

BELGIQUE - BELGIË

P.P. - P.B.

1099 BRU X

BC 1528



À quoi sert l'alpha?

L'impact de l'alphabétisation
auprès des apprenants adultes

JOURNAL DE L'ALPHA N°180

SEPTEMBRE - OCTOBRE 2011

Périodique bimestriel - Ne paraît pas en juillet-août - Bureau de dépôt : Bruxelles X - N° d'agrégation : P201024
Editeur : LIRE ET ECRIRE Communauté française - Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles

À quoi sert l'alpha?

L'impact de l'alphabétisation
auprès des apprenants adultes



Le **Journal de l'alpha** est le périodique de **Lire et Ecrire**.

Créée en 1983 par les mouvements ouvriers, **Lire et Ecrire** agit au quotidien, en Communauté française de Belgique, pour :

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

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

RÉDACTION	Lire et Ecrire Communauté française a.s.b.l. Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles tél : 02 502 72 01 - courriel : journal.alpha@lire-et-ecrire.be www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha
SECRÉTAIRE DE RÉDACTION	Sylvie-Anne GOFFINET
COMITÉ DE RÉDACTION	Catherine BASTYNS - Jean CONSTANT Frédérique LEMAÎTRE - Cécilia LOCMANT Véronique MARISSAL - Véronique RAISON Catherine STERCQ
ÉDITEUR RESPONSABLE	Luc PIRE
PHOTO DE COUVERTURE	Lire et Ecrire Communauté française
MISE EN PAGE	PIEZO
ABONNEMENTS	Belgique : 25 € - Etranger : 30 € À verser à Lire et Ecrire a.s.b.l. - Compte n°001-1626640-26 IBAN : BE59 0011-6266-4026 - BIC : GEBABEBB
DIFFUSION EN LIBRAIRIE	Weyrich Diffusion tél : 061 27 18 23 - courriel : contact@weyrich-edition.be

Sauf demande de l'auteur, le Journal de l'alpha est écrit en nouvelle orthographe avec l'aide du logiciel Recto/Verso développé par le CENTAL/UCL (www.uclouvain.be/cental) et de l'ouvrage Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée (Chantal CONTANT, De Champlain S.F., 2009).

Dépôt légal : D/2011/10901/04 – ISBN : 978-2-930654-01-0

Édito

L'analyse d'impact : indispensable pour permettre une adéquation
des politiques et des pratiques à la réalité..... 7

Catherine STERCQ, conseillère – Lire et Ecrire Communauté française

Quand apprendre change la vie des adultes

Les transferts de compétences dans la vie quotidienne 12

Pour la Coalition ontarienne de formation des adultes :

Marie CLARK, rédactrice professionnelle agréée

Depuis que je suis à Lire et Ecrire 30

Témoignage

Bien plus que lire et écrire : l'impact de l'alphabétisation

sur la vie des personnes..... 31

Anne GODENIR – Lire et Ecrire Wallonie

Depuis que je suis à Lire et Ecrire..... 50

Témoignage

Les enjeux sociaux de la formation des publics infrascolarisés 51

Christiane VERNIERS – La FUNOC

Depuis que je suis en formation... 64

Témoignage

De l'appart des pratiques culturelles en formation d'adultes peu scolarisés 65

Edris ABDEL SAYED, docteur en Sciences de l'éducation,

membre du laboratoire Trigone – Université Lille 1,

directeur pédagogique régional – Initiales (Champagne-Ardenne, France)

Depuis que je suis à Lire et Ecrire	85
Témoignage	
Quand des ex-apprenants parlent de la formation alpha.....	86
Véronique RAISON, formatrice alpha	
Lire et Ecrire a changé ma vie... ..	111
Témoignage	
L'évaluation aujourd'hui	
Évaluations prescrites et évaluations orientées vers l'action	112
Entretien avec Cécile PAUL – CESEP	
Depuis que je suis passée à Lire et Ecrire... ..	123
Témoignage	
Sélection bibliographique	124
Myriam DEKEYSER – Centre de documentation du Collectif Alpha	
Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Ecrire Communauté française	

En ligne (www.lire-et-ecrire.be/ja180) :

Pour en savoir plus sur ce qu'est une analyse d'impact
L'exemple de la recherche « Apprendre pour la vie »

Paule DOUCET – Doucet associés inc.

Services de recherche, d'analyse et de conseil

Prochain numéro

Des têtes en friche – Le cinéma comme pratique culturelle en alphabétisation

Édito

L'analyse d'impact : indispensable pour permettre une adéquation des politiques et des pratiques à la réalité

À quoi sert l'alpha ? Quels en sont les effets auprès des apprenants ? Y a-t-il des résultats et quels sont-ils ? Comment les évaluer ? Comment les analyser ? *par Catherine STERCQ*

L'analyse d'impact intéresse les pouvoirs publics qui, dans le cadre d'une gestion axée sur la visibilité des résultats, se questionnent sur l'efficacité des actions subventionnées et poussent les associations à l'autoévaluation. Elle concerne également les travailleurs du secteur qui, placés sous la pression de la performance attendue, de leurs objectifs propres et de ceux des apprenants, se questionnent sur le sens et l'évaluation de leur travail. Sans oublier les apprenants qui s'interrogent sur la pertinence de leur formation et sur ses effets.

Dans deux précédents numéros *Travailler en alpha* (juin 2010) et *L'alphabétisation, un métier* (avril 2011), nous avons interrogé les logiques d'autoévaluation et de performance qui se développent dans le cadre de notre système démocratique profondément inégalitaire.

C'est dans ce contexte que se sont déroulées les cinq recherches que nous présentons dans les pages qui suivent.

Deux de celles-ci, la recherche *Apprendre pour la vie* menée dans les communautés francophones canadiennes du Manitoba et de l'Ontario et la recherche *Évaluation de l'impact de l'alphabétisation sur la vie des personnes* menée en Communauté française, portaient de la question

générale de l'impact de l'alphabétisation sur les personnes apprenantes. Deux autres se concentraient sur des enjeux particuliers liés à la problématique de l'impact : celui des enjeux sociaux de la formation des publics infrascolarisés, et plus particulièrement des enjeux d'insertion professionnelle d'une part ; celui des enjeux culturels et de l'apport des pratiques culturelles en formation d'adultes peu scolarisés d'autre part. Une dernière se questionnait sur ce qui se vit au sortir de l'alpha et est basée sur des entretiens avec des personnes ayant quitté l'alpha depuis peu.

Nous concluons ce dossier par un article repositionnant les enjeux de l'évaluation aujourd'hui. Puis, comme de tradition dans le *Journal de l'alpha*, une large bibliographie commentée complète ces apports.

Mais revenons à l'analyse d'impact...

L'analyse d'impact permet en principe de connaître les effets directs et les conséquences indirectes des modifications des compétences récentes et en cours. Elle contribue, entre autres, à documenter les modifications des compétences par l'apprentissage et à identifier les conséquences de ces modifications, et notamment leurs transferts dans la vie quotidienne.

Les difficultés conceptuelles et méthodologiques de l'analyse d'impact sont importantes et dans les recherches présentées, les équipes ont rigoureusement construit leurs approches, qui se basent toutes sur les impacts observés et perçus, toujours par les personnes apprenantes elles-mêmes, parfois par les formateurs et l'entourage familial, récoltés lors d'enquêtes de terrain.

Comme le souligne une chercheuse, si les perceptions de chacun ne constituent pas des 'vérités absolues', elles apportent cependant des informations précieuses et ne peuvent être mises en doute. C'est cette perception qui nous intéresse. Comment pourrait-on évaluer l'impact d'un processus d'alphabétisation sans passer par le point de vue des personnes apprenantes ?

La recherche menée en Communauté française par Lire et Ecrire met en évidence, outre les impacts relatifs au développement des savoirs et compétences de base, quatre grandes catégories d'impacts :

- les impacts reflétant la transformation identitaire (estime de soi, amélioration des relations avec les proches) ;
- les impacts relevant de l'insertion sociale (améliorations dans la vie quotidienne et dans les relations sociales) ;
- les impacts touchant à l'emploi ou au parcours d'insertion socio-professionnelle ;
- les impacts relevant de la participation citoyenne.

Dans la recherche menée au Canada, le transfert des compétences a été examiné dans les quatre dimensions suivantes :

- la dimension identitaire et personnelle ;
- la dimension familiale ;
- la dimension communautaire et sociale ;
- la dimension économique et fonctionnelle, incluant le marché du travail et l'éducation continue.

Dans ces deux recherches, de nombreux exemples factuels démontrent la réalité du transfert de compétences dans la vie des apprenants. Leurs résultats sont également très proches, malgré des contextes très différents, et concordent avec ceux d'autres recherches. Ils confirment que l'alphabetisation est un processus qui a des effets sur les différentes sphères de la vie, particulièrement importants en ce qui concerne les transformations identitaires.

Est-on pour autant loin de l'objectif de l'insertion socioprofessionnelle, préoccupation actuelle majeure des politiques ? En apparence oui, puisque l'on est dans le champ des compétences larges. En réalité non, puisque toutes ces compétences sont éminemment transférables sur le plan professionnel. Comme le souligne Christiane Verniers, lorsqu'on met provisoirement l'emploi entre parenthèses, *« on le retrouve dans le champ des possibles mais il n'a plus son caractère totalitaire et exclusif.*

En d'autres termes, en l'absence d'une réelle politique d'emploi, ne lions pas la formation uniquement à l'insertion socioprofessionnelle. Oui la formation est utile pour l'emploi, non elle ne débouche pas automatiquement sur l'emploi ».

La question de l'après-formation et de l'importance de travailler les 'passages' avec les apprenants est abordée dans plusieurs recherches, qui insistent sur la nécessité de leur permettre 'd'être debout', d'être acteurs de leur vie.

Edris Abdel Sayed conclut sa recherche sur l'apport des pratiques culturelles par l'importance de connaître et de reconnaître les pratiques culturelles des apprenants. Et sur l'intérêt d'élaborer des politiques et des programmes pédagogiques sur base d'un partenariat entre les champs social, formatif et culturel. Ce qui permet « *de faire de l'apprentissage un lieu où peuvent se nouer les relations que nous identifions comme intrinsèques à toute dynamique culturelle : relations à soi, aux autres et au monde* ».

Les motivations à se lancer dans l'aventure d'une analyse d'impact, telles que formulées dans la recherche canadienne – appuyer les personnes apprenantes dans leur démarche de formation ; mieux informer et outiller les formateurs pour qu'ils améliorent leurs pratiques ; sensibiliser les responsables de la formation et de l'encadrement des formateurs ; mettre à disposition des décideurs et des groupes d'intérêts des informations pertinentes pour faire avancer le dossier de l'alphabétisation des adultes – sont des objectifs partagés par tous. L'ensemble des recherches ici présentées développent, à partir de l'analyse d'impact, de très intéressantes pistes pour améliorer tant les pratiques que les politiques. Une analyse plus approfondie des données recueillies, des retraitements complémentaires de certaines variables permettront en outre de dégager d'autres informations et de formuler de nouvelles propositions.

L'enjeu de l'évaluation est en effet qu'il y ait une forme d'adéquation continue des politiques et des pratiques à la réalité, aux attentes et aux besoins sociaux actuels, de certains publics en particulier. Si cette perspective n'est pas présente, l'évaluation n'a pas beaucoup d'intérêt pour les bénéficiaires. Elle devient alors un outil de gestion organisationnelle.

Catherine STERCQ, conseillère
Lire et Ecrire Communauté française

Quand apprendre change la vie des adultes

Les transferts de compétences dans la vie quotidienne

Une recherche canadienne, intitulée 'Apprendre pour la vie', montre les impacts prévisibles et imprévisibles du transfert des compétences acquises par les personnes apprenantes dans la vie de tous les jours. Pour ce faire, trois types de personnes ont été interrogées : les personnes apprenantes elles-mêmes, leurs formatrices et formateurs, mais aussi les personnes faisant partie de leur entourage proche. Le transfert des compétences a été examiné dans quatre dimensions : la dimension identitaire et personnelle ; la dimension familiale ; la dimension communautaire et sociale ; la dimension économique et fonctionnelle, incluant le marché du travail et l'éducation continue. Voici un compte rendu de cette recherche de terrain, menée entre 2007 et 2010.

par Marie CLARK

Vous le savez sans doute, il se fait généralement peu de recherches sur l'alphabétisation dans le monde et encore moins sur les impacts de l'alphabétisation dans la vie des adultes. Au Canada, deux organismes, la Coalition ontarienne de formation des adultes (COFA) et Pluri-elles, ont voulu pallier ce manque en menant sur le terrain une recherche ayant pour but de prouver qu'une personne apprenante peut faire le transfert des compétences essentielles (lecture de textes, utilisation de documents, rédaction, communication verbale, informatique et technologies, calcul) acquises pendant sa formation dans sa vie quotidienne. Le défi

Les partenaires de la recherche

Fondée en 1999, la **Coalition ontarienne de formation des adultes (COFA)** rassemble 28 organismes membres, qui offrent des services d'alphabétisation et de formation de base dans une quarantaine de points de services en Ontario. Elle est chargée d'offrir de l'appui à tous les organismes œuvrant en alphabétisation et en formation de base en milieu communautaire, scolaire et collégial* dans cette province. La COFA contribue de plus au développement des savoirs en alphabétisation et en formation de base par ses activités de recherche.

