développer ce type de formation. Pour ce faire, le temps en amont est primordial, notamment pour apprivoiser la

---

<sup>62</sup> Instances établies dans le cadre de l'accord de coopération entre la Région wallonne, la Fédération Wallonie-Bruxelles et la COCOF. Celles-ci ont pour mission de favoriser la mise en cohérence des offres de formation et d'enseignement sur un territoire donné mais aussi, de favoriser des politiques croisées en matière de formation professionnelle, d'enseignement qualifiant et d'emploi.

<sup>63</sup> Nous l'avons vu, le facteur financier demeure un obstacle récurrent pour ce type d'initiatives.

rencontre, créer du lien, comprendre les cultures internes propres, les environnements de travail et les difficultés spécifiques de chaque organisme.

Hugues Lenoir attire également notre attention sur ce point. Selon lui, « la réussite des projets de professionnalisation est souvent liée à la forte implication des acteurs locaux, articulée à une volonté politique partagée. Il ne s'agit pas de juxtaposer des moyens humains, même s'ils sont essentiels, mais d'engager des partenariats, de construire des réseaux d'acteurs, d'enclencher des dynamiques et des synergies. (...) De plus, une équipe projet soudée et volontaire, tant sur le plan des intentions, de la conduite de l'action que de la pédagogie semble être un gage de réussite de l'action<sup>64</sup>. »

Mais pour cela, encore faut-il se connaître l'un l'autre. À ce titre, l'initiative suivie par l'AID L'Escale et Lire et Écrire WAPI s'inscrit adéquatement dans un travail de rencontres mutuelles en différentes étapes, afin d'accrocher les deux partenaires pour tendre vers une approche conjointe et susciter une implication réciproque des collaborateurs dès le départ.

Conviction, engagement, volonté... sont des mots souvent répétés par les régionales lors de nos rencontres. Dans la plupart des cas, cet engagement se suscite et s'alimente : « *notre boulot aujourd'hui n'est pas seulement de construire des formations concomitantes mais c'est aussi sensibiliser à notre public. Montrer que, chez le partenaire aussi, ce public est présent. C'est ma façon d'accrocher le partenaire, de susciter son intérêt* », déclare Catarina.

Il ne s'agit néanmoins pas de convaincre à tout prix le partenaire du bienfait de notre approche, mais plutôt de tendre vers une création inédite inspirée des méthodes de chacun. « Une reconnaissance et une estime réciproque du travail effectué par chaque acteur sont essentielles »<sup>65</sup> souligne Hugues Lenoir. Si certains sont allés jusqu'à la création d'outils communs, d'autres ont simplement pris le temps de l'accoutumance partagée : « *il faut que chacun soit suffisamment en confiance pour pouvoir exprimer sa vision, ses critères et ses contraintes, ses réalités. Cela étant, il faut voir ce qu'on fait avec tout ça et comment on construit le tout* », nous explique Rita. Par conséquent, le travail au préalable du projet permet à la confiance d'émerger, pour la construction d'un partenariat arrimé sur des bases claires, avant d'entrer dans le vif de l'action.

Parallèlement à l'instauration de ce respect mutuel, une fois la collaboration définie, « des temps de concertation et de travail en commun sont indispensables » insiste également Hugues Lenoir<sup>66</sup>.

L'appui technique et méthodologique dont peuvent bénéficier les acteurs engagés représente donc un facteur clé pour atteindre les objectifs fixés. En ce sens, une coordination pédagogique qui réalise le suivi de l'action et fait office de conseillère le cas échéant semble un atout, afin de permettre au dispositif de se maintenir, ainsi qu'aux formateurs d'être aiguillés et d'évoluer dans un cadre pédagogique tissé des expériences de chacun : « *ce qui a favorisé et ce qui favorise encore la co-imbriication des savoirs au niveau du projet, c'est le travail d'accompagnement du coordinateur pédagogique de projets (...) Lui a été associé très étroitement dès le début, en amont de la formation et il l'a accompagné tout au long* », précise de nouveau Rita.

---

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 209.

<sup>65</sup> *Ibid.*

<sup>66</sup> *Ibid.*

Enfin, si la conviction et l'engagement pédagogique des partenaires sont bel et bien présents, la souplesse et la disponibilité dans leur mobilisation sont également requises. Les formateurs et toute l'équipe engagée sur le projet sont amenés à dégager du temps en dehors du cadre strict de la formation.

### *Établir une instance de pilotage et de régulation*

Ainsi, la nécessité de réaliser un suivi régulier d'un point de vue pédagogique appelle à la mise en place d'une sorte de comité d'accompagnement qui serait garant de l'action et de son déroulement et ce, dans le but « de faire fonctionner en complémentarité le dispositif et ses acteurs<sup>67</sup> ». Pour Hugues Lenoir, cette instance serait l'occasion d'informer les partenaires de toute nature, de les engager solidairement, mais également de communiquer sur les « résultats » de l'action engagée.