Pour en savoir plus : www.coalition.ca

Pluri-elles est de son côté le chef de file en matière d'alphabétisation, d'alphabétisation familiale, de counselling (pratiques d'information, d'orientation, de soutien...) et d'employabilité au Manitoba. Cet organisme à vocation multidisciplinaire offre divers programmes pour tous les groupes d'âge. Fondée en 1982, Pluri-elles compte aujourd'hui plus de 12 centres répartis sur le territoire de la province manitobaine. Son programme d'alphabétisation des adultes s'inspire d'une vision globale et dynamique de la personnalité de l'adulte en formation et table non seulement sur l'acquisition du langage écrit, mais sur un contenu pouvant aider la personne apprenante à croître.

Pour en savoir plus : www.pluri-elles.mb.ca

Ces deux organismes ont joint leurs efforts pour réaliser la recherche-action *Apprendre pour la vie*. À mesdames Suzanne Benoit et Mona Audet, coordonnatrices du projet pour la COFA et Pluri-elles, se sont associées deux consultant(e)s en recherche, analyse et rédaction, mesdames Paule Doucet et Mireille Losier, ainsi que onze collaboratrices œuvrant en alphabétisation et en formation de base des adultes dans différentes régions des provinces ontarienne et manitobaine.

* Dans le cursus de formation, l'enseignement collégial se situe entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire.

était d'autant plus grand que peu de recherches sur le terrain ont jusqu'ici porté sur les personnes apprenantes des communautés francophones du Canada, en particulier sur les communautés francophones en situation minoritaire hors Québec. Par ailleurs, parmi les enquêtes réalisées sur le terrain, peu jusqu'à présent se sont révélées suffisamment rigoureuses sur les plans méthodologique et technique pour servir de modèle conceptuel.

Pourquoi se lancer dans une telle aventure ? Les organismes partenaires voulaient premièrement appuyer les personnes apprenantes dans leur démarche de formation pour que celles-ci réussissent mieux à transférer leurs nouvelles compétences. Ils espéraient, par la même occasion, mieux informer et outiller les formatrices et formateurs en alphabétisation et en formation de base pour qu'ils améliorent leurs pratiques d'enseignement et contribuent ainsi à créer un milieu d'apprentissage favorisant le transfert des compétences dans la vie quotidienne. Ils souhaitaient également sensibiliser les responsables de la formation et de l'encadrement des formatrices et formateurs. Finalement, ils voulaient mettre à la disposition des décideurs et des groupes d'intérêt des informations pertinentes pour faire avancer le dossier de l'alphabétisation des adultes. Un projet ambitieux, quoi !

Malgré les contraintes, les partenaires, collaboratrices et consultantes en recherche de ce projet ont pu assurer la fiabilité scientifique des concepts, méthodes et techniques, ainsi que de l'analyse des résultats ¹. Ils ont également veillé à leur élaboration dans un processus participatif, à leur adaptation aux conditions et aux enjeux particuliers des communautés de langue officielle en situation minoritaire au Manitoba et en Ontario, et à leur présentation dans des formats facilement utilisables par les groupes cibles.

1. Voir : Paule DOUCET, *Pour en savoir plus sur ce qu'est une analyse d'impact. L'exemple de la recherche 'Apprendre pour la vie', article en ligne : www.lire-et-ecrire/ja180*

L'étape de préparation

La première étape, qui s'est déroulée d'octobre 2007 à novembre 2008, peut être qualifiée d'étape préparatoire. Les partenaires et collaboratrices ont d'abord mis en commun et approuvé un cadre stratégique et un cadre d'évaluation du projet. Elles ont ensuite effectué, avec l'aide des consultantes en recherche, une revue de la littérature de source canadienne et internationale portant sur l'acquisition des compétences essentielles et le transfert de celles-ci dans la vie de tous les jours. Cette consultation de la documentation écrite a permis de dégager les principaux champs de transfert des compétences et les principales dimensions des impacts, et d'adapter un modèle conceptuel fondé sur des



Photo : Lire et Écrire Communauté Française

Atelier d'écriture « Depuis que je suis à Lire et Écrire... », 29 avril 2011

recherches empiriques. Il s'agit du modèle de Tom Schuller et de ses collaborateurs portant sur les bénéfices de l'apprentissage².

Les consultantes en recherche ont également fait un survol des réalités propres aux deux provinces engagées dans le projet, en matière d'alphabétisation des adultes. Il en est notamment ressorti que 50,2% des francophones du Manitoba âgés de 16 ans et plus se situent aux plus bas niveaux d'alphabétisme (niveaux 1 et 2 de *l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)*), comparativement à 39% chez les anglophones. Du côté de l'Ontario, 55,5% des francophones âgés de 16 ans et plus se situent aux niveaux 1 et 2 d'alphabétisme, comparativement à 40,3% des anglophones.

Les partenaires, collaboratrices et consultantes en recherche ont par la suite exploré leurs options et ont fait des choix méthodologiques et techniques appropriés aux objectifs et aux résultats visés d'une part, et aux groupes cibles d'autre part.

Cette étape a été complétée par la sélection des modalités concrètes d'organisation de la recherche sur le terrain et l'élaboration des outils de recherche, principalement les outils de collecte de l'information. Il est ainsi devenu clair qu'il fallait faire une recherche empirique sur le terrain, en utilisant une approche à la fois déductive et inductive permettant un va-et-vient constant entre les postulats théoriques et l'observation de terrain. On a choisi de recueillir deux types de données : quantitatives, c'est-à-dire qui présentent des renseignements chiffrables (décomptes, moyennes, pourcentages, taux, etc.), et qualitatives, c'est-à-dire contenant des descriptions détaillées de situations, d'évènements, d'interactions ou de comportements observés au moyen de récits, d'opinions, de points de vue,...

2. Tom SCHULLER, John PRESTON, Cathie HAMMOND, Angela BRASSETT-GRUNDY, John BYNNER, *The Benefits of Learning : The Impact of Education on Health, Family Life and Social Capital*, London : Routledge Falmer, 2004.

Les niveaux d'alphabétisme

Pour avoir un portrait complet de l'alphabétisation en français en situation minoritaire, on se réfère, au Canada, aux résultats de *l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes* (EIACA)*. Cette enquête groupe les compétences en alphabétisation selon cinq niveaux représentant un ensemble de tâches à difficultés croissantes. Les cinq niveaux sont définis comme suit :

Niveau 1 : Les individus se situant à ce niveau éprouvent des difficultés en lecture de textes et possèdent peu de compétences de base ou de stratégies pour décoder un texte.

Niveau 2 : Les individus se situant à ce niveau ont des compétences limitées. Ils lisent, mais avec difficulté. Ils ne peuvent lire que du matériel simple et clairement présenté.

Niveau 3 : Les individus se situant à ce niveau peuvent lire avec facilité, mais éprouvent des difficultés à réaliser des tâches plus complexes.

Niveaux 4/5 : Les individus se situant à ces niveaux possèdent de fortes compétences d'alphabétisme, dont un grand éventail de compétences en lecture de textes et de nombreuses stratégies pour décoder du matériel complexe. Ces personnes peuvent relever de nouveaux défis en lecture.

Le niveau 3 de performance est généralement utilisé comme point de repère minimum parce que, dans les pays développés, une performance au-delà du niveau 2 est associée à un nombre significatif de rendements positifs (participation accrue à la vie sociale, chances accrues de succès économique, augmentation des chances de participer à l'apprentissage continu et d'améliorer son niveau personnel d'alphabétisme).

* *Statistique Canada, Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, Ressources humaines et Développement des compétences Canada et Statistique Canada, 2003. En ligne : www.statcan.gc.ca/pub/89-617-x/89-617-x2005001-fra.pdf*

Deux techniques de cueillette de données ont été retenues :

- l'enquête par questionnaire ayant pour objet le transfert des compétences essentielles ; ce questionnaire rédigé en trois versions distinctes selon la catégorie à laquelle appartenait le répondant (personne apprenante, personne de son entourage, formatrice ou formateur) a fait l'objet de nombreuses étapes d'exploration, de formulation et d'élaboration avant de constituer un produit final hautement réfléchi, organisé et exhaustif ;
- le groupe de discussion rassemblant formatrices et formateurs dans le but de recueillir directement des informations sur les méthodes, techniques et stratégies de formation utilisées pour favoriser le transfert des compétences chez les personnes apprenantes.

L'étape de réalisation

La seconde étape s'est déroulée de janvier 2009 à septembre 2010. Elle a consisté dans un premier temps à effectuer la collecte des données par questionnaire dans 27 centres de formation des adultes auprès de 198 personnes apprenantes, 201 personnes de leur entourage et plusieurs formatrices et formateurs. Des personnes apprenantes ayant transféré ou estimant avoir transféré des compétences dans leur vie de tous les jours ont ainsi été invitées à remplir un questionnaire au cours d'une entrevue, le plus souvent avec l'aide d'une formatrice. Elles ont été choisies de façon à assurer la diversité de l'échantillon : genre, âge, participation à temps partiel ou à temps plein, niveau de formation atteint.

Les questions posées ont permis de recueillir leurs perceptions des compétences acquises et transférées suite à leur participation à la formation des adultes. Les questions destinées à l'entourage proche devaient permettre de confirmer l'impact des compétences transférées. Enfin, les questions adressées aux formatrices et formateurs portaient sur l'acquisition des compétences essentielles par les personnes apprenantes et leur utilisation dans et hors de la formation. Les trois ques-

tionnaires s'attachaient à recueillir parallèlement des exemples concrets de la mise en application de ces compétences.

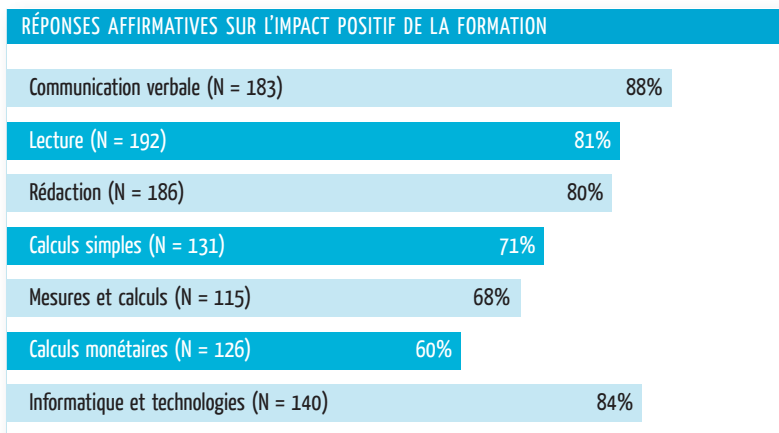
Dans un second temps, certaines formatrices et formateurs ont participé à huit groupes de discussion sur les pratiques de formation.

Une fois la collecte de l'information terminée, on a procédé à la compilation des données quantitatives, puis à leur analyse³ et à leur interprétation à l'aide de nombreux graphiques. On a ainsi obtenu un aperçu général des profils des personnes apprenantes, de même qu'une description et des comparaisons des compétences essentielles acquises et transférées dans la vie courante, en fonction de différents critères tels que le genre, l'âge et le niveau de formation. L'analyse a également consisté à décrire et à comparer des constats tirés des données qualitatives fournies par le questionnaire et les discussions de groupe.

Ce que révèlent les données quantitatives

Les personnes sondées ont indiqué majoritairement qu'elles s'exprimaient mieux oralement (88%), lisaient (81%), écrivaient (80%), calculaient (71% pour les calculs simples, 68% pour les mesures et calculs, 60% pour les calculs monétaires, budgets et opérations comptables) et utilisaient davantage l'informatique et les technologies (84%) dans la vie de tous les jours depuis leur participation à la formation. Et ceci, selon des proportions variables, sur les différents plans (plan personnel, plan familial, plan communautaire, plan fonctionnel de l'emploi et de la formation). Les résultats ne montrent pas de différence significative entre les hommes et les femmes.

3. Pour en savoir davantage sur les techniques d'analyse utilisées, consulter le rapport de recherche-action : Paule DOUCET, *Apprendre pour la vie. L'impact de l'alphabétisation sur les personnes apprenantes et sur leur entourage*, Coalition ontarienne de formation des adultes et Pluri-elles Inc., 2010, pp. 155-165.



Notons également que 98% des répondants ont dit qu'ils proposeraient une telle formation à des gens de leur entourage.

Quelques résultats remarquables

Faute de place pour donner un aperçu des six compétences étudiées (*voir supra*), nous nous limiterons ici à quatre d'entre elles : la lecture, l'utilisation de documents, la rédaction et la communication verbale.

En lecture de textes et utilisation de documents

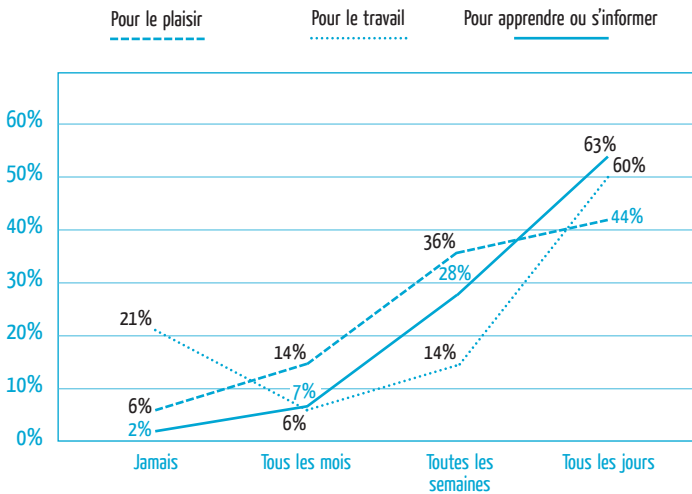
Parmi les répondants toujours en formation au moment de l'entrevue, 80% ont affirmé qu'ils lisaient mieux qu'avant leur participation à la formation, tandis que c'était le cas de 86% des répondants n'étant plus en formation. Parmi l'ensemble des répondants, 80% ont affirmé lire davantage qu'avant la formation.

La grande majorité des répondants a reconnu l'apport de la lecture sur le plan personnel, particulièrement pour mieux comprendre et analyser (71%), pour se sentir mieux dans sa peau (70%) et pour augmenter ses connaissances (68%). L'amélioration de la lecture a aussi eu un impact au niveau de l'emploi (entre 60 et 69% selon différents items),

de la formation où une meilleure réussite du travail réalisé atteignait un taux de 80%, et dans une moindre mesure au niveau de la participation à la vie sociale et communautaire.

Quant à la fréquence de la lecture, au moment de l'enquête, la majorité a déclaré lire tous les jours pour apprendre ou s'informer (63%), pour le travail (60%) ou pour le plaisir (44%). Cela démontre que la lecture était très présente dans la vie quotidienne des répondants.

FRÉQUENCE DE LECTURE DANS DIVERSES SITUATIONS



En rédaction

Chez l'ensemble des répondants, femmes et hommes, plus jeunes et moins jeunes, la majorité (soit 80%) a affirmé écrire plus souvent depuis la formation. Parmi les répondants toujours en formation au moment de l'entrevue, 79% considéraient qu'ils avaient amélioré leurs compétences en rédaction depuis leur formation et 85% des répondants n'étant plus en formation disaient la même chose.

La majorité des répondants ont constaté que le fait de mieux rédiger les aidait sur les plans personnel et fonctionnel (en matière d'emploi et de formation), sur le plan communautaire (pour se préparer à des rencontres) et sur le plan familial (pour aider les enfants à faire leurs devoirs ou pour communiquer de l'information). Cela dit, les impacts étaient moindres sur les plans communautaire et familial (entre 50 et 55% selon les impacts), comparativement aux impacts sur les plans personnel (jusqu'à 72% pour communiquer de l'information, comme par exemple écrire des notes) et fonctionnel (jusqu'à 79% pour mieux réussir dans les travaux réalisés dans le cadre de la formation).

En ce qui concerne la communication verbale

Parmi les répondants, 88% ont affirmé qu'ils communiquaient mieux verbalement depuis leur participation à la formation.

Ce sont à nouveau les plans personnels et fonctionnels pour la formation qui étaient le plus souvent cités par les apprenants et ex-apprenants. Ainsi, sur le plan personnel, une grande majorité de répondants a constaté des améliorations consistant notamment à utiliser un vocabulaire plus varié (83%), à mieux communiquer (80%), à utiliser moins d'anglicismes (75%), à adapter son langage à la situation (73%), à mieux comprendre l'autre (73% également). Sur le plan fonctionnel de la formation, les deux impacts les plus importants concernaient le fait de mieux communiquer et de mieux performer à l'oral (76% pour les deux types d'impact).

Notons encore que les impacts au niveau communautaire étaient plus importants au niveau de la communication verbale que de la lecture⁴ ou de la rédaction : pour 66%, la formation a eu un impact sur la capacité à mieux comprendre l'autre, pour 64% sur la capacité à exprimer

4. Exception à cette constatation : 61% des répondants estimaient que la formation les aidait, au niveau de la lecture, dans leurs activités de bénévolat (activités qu'ils menaient déjà avant leur entrée en formation).

son opinion, pour 57% à prendre sa place dans un groupe, pour 56% à participer à une équipe de travail, pour 55% à convaincre les autres, pour 54% à arriver à un compromis, etc.

Ce que révèlent les données qualitatives

Le défi des consultantes en recherche a consisté à bien choisir les données qualitatives à décrire, comparer et analyser. Le matériel recueilli est tellement riche et varié qu'il est impossible d'en rendre compte dans le cadre de cet article et que nous renvoyons le lecteur intéressé aux chapitres 12 et 13 du rapport de recherche ⁵.

Les consultantes en recherche ont décidé de dresser, en complément, des profils types de personnes apprenantes. Pour dresser ces profils, trois variables ont été croisées : le genre, le groupe d'âge et le fait d'être ou de ne plus être en formation au moment de l'enquête. On a ainsi obtenu quatre profils types.

PROFILS TYPES DES PERSONNES APPRENANTES ET NOMBRE DE RÉPONDANTS PAR TYPE DE PROFIL				
	HOMMES		FEMMES	
FORMATION	44 ans et moins	45 ans et plus	44 ans et moins	45 ans et plus
En formation	Type A : 26	Type C : 16	Type A : 60	Type C : 33
Plus en formation	Type B : 5	Type D : 7	Type B : 17	Type D : 17
TOTAL (N = 181)	31	23	77	50

5. Pour télécharger le rapport de recherche Apprendre pour la vie. L'impact de l'alphabétisation sur les personnes apprenantes et leur entourage :

www.coalition.ca/publications/publications/apprendre-pour-la-vie.pdf

Un résumé de ce rapport de recherche se trouve sur le site du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF) :

<http://bv.cdeacf.ca/record.php?record=19236809124910540819>

L'analyse en termes de profil type (celui de 8 personnes apprenantes, soit deux pour chaque type, un homme et une femme) permet de saisir la dynamique réelle des apprentissages, de même que des situations et des environnements concrets vers lesquels s'effectue le transfert des compétences. Cette dynamique a été démontrée pour l'ensemble des répondants, mais elle prend ici vie par des regards croisés sur de multiples dimensions. La construction des profils types a par ailleurs permis de constater que le transfert réussi des compétences s'effectue quels que soient le genre, l'âge, le niveau d'alphabétisme et la durée de la formation.

Un exemple : celui d'un homme de plus 45 ans toujours en formation

Cet homme de 50 ans s'est inscrit en alphabétisation au niveau 1 et se trouvait au moment de l'enquête au niveau 3. Son objectif de formation, lors de son inscription, était la poursuite d'une autre formation pour obtenir un emploi de commis. Il participait à la formation depuis neuf mois à raison de 'plus de 25 heures' par semaine. Son retour aux études correspondait à une étape particulière de sa vie. À la suite d'un accident du travail, les responsables des services de compensation aux accidentés du travail l'avaient orienté vers une nouvelle carrière.

Lors de l'entretien, l'apprenant disait qu'il proposerait à des personnes de son entourage de s'inscrire à un programme d'alphabétisation. Voilà pourquoi : *« J'avais honte de dire aux gens ou aux employeurs que j'avais seulement une 5^e année. Je pensais que j'étais 'cruche', que je n'apprenais rien. Les formatrices m'ont démontré comment elles ont de la patience. Après neuf mois, je suis fier de dire que je me suis beaucoup amélioré en maths et en français. Le centre m'a donné beaucoup de confiance en moi-même. »*

Ses compétences acquises ont été tour à tour commentées par deux membres de sa famille et par une formatrice.⁶

Lecture des textes et utilisation de documents

En ce qui concerne l'amélioration de ses compétences en lecture, son fils a rapporté l'exemple suivant : « *Quand le journal hebdomadaire arrive, il est un des premiers à le lire depuis qu'il va au centre. Avant, il ne lisait jamais le journal. Maintenant, tous les mercredis, il doit avoir son journal. Les circulaires l'intéressent. Je n'ai jamais vu mon père lire un livre avant qu'il aille au centre. Il me raconte l'histoire après. Il lit sur la maladie de ma mère. Il envoie et reçoit des courriels.* »

Selon sa conjointe, le fait de mieux lire avait apporté des changements : « *Il me laisse des notes personnelles à la maison. Je suis une personne malade et depuis son temps au centre, il demande beaucoup d'informations au pharmacien quand il va chercher mes prescriptions. Il fait des recherches sur ma maladie et mes médicaments. Il a même acheté deux dictionnaires.* » Elle ajoutait : « *Il apporte et lit divers livres. Je ne l'ai jamais vu lire un livre avant qu'il aille au centre. Il lit même parfois à nos petits-enfants quand on les garde pour la nuit.* » Ces observations ont été confirmées par la formatrice : « *La conjointe de l'apprenant est malade. Il fait des recherches sur sa maladie et ses ordonnances. Lui-même a un problème de santé et lit tout ce qui le concerne.* »

Rédaction

Les témoignages des membres de la famille sur l'amélioration des compétences en rédaction comprenaient des exemples concrets démontrant que l'apprenant avait changé ses habitudes en ce qui concerne l'écriture. Selon son fils : « *Il a préparé un calendrier desservant cinq personnes pour la loterie. [...] il écrit des courriels à la parenté [à un fils qui vit à l'extérieur], des listes d'épicerie et il me fait des*

6. Pour les raisons de place déjà évoquées, nous nous limiterons comme précédemment aux acquis et transferts de compétences dans les domaines de la lecture, de la rédaction et de la communication verbale.

listes de tâches. » Selon sa conjointe : « Il me laisse de petits textes dans mes cartes de souhaits. Il est fier de me donner une carte, car avant il la signait seulement. » Également : « Il s'intéresse aux études de nos petits-enfants et les aide. C'est fantastique. Il aide notre petit-fils avec ses devoirs [2^e année] quand on le garde. »

Les proches ont aussi donné des exemples concrets de transfert de compétences acquises en rédaction dans d'autres situations de la vie courante : « *Mon père est fier d'avoir écrit un texte dans un livre. Il laisse des notes à ma mère et à moi. Il se fait des notes à lui-même. Il ne le faisait pas avant ; il disait qu'il avait une bonne tête. »* À ces exemples corroborés par sa conjointe s'ajoutait le fait suivant : « *Il a rempli des formulaires quand il a perdu sa carte d'assurance sociale. »*

La formatrice qui témoignait au sujet de cet apprenant, à partir de ses observations et des informations provenant de l'apprenant, a également fourni des exemples concrets de transfert des compétences en écriture et en rédaction : « *Il m'apportait des notes qu'il voulait laisser à sa famille pour les corriger. Maintenant, il se sent assez confortable d'en laisser sans faute. Il a écrit un texte [qui a été publié]. Il ne voulait pas au début, mais pendant son apprentissage, il est devenu confiant et il est très fier de son texte. Il écrit par courriel en français à son fils qui demeure dans une ville anglophone afin qu'il ne perde pas son français. Il remplit des formulaires en français et il doit faire chaque mois un rapport à sa conseillère. Je l'aide encore avec ses rapports. Il a aussi écrit au journal afin d'exprimer son opinion sur un sujet. »*

Communication verbale

Les exemples concrets démontrant que l'apprenant transférait ses nouvelles compétences en communication verbale dans des situations de la vie quotidienne sont aussi parlants. Ainsi son fils affirmait : « *Il corrige parfois mon vocabulaire français. »* Et sa conjointe constatait : « *Il semble réfléchir plus avant de parler. Il prononce mieux certains mots. »*