Au dire des interviewés, nous ne pouvons qu'appuyer cet élément pour mettre en exergue l'importance de réajuster sans cesse cette machinerie complexe qu'est la concomitance. S'il survient hors des moments stricts de la formation, ce travail de concertation, de supervision, de « rejointoiment » ne peut être omis des projets de concomitance : « *tout ce travail de concertation pédagogique et de coordination partenariale, ce sont des éléments qui sont indispensables et qui resteront indispensables. On pourrait penser qu'avec l'expérience, avec l'habitude, avec une forme de routine, ce volume diminue mais objectivement ce n'est pas le cas. Ce n'est pas possible. Chaque fois c'est un peu une aventure différente<sup>68</sup>* », insiste Rita.

Il est à noter que si la plupart des dispositifs rencontrés ne disposent pas d'un encadrement établi, généralement faute de temps disponible, certains interviewés soulignent néanmoins la plus-value d'avoir une personne entièrement dédiée au dispositif, pouvant effectuer le lien entre les partenaires, les équipes, les publics et les directions : une sorte de point pivot. Magali insiste ainsi sur « *l'importance d'avoir une personne qui garde le fil avec les partenaires, c'est-à-dire d'avoir une personne charnière qui réaliserait en amont une sensibilisation, qui maintiendrait le lien entre les apprenants et l'organisme, qui gérerait les contacts avec les partenaires le cas-échéant, qui évaluerait l'échec (ou la réussite) des collaborations établies... : c'est une des clés pour que ça fonctionne !* ». En bref, une personne qui jouerait le rôle de passerelle entre les partenaires, comme un individu soutien au dispositif établi.

## Le parcours des stagiaires illettrés

### Se baser sur des références communes

Dans ses écrits, Hugues Lenoir nous parle du « choix des certifications »<sup>69</sup>, afin de déterminer l'attractivité des qualifications qui seront appréhendées dans la formation et ce, au regard des besoins locaux de main d'œuvre, des offres de formations locales déjà existantes et des possibilités

---

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 210.

<sup>68</sup> Une aventure en fonction des réalités des apprenants, mais également compte-tenu des changements aléatoires qui peuvent survenir dans les équipes.

<sup>69</sup> L'évaluation certificative est une évaluation qui permet de situer les acquis d'apprentissage de l'apprenant par rapport à une norme établie et prédéfinie, en vue d'établir leur maîtrise et de les certifier. Il est à noter que l'approche de Lire et Écrire se situe principalement dans une optique d'évaluation formative, laissant place à l'essai-erreur et permettant au stagiaire d'identifier lui-même ses points forts et faibles. À ce stade et selon nos connaissances, seul le projet « Des mots pour communiquer et nettoyer » octroie une certification en fin de parcours de formation et ce, grâce à la présence de la Promotion sociale.



d'accompagnement. Derrière ce terme quelque peu ambitieux, il pointe la nécessité de réaliser une analyse des référentiels<sup>70</sup>, afin de s'assurer de la faisabilité des exigences attendues en termes de savoir, savoir-faire... à l'issue de la formation ; exigences à placer en lien avec les activités ou les compétences supposées des stagiaires en situation d'apprentissage. Dans cette perspective, une analyse des besoins des personnes susceptibles de s'engager dans le dispositif paraît donc essentielle, tout autant qu'une appréciation des impératifs des EFT, des entreprises de la région... Hugues Lenoir nuance néanmoins ses propos en précisant que cette étape est à conduire avec une très grande vigilance, afin de ne pas mettre les stagiaires en situation d'échec.

À cet égard, bon nombre d'acteurs rencontrés mettent en évidence le caractère indispensable d'une mise au point sur des critères partagés, ainsi que sur des références communes<sup>71</sup>, pour mieux exercer un continuum entre les savoirs de base et les savoir-faire métier et ainsi, faciliter la démarche de concomitance. Il leur paraît également important de s'accorder sur la façon dont l'évaluation de l'apprentissage conjoint pourrait avoir lieu, afin de faire jaillir divers éléments-clés qui serviront aux stagiaires pour la suite de leur parcours socioprofessionnel.

Au cours des processus observés, si certains acteurs se sont directement basés sur des référentiels métier déjà existants pour les relier aux savoirs de base en alpha<sup>72</sup> et se les approprier sur le terrain, d'autres sont simplement partis d'une observation de la pratique du métier, pour concevoir une approche pédagogique répondant aux besoins concrets des stagiaires « les mains dans la terre », « au pied du mur de maçonnerie », ou encore « dans le feu de l'action ».

Lire et Écrire Luxembourg (« Des mots pour communiquer et nettoyer ») a également réalisé une rencontre d'employeurs en amont du projet, afin de mieux cerner les exigences en termes de compétences attendues concernant l'appréhension d'un « nouveau » métier sur le territoire : « *pour cibler les compétences, les opérateurs ont rencontré des employeurs potentiels afin d'objectiver les compétences utiles au métier (...) et de connaître au mieux la réalité du travail d'aide-ménagère sociale* ».

Pour bon nombre de partenariats établis, cette mise au point sur une vision partagée de la formation paraît donc essentielle pour plusieurs raisons : pointer les savoirs de base en situation professionnelle, donner l'opportunité aux organismes de produire ou d'utiliser des outils pédagogiques communs mais aussi, afin de mieux définir un processus d'évaluation adéquat ou adapté au stagiaire, à son parcours, ainsi qu'aux diverses approches pédagogiques des organismes.