La formatrice a mentionné diverses initiatives de communication verbale prises par l'apprenant : « *L'apprenant a suggéré aux autres apprenants différentes activités à faire lors de notre journée de Noël. Il a téléphoné plusieurs fois – avant il n'avait pas cette confiance – pour demander des renseignements, par exemple sur des annonces dans les journaux, sur des produits, etc. Dans un atelier, lorsqu'on discutait des taux d'intérêt sur les voitures, nous sommes allés dans trois différentes institutions bancaires ; il a lui-même posé les questions à la personne ressource. Enfin, il utilise un peu moins d'anglicismes.* »

Les conclusions

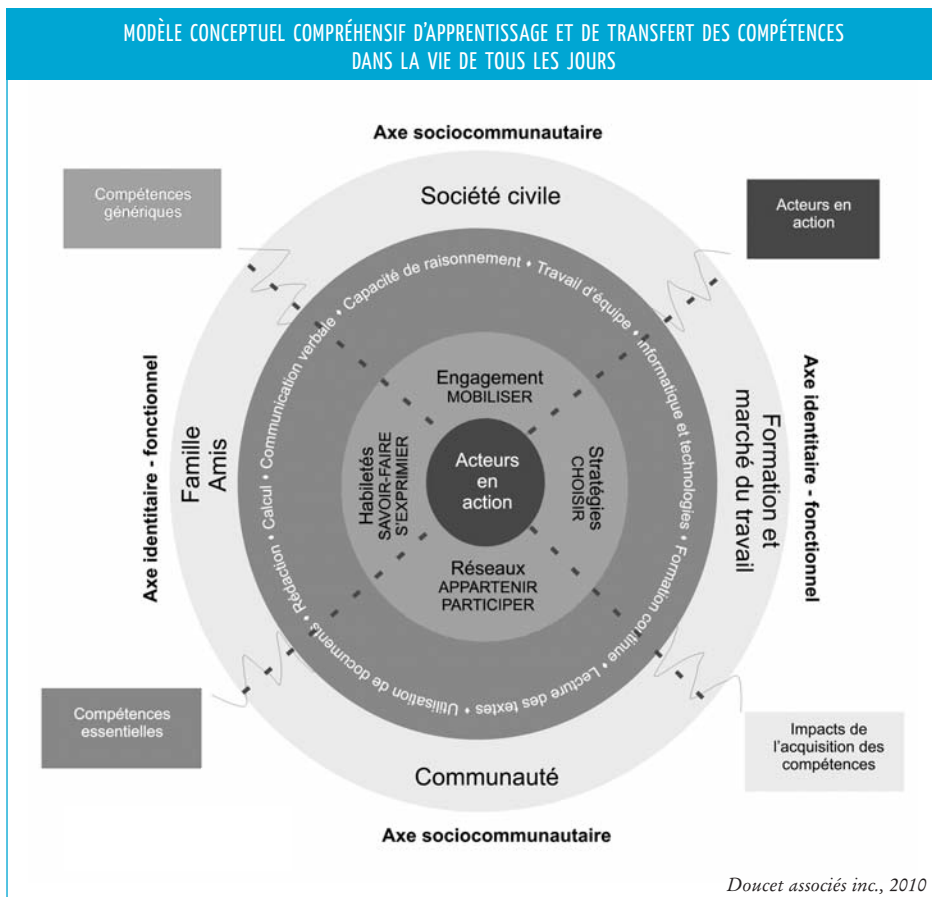
Les résultats obtenus dans cette recherche rejoignent ceux de la vaste recherche du gouvernement de l'Écosse⁷ ayant donné naissance au modèle de Tom Schuller et de ses collaborateurs. Ces résultats se résument ainsi :

- L'augmentation des contacts avec des gens de leur localité lors de la formation et l'accroissement des sorties renforcent la confiance en soi des personnes apprenantes et favorisent la création de liens, la participation et l'engagement dans la communauté locale.
- Les personnes apprenantes se libèrent de blocages et s'ouvrent à des possibilités nouvelles ainsi qu'aux ressources culturelles, sociales et économiques accessibles dans leur collectivité.
- L'apprentissage apporte des transformations dans la vie des gens puisqu'il change positivement l'estime de soi et la confiance en soi de la personne apprenante et, par conséquent, son habileté à agir.
- Les bienfaits personnels de la formation ont des impacts dans d'autres domaines, notamment ceux de l'emploi et de la formation continue.

7. Gouvernement de l'Écosse/Scottish Government, *Evaluation of the Scottish Adult Literacy and Numeracy (ALN) Strategy. Final Report*, Scottish Executive Social Research, 2006. En ligne : www.scotland.gov.uk/Publications/2006/03/20102141/0

- L'apprentissage favorise, chez les personnes apprenantes, la prise de contrôle de leur vie, de même que la volonté de s'engager dans des activités familiales, sociales ou communautaires qui contribuent à leur bien-être et au bien-être collectif.

Le modèle conceptuel ci-dessous, construit à l'issue de la recherche, permet d'offrir une image complète du transfert des compétences et de démontrer de façon compréhensive les passages, les relations ou les



interconnexions entre l'activation des compétences de base, les compétences essentielles acquises, leur impact et leur rayonnement :

- les quatre compétences de base à l'action qui activent l'acquisition des compétences essentielles et leur transfert dans la vie de tous les jours ;
- les neuf compétences essentielles acquises et transférées par la personne apprenante ;
- les quatre dimensions interreliées de la vie de tous les jours qui reçoivent les effets directs et les impacts indirects du transfert des compétences.

Cette recherche empirique mène donc à la conclusion que le transfert des compétences acquises lors d'une formation en alphabétisation des adultes est un franc succès. On peut ainsi dire qu'elle porte bien son titre et qu'**apprendre pour la vie** est non seulement possible, mais transformateur.

Pour la Coalition ontarienne de formation des adultes :
Marie CLARK, rédactrice professionnelle agréée

Bruxelle le 29.04.11

Depuis que je suis à lire et Ecrire je me sens bien j'ai confiance en moi

Depuis que je suis en formation:

- Je sais lire une histoire pour ma filleule
- Je sais me débrouiller seule pour lire un livre de BD et mangas.
- Il n'y a plus personne qui rigole de ma situation en lecture et écriture.

- Depuis que j'apprends à lire à écrire. ça m'a changé ma vie, et j'ai confiance en moi

- Je me suis liée d'amitié avec quelques formateurs ils sont très sympathiques et j'ai l'espoir de faire à tout de chemin ensemble
L'amitié que j'ai au fond de mon cœur est très forte. C'est la moitié de mon paradis de rester à jamais gravé au fond de dans ma mémoire comme un livre en or que l'on pourra lire.

Duenn
Vanessa
de Baillou



Bien plus que lire et écrire : l'impact de l'alphabétisation sur la vie des personnes

Chaque année, environ 16 000 personnes s'investissent dans un processus d'alphabétisation en Communauté française de Belgique, dont 5000 dans les formations organisées par Lire et Ecrire. Pourquoi ces personnes entrent-elles en formation ? Que cherchent-elles ? Que trouvent-elles ? Quel est l'impact du processus d'alphabétisation sur leur vie ? Telles sont les questions qui ont guidé l'étude d'impact menée par Lire et Ecrire auprès des personnes en formation à Bruxelles et en Wallonie.

Comment mener l'enquête ? Quel mode de travail privilégier ? À priori, l'évaluation de l'impact ou des effets d'une action se voudrait objective, dans le sens où elle

par Anne GODENIR

ne devrait pas passer par la perception subjective des uns et des autres, mais par une mesure de faits permettant d'établir si l'action a permis d'atteindre les objectifs poursuivis ou si elle a provoqué d'autres changements. On aimerait montrer par exemple, lorsqu'on poursuit un objectif d'insertion professionnelle, que l'action est réussie parce que le taux de mise à l'emploi a significativement augmenté. Ou on aimerait disposer, lorsqu'on poursuit des objectifs d'insertion sociale, d'indicateurs faisant état d'une amélioration des conditions de vie. C'est le modèle classique d'évaluation input-process-output-impact : on mesure la transformation en mettant en relation la situation avant et après le processus, en distinguant les résultats immédiats et les effets secondaires. Cette approche objective qui serait menée par des évaluateurs externes,

conduit à considérer l'alphabétisation comme un ensemble d'activités produit par des personnes – les travailleurs, les formateurs – sur d'autres personnes – les apprenants. L'évaluation du processus a pour objet les personnes, leurs acquis, leurs changements d'attitudes ou de comportements.

Toutefois, ce type de mesure pose trois questions majeures :

- D'une part, même si l'importance de l'écrit ne cesse d'augmenter dans notre société, il n'y a pas de lien direct de cause à effet entre l'amélioration des compétences linguistiques et l'obtention d'un emploi ou l'amélioration de l'accès au logement, à la santé, ou encore à la culture. L'alphabétisation s'inscrit dans un processus d'insertion professionnelle, d'intégration sociale ou de participation culturelle. Elle ne les garantit pas. Elle ne peut même pas être qualifiée de 'condition nécessaire et non suffisante' : certaines personnes sont socialement, économiquement et culturellement intégrées sans être lettrées.
- D'autre part, l'alphabétisation, telle qu'elle est pensée et voulue par Lire et Ecrire, est un processus d'appropriation de la langue par des personnes – les apprenants –, accompagnées par d'autres personnes – les travailleurs –, et cela dans la perspective commune d'améliorer les conditions de vie des uns et des autres. Les apprenants ne font pas l'objet d'un enseignement mais sont les sujets de leur propre développement. Comment dans cette optique, évaluer l'impact du processus sans passer par leur point de vue ?
- Enfin, dans ce processus d'alphabétisation, les objectifs que se fixent les apprenants, différents pour chacun, évoluent dans le temps : processus et produit sont en interaction constante. L'évaluation individuelle du processus est continue. Mais comment passer de cette évaluation individuelle à une évaluation globale, sinon en analysant l'ensemble des évaluations individuelles, l'objectivation résultant alors de la somme des points de vue particuliers.

C'est dans cet esprit – la reconnaissance de la participation des personnes à toutes les étapes du processus, y compris l'évaluation – qu'une

vaste enquête a été menée pour recueillir les points de vue des apprenants quant à l'impact de l'alphabétisation sur leur vie.

Déroulement

L'enquête s'est déroulée entre mars et juin 2010, en s'intégrant autant que possible dans les structures et les modes de fonctionnement ordinaires de Lire et Ecrire, et a été menée auprès de toutes les personnes en formation le jour de l'enquête. La présence d'interprètes dans certains groupes a permis aux personnes les plus débutantes à l'oral d'y participer.

La trame d'animation utilisée pour recueillir les points de vue des personnes a été construite par le groupe de coordination pédagogique. L'animation, réalisée à partir de l'outil *Motus*¹, a été prise en charge tantôt par les formateurs, tantôt par les coordinateurs pédagogiques ou de projet, tandis que d'autres travailleurs de l'association recueillaient les propos des apprenants. La grille d'analyse a été produite par le groupe de coordination pédagogique à partir d'une analyse des premiers résultats. L'ensemble des données collectées a ensuite été analysé, classé et encodé via cette grille d'analyse.

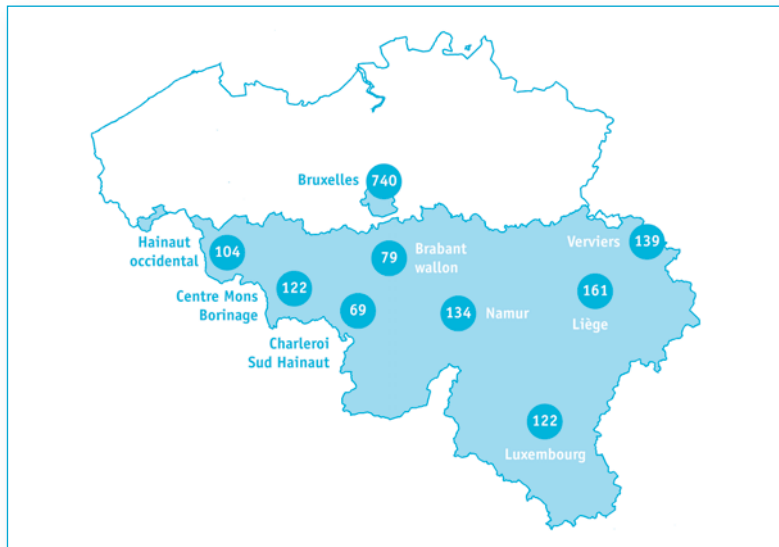
L'enquête a également permis d'obtenir des indications sur les modalités d'arrivée des apprenants en alphabétisation et d'identifier quelles étaient les lacunes des formations et ce, dans la perspective d'améliorer tant les modes de communication que les actions de formation en elles-mêmes.²

1. *Motus* : jeu de communication développé par l'Atelier de pédagogie sociale 'Le Grain' pour dépasser les dysfonctionnements dans la communication, prendre connaissance de la pensée de chaque participant et vérifier la compréhension du contenu d'un message. Voir : www.legrainasbl.org/Outils#titre0

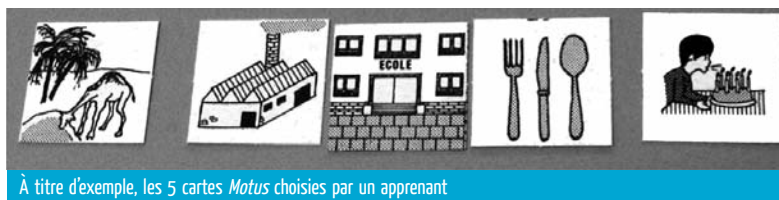
2. L'étude complète développe la méthode de collecte et de traitement des données (ainsi que les limites inhérentes à la méthodologie de l'enquête) et présente une analyse complète et détaillée des résultats (téléchargeable à l'adresse : <http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/content/view/198/84/>).

Résultats par catégorie d'impact

Au total, 1670 personnes se sont exprimées sur l'impact de l'alphabetisation dans leur vie (dont 930 en Wallonie et 740 à Bruxelles).

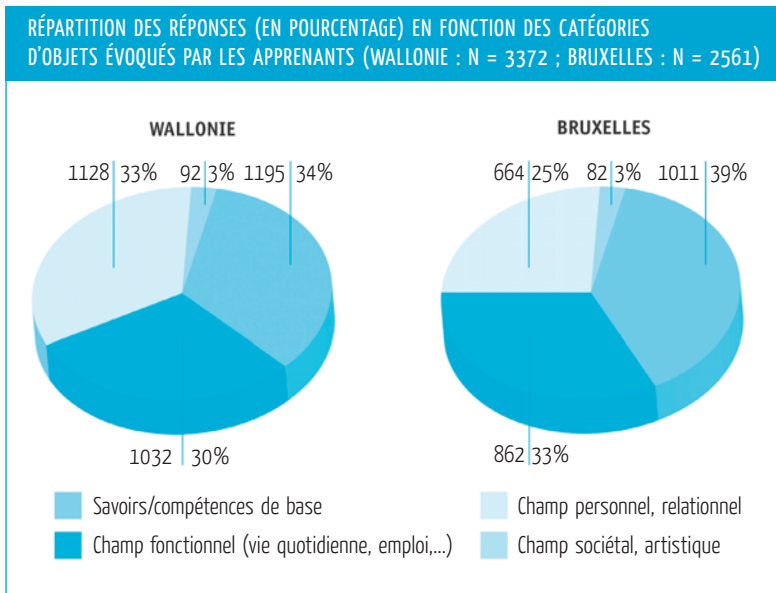


Chacune a eu l'occasion de choisir cinq images de l'outil Motus, représentant ce qui a changé dans sa vie depuis qu'elle est en alphabetisation. Les images du jeu Motus présentent une série considérable de dessins, concrets ou symboliques, touchant à toutes les sphères de la vie : les réponses n'étant donc pas orientées à priori, les personnes ont ainsi pu formuler des impacts de nature très différente.



L'ensemble du matériel recueilli a fait l'objet d'une première catégorisation basée sur le total des réponses.

La figure ci-dessous met en évidence que la majorité des impacts mentionnés se partage entre le champ des savoirs/compétences de base, le champ fonctionnel et le champ personnel/relationnel.



Puis, comme les parcours d'alphabétisation sont singuliers, nous avons ensuite traité les résultats par personne. Pour en faciliter la lecture, nous avons choisi de présenter l'analyse en décomposant les impacts en cinq grandes catégories.

*Les impacts reflétant la transformation identitaire :
impacts au niveau de l'identité, de l'estime de soi, amélioration
des relations avec un noyau de personnes de confiance (familial
ou via le groupe de formation)*

- Ne pas savoir lire et écrire est un gâchis, c'est un blocage pour tout, on doit toujours se tenir en arrière ; je n'ai pas ce caractère mais j'ai cette crainte. Même si je ne sais pas encore écrire, il y a comme une **sécurité**.
- Avant j'étais une fleur toute fermée ; je suis **épanouie** et je me trouve moi-même. Avant, j'étais enfermée dans ma maison, j'avais l'impression de ne pas pouvoir voler, d'avoir les ailes coupées. Venir en formation a ouvert plein de portes que je ne pouvais pas ouvrir avant.
- C'est **l'espoir** de la vie qui reste allumé.
- Pour moi c'est la lumière : ça m'a donné un **éclairage** ; la formation me permet d'ouvrir ma personnalité, c'est une **ouverture** du cœur, de l'esprit, des idées. Je suis heureuse de venir ici, maintenant quand les enfants parlent français, je les comprends mieux.
- Avant, j'étais rejeté. Ici, j'ai beaucoup de soutien de tout le monde et je dis merci.

*Les impacts relatifs au développement de savoirs
et compétences de base avec :*

- un **premier cercle** composé des **savoirs linguistiques et mathématiques**
 - un **second cercle** composé de **savoirs technologiques ou liés aux médias** (numérique, GSM, radio, télé) qui s'articulent avec les premiers
 - un **troisième cercle** composé de **compétences qui intègrent les précédents savoirs** : l'orientation dans le temps et dans l'espace
- > *Savoirs et compétences linguistiques et mathématiques :*
- Je parle plus, je parle mieux, je connais de nouveaux mots.
 - J'ai des mots pour dire toutes les situations.
 - Avant je ne savais pas lire et écrire. Maintenant ça va.

- Moi qui ne lisais jamais, je prends le plaisir de lire.
- Je fais des progrès en calcul, je calcule plus vite.
- Maintenant je sais lire les chiffres sur les balances électroniques.

> *Savoirs technologiques ou liés aux médias :*

- Maintenant je connais internet, je peux écrire sur un clavier, je sais ce qu'est une tour, j'utilise un ordinateur et internet à la maison.
- Maintenant je comprends le GPS qui me parle en français.
- J'écoute la radio en français.
- J'ose prendre le téléphone.

> *Compétences qui intègrent les précédents savoirs :*

- Je ne savais pas lire l'heure. C'est important, l'heure, dans la vie de tous les jours. Partout, j'étais soit à l'avance, soit en retard. Maintenant je fais tout à l'heure.
- Je peux prendre le tram, voir les directions et les horaires.
- Dans le métro, je lis les noms des stations.
- Je sais m'orienter à l'aéroport.

Les impacts qui relèvent de l'insertion sociale : améliorations dans la vie quotidienne et au niveau des relations sociales

- Ça m'a permis de recevoir mes **courriers**, les lettres de mes amis et de lire sans avoir peur, comme hier, j'ai reçu un courrier de mon propriétaire et ça va pour le lire...
- Maintenant, je connais les mesures, les noms des ingrédients, je sais lire et appliquer une **recette**.
- Avant, quand je devais pulvériser, je faisais n'importe quoi au niveau des dosages ; maintenant je sais les faire en suivant les **instructions**.
- Maintenant, je sais ce que j'achète. Avant, j'avais besoin des photos pour me repérer.
- Ça me permet de faire les courses dans les magasins où on parle le français. Je ne suis plus obligée d'aller seulement dans les magasins arabes.

- Avant, pour prendre rendez-vous chez un médecin à l'hôpital, je ne connaissais pas les noms des différentes spécialités. Maintenant, je sais ce qu'est un ophtalmologue, un cardiologue, etc., et je suis capable de prendre un rendez-vous toute seule à la clinique. Je comprends les explications du pharmacien.
- Quand il y a un problème pour la garde (d'enfants), je sais mieux parler à mon avocat.
- Ça me protège. Maintenant je ne signe plus n'importe quel document.

Les impacts qui touchent à l'emploi ou au parcours d'insertion socioprofessionnelle

- Mon patron me demande de faire des travaux de bricolage. Quand j'avais des mélanges à faire, je mélangeais au hasard maintenant c'est mieux.
- En juin, je dois passer un examen pour être garde-chasse assermenté et il y a beaucoup de documents à lire.
- Depuis un an, il y a de plus en plus de documents à remplir avant et après le travail. Si vous travaillez sur un phare, vous devez prendre note des références du phare, du problème, ce qui est cassé, ce que vous avez fait et le temps mis pour le faire, l'heure de début et l'heure de fin.
- J'ai osé entrer et m'inscrire dans des agences d'intérim. C'était dur, mais j'y suis arrivé.
- Avant, j'avais peur d'aller seul chez Actiris parce que je savais qu'on n'allait pas me comprendre. Maintenant, je vois que la personne comprend ce que je lui dis.
- Aujourd'hui, je parle français, je téléphone au bureau d'intérim pour le travail et je leur demande de me téléphoner quand il y aura un travail pour moi.
- J'ai une formation de cordonnier mais, grâce à Lire et Ecrire, je pourrais passer l'examen pour être chauffeur ou faire une formation de boucher.

- La formation donne de nouveaux horizons professionnels.
- Pour avancer dans la vie et faire autre chose que femme de ménage.
- J'ai réussi mon permis ! C'est tellement énorme ! Dans ma famille personne ne croyait que je pourrais y arriver.

Les impacts relevant davantage de la participation citoyenne : accès aux espaces culturels, aux droits, réflexion citoyenne et positionnement par rapport à l'interculturalité, implication dans la scolarité des enfants

- Je suis plus à l'aise pour aider les enfants dans les devoirs et c'est très important pour moi. Je parle avec l'institutrice. Avant, elle disait qu'elle ne comprenait pas ce que je disais. Tous les jours, je pense à mes enfants, je vois 7 heures, je vais à l'école. À 3 heures, je vais les rechercher. Maintenant... pas avant. C'est important.
- Avant le directeur de l'école téléphonait et je ne comprenais pas l'heure du rendez-vous.
- C'est beaucoup plus facile pour moi d'aller à la bibliothèque et de pouvoir regarder sans pour autant demander à la guide.
- Maintenant je comprends ce qui se passe exactement en regardant les nouvelles (JT).
- Ça m'a permis de prendre des livres, de lire des revues.
- Vous ne savez pas, mais je suis un peu guitariste. Je chante en français et en arabe ; j'essaie maintenant de faire des poèmes en français.
- Avant, j'avais peur d'aller voter. Maintenant je sais pour qui je vote, je vote de manière électronique et je n'ai plus peur.
- Avant j'avais jamais été manifester ; c'est pour les autres, c'est important à suivre.
- Je pense international, j'aime bien tout le monde, la culture m'intéresse.
- On fait connaissance avec d'autres cultures, on connaît d'autres traditions, d'autres habitudes, d'autres communautés.

Je me sens plus
libre, plus confiant, plus fort.

Image de soi et relations avec des proches

Je vois mieux
où je vais, les portes
s'ouvrent, j'avance.



Je sors de chez
moi, je parle avec
d'autres, je ne
suis plus seul.

Ici, c'est comme
une famille.

Je parle mieux,
je comprends mieux, je lis mieux,
j'écris mieux.

Savoirs et compétences de base

Je réponds au tél.,
j'utilise l'ordinateur,
je regarde la télé.



Je gère mon temps,
je prends le bus,
le métro,
l'avion.

Je lis mon courrier,
le compteur d'électricité,
je sais qui m'écrit.



Insertion sociale, vie quotidienne

Je vais à la banque,
dans les magasins,
à la commune.



Je fais du
sport.

Je peux m'expliquer
avec le médecin,
l'avocat.

Je vais au Forem,
je veux trouver du travail.

Insertion professionnelle, travail

Je comprends mieux
ce que mon patron
me demande.



Je vais entrer
en formation.



J'ai mon permis
de conduire.

Je peux suivre les
devoirs de mes enfants,
je parle avec l'institutrice.