---

<sup>70</sup> Outil qui sert de repère pour une action donnée. Plus d'infos : MIRKES Marina, **De la création de référentiels pour le secteur wallon de l'insertion socioprofessionnelle**, in *Journal de l'alpha*, n°202, p.70.

<sup>71</sup> C'est également un enjeu du projet PARS (Programme d'Appui aux Réformes Structurelles) mené par le SPW Emploi-Formation et le secteur de l'insertion socioprofessionnelle (avec le soutien de la DG REFORM de l'Union Européenne), afin d'améliorer la reconnaissance des acquis d'apprentissage pour les personnes peu scolarisées. Néanmoins, le projet reste fortement axé sur les dimensions relatives à l'apprentissage « métier », omettant souvent l'alpha et ses réalités.

<sup>72</sup> Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage avec l'AID Centre-Hainaut a notamment développé tout un travail de mise en concordance des savoirs de base reliés aux compétences requises pour l'exercice d'un métier et ce, en s'appuyant sur les référentiels métiers et la grille générique des savoirs de base en situation professionnelle, élaborés, en 2012, au sein d'un groupe de travail de l'Interfedé. Plus d'infos : BOULANGER Yolande, LEJEUNE Pascale, MIRKES Marina, **Grille générique des savoirs de base en situation professionnelle**, in *Journal de l'alpha*, n°202, p. 85-99 ou concernant les référentiels « métier » : <https://www.interfedebereferentiels/>.

Par conséquent, sans basculer vers une approche figeant les acquis, connaître les compétences détenues par le stagiaire en fin de formation (que ce soit pour lui-même ou pour les autres opérateurs), permettrait de faciliter son cheminement professionnel, d'ouvrir les partenariats et de faciliter les passerelles. Autrement dit, il s'agirait dès lors de s'inscrire dans une perspective de valorisation de l'apprenant, afin de mettre en avant ses compétences, mais également d'assurer une meilleure lisibilité de la formation développée.

### *L'ingénierie du projet*

Afin de faciliter les parcours de professionnalisation des stagiaires, Hugues Lenoir prône, ce qu'il nomme, « la pédagogie de l'alternance » qui permettrait, selon lui, de faciliter l'acquisition de connaissances et leur utilisation (transfert) dans la sphère professionnelle et/ou domestique. Il souligne ainsi l'importance d'en arriver à une « alternance intégrative et non juxtapositive »<sup>73</sup>, dans le sens où « l'alternance entre situations de travail et situations d'apprentissage donne souvent sens aux savoirs et aux expériences ». Dans le cadre de cette étude, cette information relève presque du truisme. Car, comme nous l'avons déjà souligné à plusieurs reprises, le fait de développer la formation de base sur le terrain de la formation pratique est un élément qui semble soutenir l'ensemble du processus<sup>74</sup>.

Par ailleurs, cet auteur met également en évidence la pluridisciplinarité telle une vertu. L'approche de la réalité dans sa complexité permettrait ainsi de sortir d'un découpage disciplinaire peu favorable pour l'interactivité des connaissances.

C'est un peu ce que tente de démontrer chaque jour les protagonistes des formations concomitantes, lorsque ceux-ci mettent en pratique un rapprochement entre différents types de pédagogies, de compréhension du monde mais également de connaissances, de savoirs et de savoir-faire. Nous l'avons vu, ce mélange inédit entre l'appréhension de la technique et l'alpha permet d'ancrer l'appris en contexte et d'établir une continuité dans les apprentissages : « *il y a plusieurs types d'intelligences qui se penchent sur le stagiaire* » nous dit un directeur de Lire et Écrire. La co-animation et la collaboration étroite entre les formateurs est d'ailleurs soulignée à plusieurs reprises par Rita comme un avantage non négligeable pour les deux projets développés au Luxembourg.

À ce titre, Caterina insiste également sur l'importance de veiller à l'éducation critique, à l'éveil des consciences : « *l'important pour les stagiaires, c'est aussi d'accepter des boulots en connaissance de cause, qu'ils sachent où ils mettent les pieds, qu'ils acquièrent un regard critique par rapport au monde du travail, parce que, par exemple, souvent, c'est de l'intérim dans un premier temps...* ». dans cette optique, d'autres compétences sont à prendre en compte au-delà des compétences de base et des compétences relatives à l'exercice du métier : celles permettant de comprendre, de réfléchir et d'imaginer, de créer, de questionner, de chercher et de construire une pensée critique. Le défi réside donc dans le décloisonnement et l'ouverture de la formation créée, afin de la relier à des projets sociétaux plus transversaux.

---

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 211.

<sup>74</sup> Hugues Lenoir parle ainsi de « faciliter l'acquisition des connaissances dans la sphère professionnelle », notamment pour maintenir la motivation des stagiaires.