Participation citoyenne, école, culture



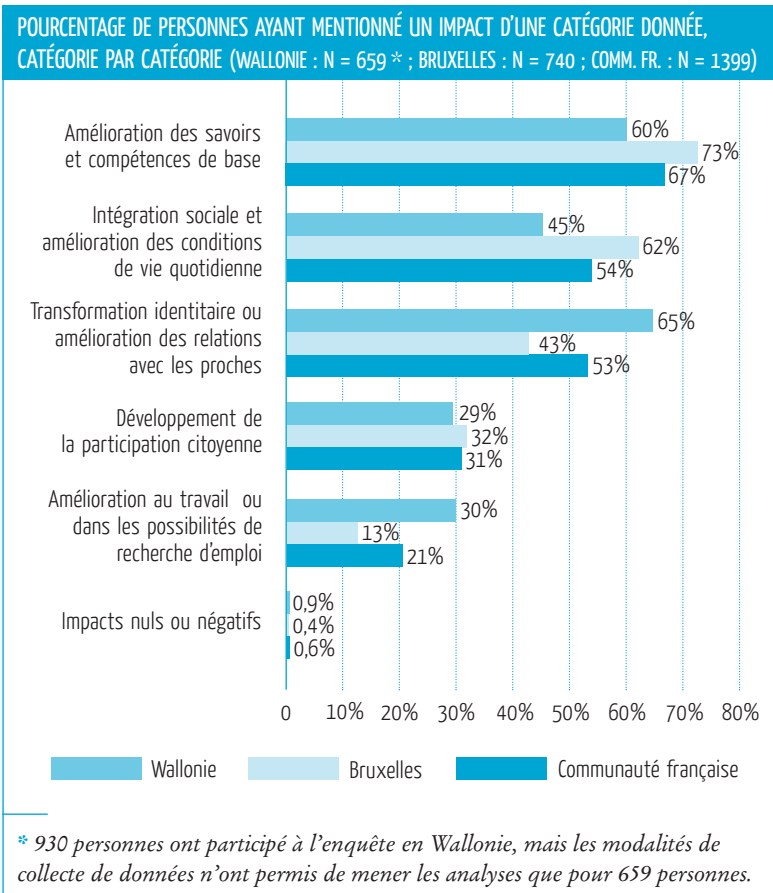
Je comprends mes
droits, comment
fonctionne la
Belgique, je
manifeste.

J'écoute des chansons,
je regarde des films en
français. Je vais en
bibliothèque.



Les personnes ont en moyenne exprimé quatre réponses différentes, relevant en général de deux ou trois des grandes catégories d'impact. La figure ci-après présente pour chaque catégorie d'impact, les nombres et proportions d'apprenants ayant exprimé au moins un impact.

Pour l'ensemble de la Communauté française, c'est la catégorie des impacts liés aux savoirs et compétences qui est la plus fréquemment citée (67%).



Elle est suivie par les deux catégories des impacts relatifs à l'insertion sociale - vie quotidienne (54%) et à la transformation identitaire - amélioration des relations avec les proches (53%). Enfin deux catégories d'impact apparaissent moins fréquentes : celle liée à la participation citoyenne (31%) et celle relative au travail et à l'insertion socioprofessionnelle (21%).

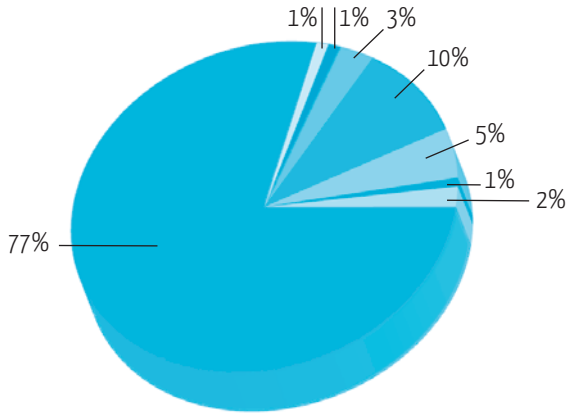
Dans l'ensemble, les impacts relatifs à l'image de soi et aux relations avec les proches sont plus souvent mentionnés en Wallonie qu'à Bruxelles. Il en va de même pour les impacts relatifs à l'insertion professionnelle. Par contre, les impacts en termes de savoirs et compétences de base, ainsi que ceux relatifs à l'insertion sociale, sont plus souvent mentionnés à Bruxelles qu'en Wallonie.

Résultats du croisement des catégories d'impact

Comme indiqué plus haut, les personnes ont mentionné différentes réponses relevant d'une ou plusieurs catégories d'impact. Nous avons donc voulu savoir dans quelle mesure les personnes identifient des impacts différents.

La proportion de personnes n'ayant mentionné qu'une seule catégorie d'impact est faible (moins de 25%). Ce pourcentage rassemble des personnes ayant essentiellement rapporté des impacts au niveau des compétences de base (10%), au niveau personnel (5%) ou au niveau de l'insertion sociale (3%). Les proportions de personnes qui n'ont pas répondu, ou qui ont mentionné un impact négatif, sont infimes. Toutes les autres personnes (plus de 75%) ont mentionné des impacts dans au moins deux catégories.

PROPORTION DE PERSONNES MENTIONNANT DES IMPACTS
NE RELEVANT QUE D'UNE SEULE CATÉGORIE

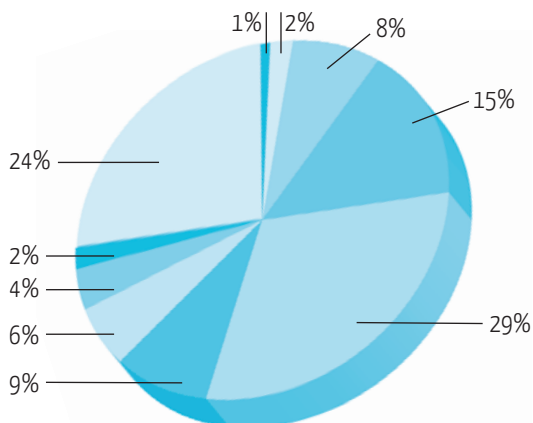


Mention d'impact(s) uniquement de type :

- participation citoyenne (1%)
- insertion socioprofessionnelle (1%)
- insertion sociale (3%)
- savoirs/compétences de base (10%)
- transformation identitaire, sentiment d'avancer, amélioration des relations avec les proches (5%)
- Uniquement mention d'un impact négatif (1%)
- Pas de réponse ou réponse hors propos (2%)
- Impacts de plusieurs catégories (77%)

La figure suivante se focalise sur les impacts au niveau de la participation citoyenne, de l'insertion sociale et de l'insertion socioprofessionnelle. Les zones de recouvrement sont importantes : pratiquement 30% des apprenants mentionnent des impacts de deux de ces catégories et 2% mentionnent des impacts au niveau de trois catégories.

PROPORTION DE PERSONNES MENTIONNANT DES IMPACTS RELATIFS À LA PARTICIPATION CITOYENNE, À L'INSERTION SOCIALE ET/OU À L'INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE



Mention d'impact(s) de type(s) :

- participation citoyenne (8%)
- participation citoyenne et insertion sociale et insertion socioprofessionnelle (2%)
- participation citoyenne et insertion sociale (15%)
- insertion sociale (29%)
- Pas de mention d'impact de ces catégories (24%)
- insertion sociale et insertion socioprofessionnelle (9%)
- Impacts nuls ou négatifs (1%)
- insertion socioprofessionnelle (6%)
- Pas de réponse ou réponse hors propos (2%)
- insertion socioprofessionnelle et participation citoyenne (4%)

Analyse

Qu'apprend-on grâce à cette enquête ? Qu'au-delà de l'acquisition de savoirs de base, l'alphabétisation a un impact important sur la vie des personnes tant au niveau personnel qu'au niveau social. Rien de bien surprenant, si on prend le point de vue des acteurs de l'alphabétisation. En témoigne cette réflexion d'un participant à une présentation des résultats : « *N'avez-vous pas l'impression d'enfoncer des portes ouvertes ?* » Même son de cloche chez les formateurs et coordinateurs pédagogiques : ces données confirment ce que l'on sait déjà, ce que l'on peut constater au quotidien dans les échanges avec les participants aux formations en alphabétisation.



Photo : Lire et Ecrire Communauté Française

Atelier d'écriture « Depuis que je suis à Lire et Ecrire... », 29 avril 2011

Était-ce alors utile de mener ce travail ?

Une première réponse est donnée par une formatrice en alphabétisation : « *L'enquête dit 'tout haut' ce que l'on vit 'tout bas'* ». Elle rend visible. Elle peut donc être exportée vers d'autres lieux où la connaissance de l'alphabétisation fait défaut : le monde politique, l'administration, ainsi que les différentes sphères de la vie sociale concernées par l'alphabétisation (le monde du travail, de l'insertion socioprofessionnelle, le monde de la culture, de l'éducation, le secteur social). Elle apporte une objectivation des points de vue des personnes en formation qui précise les perceptions subjectives.

Il ne s'agit ici que des premiers résultats qui pourront être prolongés en cherchant à vérifier s'il y a des différences significatives selon certaines caractéristiques des personnes ou en fonction de leur parcours de formation.

L'enquête permet aussi d'évaluer les objectifs de Lire et Ecrire. Ses résultats nous confirment que, comme le précise notre Charte, « *l'alphabétisation n'est pas une fin en soi, mais un outil pour atteindre les buts des participants et de l'association. Il s'agit d'apprendre à parler, lire, écrire, calculer pour... soutenir la scolarité des enfants, trouver du travail ou maintenir son emploi, accéder à d'autres formations, sortir de chez soi, se débrouiller seul, comprendre le monde dans lequel on vit, y prendre une part active, critique et solidaire... et participer à la transformation des rapports sociaux, économiques, politiques et culturels* ». Les trois quarts des personnes qui ont répondu à l'enquête évoquent, outre la progression dans les apprentissages, des impacts de ce type.

L'enquête met en évidence quelques différences entre la Wallonie et Bruxelles. Elles se marquent au niveau des impacts de la catégorie intégration sociale et vie quotidienne, et la fréquence plus importante de ces impacts à Bruxelles pourrait s'expliquer par le fait que la priorité pour les personnes d'origine étrangère, non francophones, majoritaires

à Bruxelles, est de s'organiser dans la vie de tous les jours. Elles se marquent au niveau des impacts liés aux compétences de base, avec, toujours à Bruxelles, davantage de personnes mentionnant des améliorations dans la langue orale (voir l'étude complète pour une analyse détaillée des résultats), conséquence sans doute d'une présence plus importante de personnes non francophones dans les associations de la capitale. Les différences se marquent également au niveau des impacts de la catégorie insertion socioprofessionnelle et cela pourrait s'expliquer par la différence d'agrément des associations Lire et Ecrire dans les deux régions : en Wallonie, Lire et Ecrire est reconnu comme organisme d'insertion socioprofessionnelle, ce qui n'est pas le cas à Bruxelles ; par conséquent, la proportion de personnes concernées par les questions d'insertion socioprofessionnelle est en toute logique nettement plus importante en Wallonie. Ce type d'impact est cependant loin d'être négligeable à Bruxelles et la préoccupation de l'emploi apparaît massivement dans la partie de l'enquête en lien avec les lacunes de formation.

Enfin, l'enquête met en évidence l'importance d'une catégorie d'impact que nous avons classée sous la rubrique 'transformation identitaire, sentiment d'avancer, amélioration des relations avec les proches'. Ces impacts sont régulièrement cités lorsque l'on parle d'alphabétisation, mais dans l'expression large et souvent indifférenciée de 'reprise de confiance en soi'. Les propos rapportés par les personnes permettent de préciser un peu ce qu'il en est. Il en ressort que tant l'échec scolaire précoce vécu par les personnes belges que l'isolement culturel vécu par des personnes d'origine étrangère ont pour corolaire le sentiment d'exclusion, le dénigrement, la perte de confiance. À cela s'ajoutent les difficultés relationnelles en lien avec les difficultés d'expression et de communication. Certaines personnes arrivent en formation avec le sentiment de ne pas être valorisées dans leur milieu familial ou d'être stigmatisées par autrui. Le processus d'alphabétisation transforme ces sentiments en profondeur. Ce n'est

pas un apprentissage opératoire ou fonctionnel, mais une véritable transformation personnelle, dont on ne mesure pas toujours la portée.

Conclusions

Toutes ces données, illustrées par les propos des apprenants, confirment que l'alphabétisation est un processus qui touche aux différentes sphères de la vie. Ce résultat concorde avec l'approche de Lire et Ecrire pour qui l'alphabétisation n'est pas un but en soi, mais bien un outil au service d'un projet de vie. La connaissance de la langue orale et écrite est au cœur du développement personnel et citoyen et, dans l'ensemble, le processus d'alphabétisation ne peut être réduit ni à des savoirs de base, ni à un objectif opérationnel, quel qu'il soit. C'est un parcours de vie dans lequel les motivations et les impacts sur la vie sont en interaction et en évolution constante.