Enfin, Hugues Lenoir termine en rappelant que l'amplitude temporelle du projet doit ainsi être en lien avec les possibilités matérielles, les postures et les dynamiques psychologiques des apprenants, tout autant qu'avec les impératifs organisationnels du secteur concerné. La durée de la formation devra donc prendre en compte les parcours de vie sinueux des apprenants illettrés, tout en cherchant à faire coïncider les temporalités des organismes ISP à celles de l'alpha. Le dosage se veut subtil.

### *L'ingénierie pédagogique*

« Il s'agit de choisir le bon vecteur et les bonnes sources de motivation pour relancer la dynamique et le désir de se former (...) d'éviter toute ingénierie trop dure, trop exogène et d'en développer une plus coopérative »<sup>75</sup>. Qu'elle soit coopérative entre les formateurs sur place mais également, entre les formateurs et l'apprenant qui s'engage, ce dernier étant placé au cœur du dispositif.

Cette ingénierie, telle qu'Hugues Lenoir la conçoit, met en évidence plusieurs éléments déjà abordés par ailleurs dans cette étude (l'utilisation d'une pédagogie active, la nécessité de développer un climat psycho-affectif chaleureux...). C'est pourquoi, nous soulignerons essentiellement deux points relevés par les acteurs.

Tout d'abord, il convient d'insister sur l'« ingénierie spécifique d'accompagnement ou d'aménagement des parcours »<sup>76</sup>, afin de mettre les apprenants dans des logiques d'aboutissement du processus entamé. Si la dynamique formative se veut groupale, l'accompagnement individuel des stagiaires semble une plus-value réelle dans ce cadre, pour accompagner les stagiaires dans le développement de conditions favorables soutenant leur engagement en formation. Cet appui, qui leur est fourni en amont et durant le projet de concomitance, leur donne ainsi l'occasion de se mobiliser ou de se remobiliser, en mettant notamment le doigt sur les forces et les atouts à disposition, en valorisant les savoirs d'expériences préalables, en cherchant à résorber les fragilités (psychologiques, sociales, matérielles...) mais aussi, en leur offrant la possibilité de se réorienter si nécessaire. Cette « guidance » garantit également « une bonne compréhension des enjeux et des contraintes du dispositif »<sup>77</sup> pour s'assurer que l'apprenant ait toutes les clés en main avant de débiter.

Ensuite, quelle que soit la pédagogie utilisée, il semble important de souligner que de tels projets n'aboutiraient pas sans la mobilisation forte des publics. Si on insiste souvent sur la conviction des acteurs, l'implication des stagiaires à la démarche vaut également la peine d'être soulevée : que ce soit au travers de projets faisant sens pour eux, ou par le biais de retours réguliers sur le processus qu'ils sont en train de vivre. À ce titre, l'initiative d'évaluation s'avère d'autant plus pertinente si elle inclut les « bénéficiaires » des actions mises en place. « L'apprenant au centre de ses apprentissages n'est plus un slogan ou une incantation mais devient une réalité tangible » nous indique Hugues Lenoir<sup>78</sup>. Il est amené à agir « dans et sur » la formation au sein de laquelle il s'engage, précise Benoit, ancien coordinateur pédagogique pour Lire et Écrire. Ainsi, la pédagogie par projet qui prévaut dans les dispositifs étudiés se révèle une onde porteuse facilitant l'ancrage de la motivation des stagiaires tout au long du processus : ces derniers ont des perspectives tracées, une voie professionnelle qui se dessine au fur et à mesure de l'expérience menée.

---

<sup>75</sup> *Ibid.*, p. 212.

<sup>76</sup> *Ibid.*

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 213

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 214.

« L'important pour les stagiaires est de se réaliser dans le cadre du projet, avant même de devenir travailleur », déclare d'ailleurs une interviewée.

*La mise en œuvre pédagogique de la formation par le biais d'une  
« professionnalisation » des acteurs*

Comme le souligne Hugues Lenoir, trop souvent encore la professionnalisation des acteurs se fait « sur le tas, au gré des expériences et des rencontres, par "tâtonnement expérimental" sauvage et du même coup, quelquefois contre l'intérêt des apprenants eux-mêmes »<sup>79</sup>. Que ce soit par le biais d'une formation initiale ou continue, il conviendrait de fournir aux formateurs et formatrices un « outillage méthodologique de base », leur permettant de rebondir face aux réalités de l'analphabétisme et inversement.

Sans tomber dans une formation formelle et formalisée des acteurs de terrain, des initiatives telles que celles développées par l'AID L'Escale et Lire et Écrire sont la preuve qu'une sensibilisation, une rencontre et même une formation des acteurs aux pratiques propres de chaque univers sont les bienvenues, afin de mener à bien une concomitance où chaque acteur prend sa place et se sent respecté dans son approche, pour s'ouvrir à de nouvelles méthodes : « même si les formateurs professionnels ne sont pas devenus des formateurs en alpha, on a fait un chemin ensemble. Ils peuvent désormais se dire : "je peux prendre l'apprenant à part" et s'il ne sait pas mesurer, travailler ça avec lui », précise Sabine.

Ainsi, plusieurs interviewés décrivent des initiatives de formation des professionnels de l'insertion comme des gains utiles aux projets de concomitance (bien que se déroulant souvent en parallèle de ceux-ci), facilitant la mise en œuvre d'un « faire andragogique » adapté au public. À titre d'exemple, ces derniers ont notamment mis en évidence la familiarisation d'acteurs au test de positionnement en alpha, afin de leur permettre de mieux se référer à des repères face aux diverses réalités des publics analphabètes : « pour des organismes de formation professionnelle, ce n'est pas toujours évident de cerner les compétences de base nécessaires pour l'exercice du métier, le test de positionnement est un support qui permet de déterminer ce que le stagiaire doit pouvoir faire ».

Par le biais d'une sorte de « perfectionnement » des acteurs impliqués, les ingrédients pédagogiques considérés comme bénéfiques pour l'atteinte d'une concomitance réelle (tels que la co-animation, la mise en œuvre d'outils communs, l'alternance entre les savoirs...) sont plus aisément réunis. Ainsi, si les deux structures s'appuient sur un « bagage » réciproque, l'approche intégrée, prônée depuis le début de ce travail, ne peut qu'en être améliorée.

○

Après cette mise en lumière d'une série d'adjuvants au développement et au maintien des dispositifs, ainsi qu'à la considération, au suivi et à la mise en œuvre des parcours professionnels et personnels

---

<sup>79</sup> Pour Hugues Lenoir, il paraît donc essentiel de qualifier les formateurs-trices en formation initiale ou continue, afin de leur permettre d'acquérir diverses clés pour la prise en charge d'un public spécifique, pour une appréhension de méthodes de pédagogies actives/différenciées, pour l'élaboration de choix et de supports adaptés...

*Ibid.*

des apprenants, nous nous pencherons sur une série de suggestions mentionnées par les acteurs rencontrés, afin de faire évoluer les actions de concomitance vers plus de pérennité.

## Recommandations

Nos observations, dans le cadre étroit de cette étude, montrent que si les dispositifs de formations concomitantes semblent répondre à une série d'enjeux (de prise en compte des personnes illettrées dans l'univers de l'insertion socioprofessionnelle), les initiatives formelles et informelles rencontrées restent fragiles, fortement dépendantes de subjectivités interpersonnelles, ainsi que d'un contexte institutionnel particulier. Trop souvent ces projets reposent sur l'engagement et la conviction d'une poignée de personnes. Une telle réalité entrave la pérennité des actions engrangées, tout autant qu'elle contraste fortement avec l'investissement requis pour les développer : *« on reste fragiles, parce que c'est un modèle qui, finalement, est le résultat de toute une série de bonnes volontés mais aussi de convictions »*.

Par conséquent, pour la plupart des acteurs interviewés, la valorisation de ce type d'initiatives représente un enjeu de taille pour la prise en compte des stagiaires, de leurs aspirations, de leurs acquis et de leurs compétences professionnelles.

Ainsi, plusieurs propositions peuvent être émises, se présentant sous la forme de défis à relever pour le secteur, autant que pour les politiques publiques qui l'encadrent. Ces dernières ne sont bien évidemment pas exhaustives. Elles émanent des constats posés au cours de nos investigations pour prendre, en quelques sortes, le contre-pied des difficultés soulevées.

## La reconnaissance structurelle et financière

### *Résoudre l'incertitude financière*

Dans un premier temps, il semble impératif de **pallier l'impermanence financière** qui règne sur ce type de projets, en mettant à disposition des modalités de financement propres à ceux-ci, afin d'asseoir les dispositifs et les équipes dans le temps, de dépasser le stade de l'expérimentation et de faciliter leur reconduction. Si ces modalités peuvent prendre plusieurs formes, certains parlent d'un fonds financier qui couvrirait l'ensemble du processus, incluant la mise en route progressive des initiatives, ainsi qu'une série de points notés par les acteurs de terrain comme essentiels. Ce financement serait dès lors garanti, en dehors de toute production d'heures de formation, pour soutenir :

- Le temps en amont, jalonné par la prise de contact entre opérateurs et la découverte mutuelle qui s'impose, tant au niveau interpersonnel que d'un point de vue pédagogique ;
- L'analyse des besoins partagés entre les différents interlocuteurs, mais également ceux de leurs publics respectifs, ainsi que des opportunités socioéconomiques présentes sur le territoire le cas-échéant ;
- L'orientation et l'accompagnement des stagiaires en ce qui concerne la détermination de leur projet, mais également l'accompagnement psychosocial et individuel permettant leur maintien en formation, tout au long du processus. Cette étape requiert une attention particulière, notamment pour un public en décrochages multiples (isolement, perte symbolique du sentiment d'utilité sociale, difficulté de trouver un emploi...) ;

- Les temps d'échange hors formation nécessaires pour la création d'outils communs mais également, pour décloisonner les savoirs et les apprentissages et les relier en contexte ;
- La coordination pédagogique et le pilotage institutionnel du projet afin d'échanger les informations nécessaires entre professionnels et garantir la « bonne tenue » du dispositif ;
- Le suivi post-formation afin d'assurer la passerelle des stagiaires vers l'ailleurs et leur permettre de revenir si tel est leur besoin ;
- La mise au point en aval du projet, afin de viser une reconduction l'année suivante en statuant sur les forces et les faiblesses rencontrées ;
- L'évaluation post-processus permettant de se mettre d'accord sur les bienfaits et les difficultés de l'expérience menée ;
- (...)