Les propos des personnes ne peuvent qu'interpeler lorsqu'on s'interroge sur la permanence de l'illettrisme, notamment chez les personnes qui ont suivi un parcours scolaire complet et sur son coût humain et social. Je conclurai donc avec un extrait choisi : « *La société, c'est un grand flot de musique où tout le monde marche à l'unisson. Et l'orthographe en fait entièrement partie. Si on ne l'a pas, on se sent exclu et on est exclu. On regarde ton niveau scolaire et on te dit : 'C'est plus ta place !'* ».

La prise de conscience de l'exclusion liée à la non-maitrise de la langue fait son chemin... C'est la dénonciation d'une forme de 'normalisation' qui passe par les standards linguistiques et conduit à juger de la valeur d'une personne à partir de ses résultats scolaires et de ses capacités de communication. C'est aussi l'idée que d'abord on se sent exclu, et puis on constate qu'on l'est effectivement. Dans une société compétitive à visée démocratique, les mécanismes d'exclusion se démultiplient de manière insidieuse. L'alphabétisation ne poursuit pas un objectif, qu'on pourrait qualifier de logistique, de faire remonter dans le train ceux qui à un moment ou l'autre de leur vie ont été débarqués. De façon plus



Atelier d'écriture « Depuis que je suis à Lire et Ecrire... », 29 avril 2011

essentielle, l'alphabétisation a pour enjeu de dénoncer et combattre une forme d'exclusion particulière qui s'attaque à la cohésion sociale et à l'estime de soi et des autres. Il apparaît clairement dans les propos des personnes en formation qu'elle génère un processus de reconstruction des liens individuels et sociaux.

Anne GODENIR
Lire et Ecrire Wallonie

Depuis que je suis à lire et écrire je

Je sais faire des virements tout seul
maintenant j'ai plus besoin de démontrer
à quelqu'un.
Je me débrouille tout seul.

Il n'y a plus personne qui me regarde
et qui me dit si je rate ou pas.

Et si je re rate, je recommence,
et je retourne à la poste et c'est
pas si grave.

~~José~~ Josée de TOURNAI

Le 29-04-2011



C'est possible!

Les enjeux sociaux de la formation des publics infrascolarisés

Aujourd'hui, les organismes de formation s'adressant aux publics peu scolarisés et peu qualifiés doivent faire face à un défi de taille : la (ré)insertion sur le marché du travail de ces publics. Or, dans le contexte économique actuel, ces derniers n'ont pas ou peu de perspective d'insertion professionnelle, du moins en dehors des 'petits boulots'. La formation a par contre des effets prodigieux en termes d'acquisition de compétences de base, de création de liens sociaux, de revalorisation de l'image de soi, de reprise de confiance en soi et en l'avenir. Mais cet apport est fragile car, une fois la formation terminée, sans accès à l'emploi, on ne peut exclure le retour des difficultés psychosociales présentes avant l'entrée en formation. Pour tenter d'éviter cet écueil, le challenge est de développer avec les personnes des projets concrets ancrés dans leur quotidien et susceptibles de perdurer au-delà du temps de la formation, notamment des projets centrés sur la lutte contre les inégalités...

Des perspectives d'emploi quasi inexistantes

Comme l'écrit Matéo Alaluf ¹, « les discours officiels de l'insertion se réfèrent implicitement au cadre socioéconomique des années 70, où il y avait de la place pour tous ». Ces discours font fi du contexte actuel de raréfaction et de précarisation de

par Christiane VERNIERS

1. Mateo ALALUF, *Dictionnaire du prêt-à-penser. Emploi, protection sociale et immigration. Les mots du pouvoir*, Editions Vie Ouvrière, 2000.

l'emploi, en particulier pour les peu qualifiés, et insistent sur la nécessité 'd'activer' les chômeurs, sans pour autant développer une réelle politique d'emploi. Les organismes de formation s'adressant à des adultes peu scolarisés et peu qualifiés – et notamment les organismes d'alphabétisation – ont alors été sollicités et ont été baptisés *Organismes d'Insertion SocioProfessionnelle*, comme si, à eux seuls, ils pouvaient solutionner le problème... La formation se retrouve ainsi instrumentalisée pour devenir un rouage de la gestion du chômage, voire de la chasse aux chômeurs.

Bien sûr, la formation, y compris l'alphabétisation, peut contribuer à l'insertion professionnelle de quelques-uns, bien sûr il y a toujours des emplois non pourvus, les fameux emplois en pénurie... ; mais Georges Liénard et Ginette Herman² rappellent que « *dans l'hypothèse où tous les emplois 'difficiles à pourvoir' seraient pourvus, c'est-à-dire tous les postes disponibles occupés, cette opération permettrait de diminuer le nombre de chômeurs seulement de 10% en Wallonie et à Bruxelles* ». Dès lors, au lieu des quelque 400 000 chômeurs d'aujourd'hui, on 'n'en aurait plus' qu'environ 360 000... Et une étude de L'IWEPS (Institut Wallon de l'Évaluation, de la Prospective et de la Statistique), du FOREM et du CSEF (Comité Subrégional de l'Emploi et de la Formation)³ montre qu'il y a seulement 16% des offres d'emploi qui sont accessibles à des personnes ne détenant aucun diplôme au-delà du CESI⁴... Et il s'agit le plus souvent d'offres particulièrement peu attractives : faibles rémunérations, temps partiels, horaires décalés et souvent découpés (tôt le matin et tard le soir), abus horaires fréquents, pénibilité physique et morale, décentralisation des lieux de travail dans des zonings, dévalorisation des tâches et des personnes, courte durée

2. Ginette HERMAN et Georges LIÉNARD, *Travail chômage, stigmatisation*, in *La Revue Nouvelle*, janvier 2009, p. 42.

3. IWEPS, FOREM et CSEF, *Étude exploratoire sur les opportunités d'insertion pour le public éloigné de l'emploi : détection et appariement*, 2009.

4. CESI : Certificat de l'Enseignement Secondaire Inférieur.



Photo : Lire et Écrire Communauté française

Atelier d'écriture « Depuis que je suis à Lire et Écrire... », 29 avril 2011

des contrats... etc. Ce sont souvent des emplois qui ne nécessitent aucune formation préalable, si ce n'est éventuellement une rapide adaptation au poste de travail, sur le tas.

Aujourd'hui, la question de l'insertion professionnelle est donc entière pour la grande majorité des demandeurs d'emploi peu qualifiés, acculés à être des 'inutiles au monde', selon l'expression de Robert Castel ⁵.

Face à cette situation, la formation des adultes peu scolarisés semble être un coup d'épée dans l'eau, si du moins on s'en tient aux objectifs d'insertion socioprofessionnelle stricto sensu... Ou alors elle devrait sélectionner drastiquement son public, ne retenir que ceux qui sont les

5. Robert CASTEL, *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard, 1995.

plus susceptibles de s'insérer rapidement sur le marché du travail et laisser tomber tous les autres... Et encore, le résultat risque de ne pas être à la hauteur des efforts consentis par les personnes en formation (qui du coup tomberaient dans un désespoir à la mesure de leurs espérances premières), par les organismes de formation, par les pouvoirs publics et par la société toute entière.

Outre que ce serait nier le droit à l'instruction, à l'éducation et à la formation pour tous, il y aurait là, non seulement une grande injustice vis-à-vis de personnes qui ont déjà été fortement lésées par notre système social inégalitaire (elles sont celles à qui notre société a donné le moins en termes d'investissement éducatif et, à ce titre, elles y ont droit), mais il y aurait là aussi un très mauvais calcul socioéconomique sur le long terme ainsi que le maintien d'une véritable bombe sociale à retardement.

En effet, pour la société, il y a de nombreux avantages à l'existence de formations pour les adultes peu scolarisés : elles leur permettent de rester dans le bain de la vie sociale et de la vie professionnelle ; elles contribuent à éviter que les enfants de ces publics ne se retrouvent eux aussi en échec scolaire (en aidant les personnes en matière de suivi scolaire et plus largement de prise de conscience du rôle crucial de l'école dans le devenir de leurs enfants) ; elles visent à éviter que ces publics ne se laissent tenter par les sirènes de l'extrême droite ; elles jouent 'écran' vis-à-vis de la délinquance, des assuétudes, de la dépression nerveuse, de la prise abusive de médicaments, etc.

Comme l'écrit Robert Castel, « *les régulations mises en œuvre dans le cadre de la société industrielle étant profondément ébranlées, c'est un nouveau contrat social qu'il faut définir, 'pacte de solidarité, pacte de travail, pacte de citoyenneté' : penser les conditions de l'inclusion de tous pour qu'ils puissent avoir commerce ensemble, comme on disait au temps des Lumières, c'est-à-dire 'faire société' ».*

Bref, les formations contribuent à ce que ces adultes soient considérés comme des citoyens à part entière, avec des droits et des devoirs, ce qui est essentiel dans une démocratie. Il faut en effet prendre la mesure de ce qu'entraîne l'exclusion professionnelle : un déni de démocratie, la négation du vivre ensemble, la précipitation d'une fraction de la population dans un no man's land social et culturel.

Un désarroi social et culturel

En effet, durant la période de plein-emploi dans nos pays, la culture populaire se développait principalement grâce à la sociabilité du travail et à une série d'associations sociales et culturelles qui y étaient liées.

Aujourd'hui, la précarisation, le chômage et la paupérisation ont grandement contribué à briser ces organisations de lutte, d'entraide et d'éducation permanente dont s'était doté le monde ouvrier. Aussi, les publics les plus fragilisés, exclus en masse du marché du travail, se retrouvent en plein désarroi et souffrent non seulement de la pauvreté mais aussi de la perte de repères : les institutions organisées autour du travail sont délégitimées à leurs yeux et l'école ainsi que les institutions culturelles leur apparaissent peu susceptibles de les sortir de l'ornière, eux et leurs enfants ; certains en viennent à concevoir comme fatal leur état de sans-emploi et le passage de l'école à l'aide sociale.

Il s'ensuit soit une très grande passivité et un réel repli sur soi, soit au contraire une révolte qui, entre parenthèses, est déjà exploitée par les mouvements d'extrême droite... ; il s'en suit aussi une forte dépendance aux organismes de tutelle qui dispensent les revenus de remplacement. Leur comportement serait sans doute totalement différent s'ils avaient l'assurance de trouver un emploi et donc des moyens de survie 'normaux' et dignes.

En lieu et place, ils sont pris dans la spirale de la déqualification/désocialisation qu'entraîne la privation d'emploi :

- En effet, les individus en proie à une longue situation d'inactivité professionnelle perdent progressivement leurs compétences et leurs acquis scolaires et/ou professionnels, faute de les utiliser régulièrement : c'est le processus de déqualification engendré par le chômage de longue durée.
- Par ailleurs, les effets des échecs antérieurs, de la paupérisation et de la déqualification engendrent chez les personnes une véritable désaffiliation sociale : isolement relationnel, peur de l'avenir, cantonnement dans le court terme, perte de confiance en soi, découragement, culpabilisation, problèmes de santé, méfiance vis-à-vis des institutions, déstructuration du temps, éloignement de la culture du monde du travail... (et j'en passe). Et l'idéologie actuelle selon laquelle chacun est responsable individuellement de son destin ne fait que renforcer les phénomènes de culpabilisation, de stigmatisation et d'exclusion.

Les marges de manœuvre des organismes de formation

Le combat sur le plan socioéducatif et culturel (tel que mené notamment par les organismes d'alphabétisation) a donc toute son importance, pour tenter d'enrayer cet engrenage de marginalisation :

- En permettant à ces personnes d'acquérir des connaissances et compétences de base et en les familiarisant aux mutations technologiques influençant non seulement la vie professionnelle mais aussi la vie de tous les jours. Par là, la formation leur permet de rester dans le bain de la vie socioprofessionnelle et de rester dynamiques.
- En leur ouvrant des perspectives vers des formations diplômantes ou qualifiantes, en les orientant dans le dédale de ces formations et en les informant sur l'état du marché du travail ainsi que sur les métiers qui leur sont accessibles.
- En leur donnant la parole et en leur faisant découvrir de nouveaux moyens d'expression qui les aident à se réapproprier leur histoire et s'ancrent dans leurs expériences de vie actuelles.