### *Viser une simplification administrative*

Dans cadre, il semble donc essentiel de permettre à ces initiatives de se développer sans démultiplier les contraintes administratives propres aux partenaires impliqués. **Une simplification administrative** serait dès lors souhaitable, afin d'éviter les casse-têtes bureaucratiques entravant parfois fortement la conduite des actions au quotidien. Celle-ci serait d'autant plus pertinente si une « charpente officielle » chapeautait ce type de projets : « *on pourrait aller vers une simplification administrative si la formation chapeautait l'ensemble du projet* », déclare Rita. Une sorte de *modus operandi* commun aux différents opérateurs dans ce contexte serait par conséquent le bienvenu, afin d'éviter de dédoubler les critères administratifs, dès que deux (ou plusieurs) partenaires travaillent ensemble.

### *Miser sur une reconnaissance officielle*

De la sorte, l'ensemble des partenaires s'inscrirait au sein d'une même « architecture » officielle qui rendrait légitime les actions entamées, tout en leur offrant la possibilité de tendre vers une sorte de pérennité, favorisant l'action globale des acteurs : ils n'interagiraient plus chacun dans leur sphère.

L'aspect administratif et financier ne peut dès lors se désolidariser d'**une reconnaissance structurelle** à part entière des dispositifs créés. Tout le défi réside néanmoins dans la valorisation du caractère inédit des partenariats initiés sans pour autant tomber dans une standardisation des pratiques et des initiatives à l'œuvre : « *pensons que chacun, sur son territoire, doit pouvoir construire le partenariat qui va au mieux répondre aux besoins et aux attentes du stagiaire mais aussi du terrain avec ses différentes réalités et composantes (...) Il n'y a donc pas un modèle mais des modèles* », déclare une directrice de Lire et Écrire.

Dès lors, si une reconnaissance structurelle est prônée, souplesse et ouverture semblent les maîtres-mots pour qualifier ces modèles instaurés dans **un cadre balisé, mais non fermé**.

### *Laisser place à l'expérimentation*

Nous l'avons vu, développer des formations concomitantes relève d'un travail délicat, nécessitant de manier avec dextérité plusieurs niveaux d'intervention et d'action, de lier des pédagogies et des personnalités diverses, de rebondir sur des cas de figure et des publics aux parcours multiples, le tout ancré dans une réalité de terrain spécifique. En ce sens, il conviendrait de dégager non seulement des moyens financiers et institutionnels nécessaires pour le développement de ce type de structure

mais également, humains et pédagogiques pour le déploiement de dispositifs concrets, laissant aux acteurs la possibilité d' « **inventer des solutions qui les mobilisent** »<sup>80</sup>.

Il paraît dès lors indispensable de **tendre vers un climat favorable à l'expérimentation**, sans basculer vers une approche visant la recherche rapide de résultats. Comme le déclare Dubet<sup>81</sup> : « ce qui s'institue n'est ni construit, ni garanti par un ordre supérieur "descendant" ». Les procédures doivent rester la résultante des processus et non l'inverse.

## L'approche pédagogique centrée sur l'apprenant et son parcours

Ainsi, le décloisonnement (entre l'alpha et la formation professionnelle) qui prévaut dans ce type de dynamique devrait par conséquent s'inscrire dans une approche propulsant le stagiaire vers un élan formatif centré sur son parcours, son projet professionnel, sans pour autant tomber dans la poursuite d'une insertion sur le marché du travail comme une fin en soi.

De la sorte, le déploiement simultané de compétences techniques liées à des compétences en lecture, en écriture et en calcul se présenterait comme un moyen concret de valoriser les savoir-faire du public, de créer du sens dans l'apprentissage et de voir se dessiner une route vers des projets professionnels, bien trop souvent postposés.

Cette création inédite, articulant l'alpha aux formations professionnelles, serait vue comme un **instrument concret de revalorisation des personnes analphabètes** et des savoirs techniques et expérimentaux qu'elles détiennent : une façon pour ces dernières de se reconnaître et de se faire reconnaître comme dotées de compétences valorisables dans le cadre d'une profession, comme des individus capables d'exercer un métier et de se voir avancer sur cette voie. De la sorte, le déploiement de formations concomitantes s'inscrirait dans une dynamique de questionnement plus large, de remise en question des prérequis à l'embauche (et des représentations qui les accompagnent), à la certification, ainsi qu'à l'entrée en formations (pré)qualifiantes.

### *Multiplier les temps possibles*

Pour ce faire, la mise en place de ces structures concomitantes nécessite une **reconsidération totale de la notion de durée** et ce, pour plusieurs raisons. S'il convient de permettre à l'alpha de se déployer dans un cadre d'apprentissage du métier peu connu jusqu'alors, de laisser les pratiques pédagogiques se rencontrer, il semble également opportun de sortir d'un paradoxe qui pointe souvent le bout de son nez : former à un métier des personnes blessées, entravées en leur for intérieur, durant un laps de temps fixe et déterminé, tout en leur offrant le maximum de chances de se réinsérer<sup>82</sup>. Ainsi, si l'insertion socioprofessionnelle se veut durable et solide, la multiplication des temps possibles se révèle incontournable : multiplier les temps de pause et d'analyse des parcours, de réorientation si nécessaire ; les temps pour réparer les éclats d'identités brisées ; les temps d'ancrage de la langue et

---

<sup>80</sup> LYET Philippe, *op. cit.*, p. 22.

<sup>81</sup> Tel que cité par LYET Philippe.

<sup>82</sup> STERCQ Catherine, *op. cit.*, p. 97. Elle ajoute également que si une remise au travail peut se faire dans un laps de temps précis, il est indispensable pour assurer une réelle insertion socioprofessionnelle, permettant mobilité et adaptabilité, de travailler sur des itinéraires de plusieurs années.

d'acclimatation à un nouvel univers linguistique et culturel<sup>83</sup>. En bref, il s'agirait de laisser le temps à la personne d'y voir plus clair et de tracer sa route en connaissance de cause, pour se (re)construire.

À un autre niveau, si les acteurs veulent tendre vers un idéal de concomitance-type, multiplier les espaces possibles pour la mise en œuvre effective des dispositifs devient dès lors un gage de leur réussite. Dans cette lignée, travailler sur les aspects pédagogiques des actions d'insertion se révèle une condition fondamentale de prise en compte des analphabètes, tout autant que des personnes de faible niveau de qualification en difficulté de réinsertion<sup>84</sup>. Or, nous l'avons vu, cette mise en concordance dépend d'une machinerie complexe qui requiert des moyens en ressources humaines pour la mettre en œuvre<sup>85</sup>. Ressources qui ne pourront déployer leurs ailes que si on leur laisse du temps : le temps de l'accoutumance nécessaire pour le transfert et l'inclusion progressive des connaissances, des compétences et des références entre plusieurs espaces formatifs. Mais aussi, le temps de l'information et de la formation mutuelle. Car, en sachant que la réussite et l'atteinte d'une concomitance cohérente dépend en partie du bon vouloir et de l'ouverture du partenaire, la formation, l'information et la sensibilisation des professionnels de terrain sont des points à ne pas négliger.<sup>86</sup>

### *Penser au-delà des collaborations*

Enfin, si la plus-value, même partielle, d'une approche corrélative entre la formation professionnelle et l'alpha n'est plus à démontrer, il semble nécessaire d'inscrire cette dynamique dans un cadre plus large, surpassant les bornes des dispositifs créés. Ainsi, les formations concomitantes ne représentent finalement qu'une fraction de l'insertion sociale et professionnelle des apprenants : l'orientation, la réorientation, l'objectivation de leur projet professionnel mais également, le passage « après » sont des étapes à ne pas négliger, afin d'éviter les ruptures, les cassures déjà trop souvent expérimentées par les publics en alpha. **Penser au-delà des collaborations** créées permet d'inscrire l'apprenant dans un univers global de guidance, d'accompagnement et de passage vers un « ailleurs » : « *si l'amont est très important, il faut aussi pouvoir penser l'aval parce que sinon, on est coupé de quelque chose. La conclusion, l'évaluation et peut-être envisager une reconduite...et donc finalement tout ce qui concerne le projet « post-formation » est tout aussi important (...)* », insiste une directrice de Lire et Écrire.

En ce sens, le développement de formations concomitantes s'ancre dans la notion de filières pour s'inscrire dans une sorte de maillage au sein duquel les stagiaires peuvent se déplacer d'un espace à l'autre, de manière fluide, sans accroc, ni contretemps vers les perspectives qu'ils ont tracées.

---

<sup>83</sup> L'acquisition des savoirs fondamentaux que sont la lecture, l'écriture et le calcul, a comme caractéristique de toucher fortement à l'identité de la personne, à sa culture, à sa vision du monde. Celle-ci passe ainsi d'un monde sans écrit à un monde avec écrits, déstabilisant les repères sur lesquelles toute son identité s'était fondée. *Comprendre et agir le monde, Balises pour l'alpha populaire*, p. 14.

<sup>84</sup> STERCQ Catherine, *op.cit.* p. 108.

<sup>85</sup> *Ibid.*, p. 92.

<sup>86</sup> Pour Catherine Stercq, ce processus de qualification devrait d'ailleurs s'élargir à l'ensemble des acteurs de l'insertion : « les agents de l'insertion socioprofessionnelle ont besoin d'une formation spécifique permettant d'approfondir leur analyse de l'analphabétisme, de manière à pouvoir effectuer au mieux leur travail d'accueil, d'orientation, de suivi et de formation », écrit-elle. STERCQ Catherine, *op.cit.*, p. 107.



## Quelques points d'attention

Si les dispositifs concomitants présentent de multiples vertus que nous nous sommes attelés à exposer, leur mise en œuvre peut néanmoins rapidement tomber dans une série de « travers », qu'il vaut mieux éviter.

À ce titre, nous soulignerons deux points :

- Premièrement, le choix d'exercer tel ou tel métier ne doit pas rester l'apanage de privilégiés dont le niveau d'étude agit comme un gage de leurs compétences professionnelles. Cantonner les apprenants à une niche professionnelle précise, à des métiers en pénurie sans opportunités de mobilité sociale, sans leur permettre de s'ouvrir à un éventail des possibles, reviendrait à instrumentaliser leur parcours sous-couvert de leur offrir un avenir meilleur. Tenir compte des trajectoires des personnes, en leur laissant la possibilité d'un choix non-adaptatif, requiert dès lors une vigilance constante, à mettre en perspective avec les opportunités d'emploi d'un territoire donné et les alternatives qui peuvent s'y créer. Comme le déclare cet interviewé : *« on n'ira pas sur un métier parce qu'à un moment donné on va nous dire : "ça, c'est un métier en pénurie, il faudrait que vous y alliez !" »*. Une autre ajoute : *« ça n'a absolument aucun sens de ne pas tenir compte des trajectoires des gens et de leur réalité et ça se marque de plus en plus ! »*.
- Deuxièmement, les métiers techniques et manuels sont bien trop souvent sous-valorisés. La période de crise sanitaire, liée à la pandémie du Covid-19, a cependant révélé leur utilité quotidienne, tout autant que le caractère ingrat qui les accompagne. C'est pourquoi, il semble primordial, en parallèle de la création d'opportunités, de maintenir une pression de revalorisation non seulement salariale, mais également sociale de ces emplois : *« il y a une aspiration forte des personnes à aller vers l'emploi (...) vers des formations professionnalisantes donnant accès à l'emploi, mais en même temps, on n'est pas aveugles. On voit bien que ce sont des emplois qui doivent pouvoir davantage être valorisés »*, mentionnent plusieurs professionnels rencontrés.

Ainsi, comme le déclare Altay Manço<sup>87</sup> : « autant on peut souscrire au souci d'autonomisation des personnes sans emploi et de l'efficacité des moyens publics engagés dans la solidarité sociale, autant on doit entendre et respecter la légitime volonté des apprenants qui, en accédant à un emploi espèrent recouvrer une dignité de travailleurs.

## Conclusion

Si ces dispositifs concomitants répondent adéquatement à une série de besoins concernant l'insertion socioprofessionnelle des personnes analphabètes, ainsi qu'à leur prise en compte au sein de ce secteur, ils souffrent d'une reconnaissance encore partielle, semant doutes et embûches sur les chemins de la construction partenariale qui s'opère. En effet, les acteurs qui se lancent dans ce type

---

<sup>87</sup> MANCO Altay, **Alphabétisation et formation linguistique des publics migrants faiblement qualifiés : le paradoxe de l'accès à l'emploi**, in BOURGEOIS Etienne., DENGHIEN Sabine, et LEMAIRE Benoit. (Eds.) (sous presse). **Se former, se transformer en alphabétisation d'adultes**. L'Harmattan (ouvrage à paraître dès 2021).

de projets doivent répondre à une série de problèmes pour construire concrètement leur action, pour définir une base minimale commune de principes, de valeurs et de références entre eux mais également, pour dépasser les approches distinctes, naissant de leurs différences d'origines pédagogiques et institutionnelles. Si ces formes d'institutions concomitantes sont en perpétuelle adaptation, elles s'avèrent également extrêmement fragiles et sensibles aux variations, pour s'échapper dans les airs dès les premiers coups de vent qui les ébranlent.

Ainsi, s'il semble urgent et nécessaire de développer des initiatives permettant de lever quantité d'obstacles pesant sur l'insertion de personnes en difficulté de lecture et d'écriture, il paraît également impératif de baliser une construction qui trouvera écho dans des politiques de formation sortant d'une vision « étriquée » des programmes d'insertion.

Le caractère innovant des formations concomitantes invite donc à repousser les œillères entravant la vision et la mise en œuvre concrète d'une insertion socioprofessionnelle plus adaptée à un public en difficulté de lecture et d'écriture, pour casser la linéarité des parcours, pour (ré)interroger les pratiques mais aussi, pour laisser le temps aux acteurs de se former et de s'approprier.

Si ce qui émerge du terrain est le fruit de l'engagement de personnalités multiples s'investissant pour la prise en considération de leurs publics (de leurs compétences et de leurs parcours socioprofessionnels), le résultat gagnerait à être légitimé par une reconnaissance structurelle et financière répondant à la dynamique chaque fois singulière qui émerge.

Pour que ces « inventions » deviennent de véritables « innovations », elles doivent dès lors s'inscrire dans le sillon d'une stabilisation et d'une diffusion régulée de solutions imaginées par les acteurs de ces dispositifs<sup>88</sup>.

---

<sup>88</sup>Pour reprendre les termes de Norbert Alter, tel que cité par LYET Philippe, **L'institution incertaine du partenariat. Une analyse socio-anthropologique de la gouvernance partenariale**, L'Harmattan.