- En les sortant de l'isolement, voire de la déprime, et en leur donnant un statut et une identité plus enviabiles, plus dignes et plus conformes socialement que d'être simplement au chômage.
- En les aidant à rehausser leur estime de soi et leur confiance en soi, via des activités gratifiantes et valorisantes ; en redonnant même à certains une raison de vivre et de se lever le matin.
- En leur permettant de (re)nouer avec le plaisir d'apprendre, pour apprendre et pour comprendre, et de (re)trouver le plaisir du vivre ensemble, du agir ensemble, du créer ensemble, du lutter ensemble... bref, tout le contraire des effets de la culture de masse.
- En développant des solidarités et en leur permettant de trouver ou retrouver les outils et les moyens pour mener des actions citoyennes, individuelles et collectives. En contribuant ainsi à rendre ces publics plus combattifs vis-à-vis des déterminismes sociaux qui ont pesé et pèsent sur leur destin individuel.

En résumé, la formation permet d'opérer une rupture identitaire, plus ou moins radicale selon les individus : rupture entre deux vies, entre deux images de soi ; rupture avec un passé d'échecs, de petits boulots, de chômage, de marginalité... rupture avec un passé de dépression, de dépréciation de soi, de faiblesse de liens sociaux... (parfois même de vide de sens chez certains).

Est-on pour autant loin de l'objectif de l'insertion socioprofessionnelle ? En apparence oui, puisqu'on est dans le champ des compétences larges. En réalité non, puisque toutes ces compétences sont éminemment transférables sur le plan professionnel. Comme l'écrit Bernard Charlot ⁶, « *on se forme à la fois pour s'instruire et pour avoir un bon avenir : pour s'instruire et donc augmenter ses chances d'avoir un bon avenir* ».

⁶ Bernard CHARLOT et al., *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.



Photo : Lire et Ecrire Communauté française

Atelier d'écriture « Depuis que je suis à Lire et Ecrire... », 29 avril 2011

Ayant mis provisoirement l'objectif de l'emploi entre parenthèses, on le retrouve dans le champ des possibles, mais il n'a plus son caractère totalitaire et exclusif. En d'autres termes, en l'absence d'une réelle politique d'emploi, ne lions pas la formation uniquement à l'insertion professionnelle. Oui la formation est utile pour l'emploi, non elle ne débouche pas automatiquement sur l'emploi et étant donné les exigences grandissantes des employeurs et l'ampleur du sous-emploi, il faut veiller à ne pas leurrer les personnes, d'autant plus qu'elles disposent d'un très faible patrimoine scolaire, culturel, social et économique.

Par contre, on est tout à fait droits dans nos bottes lorsque nous assignons à la formation des objectifs larges, appartenant aussi bien à la sphère du culturel, que du social et du professionnel.

Dans la mesure où on laisse les organismes de formation remplir leur mission et s'ils la remplissent bien, ils contribueront à accroître les

connaissances, les compétences, le dynamisme et la conscience sociale des personnes, et donc leurs chances d'insertion professionnelle.

Les participants aux formations d'alphabétisation ne s'y trompent d'ailleurs pas ; en effet, lorsqu'on écoute ce qu'ils disent de la formation et de son impact ⁷, on constate un très grand enthousiasme chez la plupart : ils voient les apprentissages de base comme un moyen pour agir avec plus d'autonomie, évoluer, élargir leurs connaissances et avoir plus d'ouverture culturelle en général ; ils espèrent également que la formation les aidera à chercher du travail. La plupart ressentent fortement la contrainte, que ce soit à se former ou à chercher un emploi. Dès lors, étant tellement enthousiastes vis-à-vis de la formation, ils croient qu'elle débouchera sur une embauche et leur permettra de franchir tous les obstacles... Peut-être signifient-ils par là qu'ils croient pouvoir décrocher un emploi à l'issue d'un cursus complet de formation ; l'alphabétisation représenterait alors à leurs yeux la première étape d'un projet d'insertion ; ils envisagent d'ailleurs pour la plupart de la poursuivre par une autre formation, en vue d'obtenir un diplôme ou d'apprendre ou réapprendre un métier. Ils sont convaincus en outre que l'apprentissage des bases de l'informatique constitue un passeport pour l'emploi.

Ils apprécient par ailleurs fortement la formation pour ses effets immédiats sur leur bien-être socioaffectif : renforcer la confiance en soi, trouver de nouveaux amis, lutter contre la solitude, structurer son temps, avoir quelque chose à faire, sentir qu'on n'est pas tout seul à avoir des problèmes... Ils estiment enfin que la formation leur confère un statut plus valorisant que celui de simple chômeur et qu'elle les met à l'abri d'éventuelles 'tracasseries' de l'ONEM ou du CPAS.

7. Voir notamment : Christiane VERNIERS, *Formation-Insertion : Réflexions générales et analyse du public de la FUNOC. Confirmations scientifiques d'intuitions largement partagées...*, FUNOC-Contradictions, n°130-131, 2^e et 3^e trimestres 2010.

Pour notre part, nous nous refusons à nommer 'insertion sociale' ces différents effets de la formation ; car ce serait faire l'impasse sur le fait que l'insertion sociale dépend en grande partie de l'insertion professionnelle. Il n'y a en effet que l'emploi 'convenable et durable' qui permette l'insertion, sous toutes ses formes. Comment oser parler 'd'insertion sociale' de ces publics, alors qu'ils sont jetés dans la déconsidération sociale, le discrédit et la stigmatisation du fait de leur exclusion professionnelle ?

Plutôt que d'une 'insertion sociale', il s'agit en fait d'une lutte contre la dégradation sociale et psychologique des conditions de vie, d'un coup de pouce pour 'garder la tête hors de l'eau', d'une aide temporaire à la survie psychologique et sociale ; temporaire car si l'emploi n'est pas au rendez-vous, les effets de la formation risquent d'être fragiles et éphémères, circonscrits au temps de la formation.

La question de l'après-formation

Un problème de taille se pose en effet : le risque du caractère éphémère de tous ces apports très positifs et dynamisants de la formation... Qu'en restera-t-il si, à l'issue, la personne ne peut s'insérer professionnellement et se retrouve en quelque sorte à la case départ, non seulement par rapport à l'emploi mais plus largement en ce qui concerne sa vie sociale et culturelle ?... La formation ne risque-t-elle pas, dans ce cadre, de n'avoir été qu'une parenthèse ? Dans ce cas, « *la formation n'est plus projection vers un avenir, elle contribuerait à suspendre le temps* »⁸... Et la situation de vide après la formation risquerait d'entraîner une nouvelle perte de lien social et une nouvelle fragilisation de l'identité. La question est entière-

8. Thérèse LEVENÉ, *Comment mobiliser usagers et agents de l'aide sociale dans des temps initiateurs de changement ?*, Actes du colloque 'Les temps des politiques sociales', Chaire de Travail social et politiques sociales – Université de Fribourg, (Suisse), 22 et 23 novembre 2007.

re et les marges de manœuvre sont peu nombreuses à ce sujet, aussi bien pour les personnes concernées que pour les organismes de formation.

La question se pose surtout en ce qui concerne les apports de type socioaffectif qui risquent le plus de s'estomper rapidement après la fin de la formation ; ils sont en effet, par définition, contextuels, parce que liés à la qualité du groupe, des formateurs et de la situation de formation dans son ensemble ; mais la question se pose aussi pour les compétences et connaissances acquises, qui risquent également de se perdre, faute d'être utilisées.

Aussi, pour éviter ce mécanisme et à défaut d'emploi, certains demandeurs d'emploi tentent de perpétuer leur situation de formation. C'est une stratégie qui a toute sa pertinence, pour maintenir et continuer à accroître sa qualification ainsi que pour préserver son dynamisme, son moral et même, dans certains cas, ses raisons de vivre. Ils évitent ainsi de retomber dans le processus de déqualification/désocialisation engendré par le chômage de longue durée. Il s'agit là de leur part d'un effort pour ne pas perdre pied, pour rester dans la course, pour y croire encore...

Face à cette stratégie des personnes, le challenge des organismes de formation sera de veiller, tant que faire se peut, à ce qu'il y ait progression dans leurs apprentissages et donc construction de véritables parcours de formation et de qualification qui ont du sens ; il s'agit de viser une réelle montée en qualification, générale, sociale et professionnelle. Bref, éviter que les personnes ne stagnent ou ne tournent en rond en formation et viser à ce que les apports de la formation s'ancrent suffisamment dans leur vécu pour qu'ils soient les moins éphémères possible.

Du côté des organismes de formation, la problématique est donc complexe : il ne leur est pas possible, et ce n'est d'ailleurs pas souhaitable, de maintenir les personnes en formation très longtemps, quoique le parcours d'alphabetisation soit particulièrement long et difficile ;

mais tôt ou tard, il faut que les personnes sortent du 'cocon', une fois l'objectif atteint.

On a vu que lâcher les personnes dans la nature est totalement contre-productif ! Dès lors, c'est en formation qu'il faut déjà travailler avec les personnes sur leur 'après-formation' : bien sûr, si c'est possible, les aider à s'insérer professionnellement et/ou les orienter vers une formation de niveau plus élevé ; mais cela n'est possible que pour une infime minorité, et même cette dernière risque de retomber tôt ou tard dans l'ornière.

Aussi, par delà les objectifs de bien-être de type socioaffectif et même d'acquisition de compétences de base – dont les effets risquent d'être éminemment conjoncturels, comme on vient de le voir –, il faut viser à ce que la formation ait des répercussions au-delà du temps et de l'espace de la formation, sur le plan de la vie personnelle, culturelle et sociale, et, pour ce faire, mener durant la formation diverses actions ouvertes sur la société :

- informer les participants quant au tissu associatif local et les mettre en contact avec des acteurs de terrain dans ces associations (associations socioculturelles, associations de parents, comités de quartier, collectifs de consommateurs...);
- leur donner des repères sociaux et les mettre en relation notamment avec les mouvements syndicaux, et en particulier avec les comités de chômeurs ;
- les stimuler à se constituer en cercles d'anciens, en clubs de lecture autour d'une bibliothèque, en groupes d'autoformation...

Il s'agit par là de tenter d'éviter qu'ils ne retombent dans l'isolement et la passivité après leur formation.

Plus largement, il s'agit de les conscientiser quant aux injustices dont ils sont les premières victimes et de les associer à la lutte contre les causes des inégalités. Bref, les émanciper, les faire sortir de leur 'analphabétis-

me social', faire jouer à la formation son rôle de levier pour participer pleinement à la vie sociale et aux choix cruciaux auxquels la société est confrontée. En résumé, leur permettre de reconstruire une identité personnelle et collective, leur permettre d'être debout. Comme l'écrivit Marcel Hicter ⁹, « *la culture n'est ni la connaissance ni l'érudition ; la culture est une attitude, une volonté de dépassement personnel total, de son corps, de son cœur, de son esprit, en vue de comprendre sa situation dans le monde et d'infléchir son destin ; c'est la prise de conscience du besoin de s'exprimer et la maîtrise des moyens de cette expression* ».

Enfin, donnons le dernier mot à Bernard Charlot : « *Réintégrer dans le champ du savoir les enfants du peuple en situation d'échec, c'est leur faire comprendre que le savoir est un enjeu social, qu'il est aussi leur problème en tant précisément qu'on les en exclut : cela vaut la peine de savoir, je peux, je dois, et non pas seulement en tant qu'individu développant ses potentialités intellectuelles mais en tant que membre d'une classe sociale luttant contre l'oppression* » ¹⁰.

Christiane VERNIERS
La FUNOC

9. Marcel Hicter fut directeur du ministère de la Culture durant de très nombreuses années au cours desquelles il défendit inlassablement la démocratie culturelle ainsi que l'éducation permanente.

10. Bernard CHARLOT, *Je serai ouvrier comme Papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre. Échec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir. Quelles pratiques pour une autre école ?*, Casterman, 1982, p. 136.

AZIZA.

Depuis que je suis en formation ~~de~~^{en} lire et à écrire ma vie a changé. pour mes filles et pour moi.

y'ai appris plein de choses. je me suis attaché les uns avec les autres, qu'on soit formateur au apprenant.

On est différent, mais on se comprend.

Et on se tient l'un l'autre.

j'aime le formateurs. Parce qu'ils me donnent du temps il me respecte et maintenant je prends la parole devant tout le monde.

Je me sens en sécurité même si je suis avec des gens, que je ne connais pas.

Merci à tout le monde !

Merci bien se mon que j'aime le dire toujours merci.....

De l'apport des pratiques culturelles en formation d'adultes peu scolarisés

Les pratiques culturelles sont généralement pensées comme réservées aux catégories les plus instruites de la société. Les personnes en situation d'illettrisme en seraient par conséquent privées, l'accès à la culture étant considéré comme dépendant de la maîtrise de l'écrit. Dans le même temps, des intervenants issus des champs social, formatif et culturel proposent, depuis de nombreuses années, des actions culturelles diverses et variées à destination des publics en situation de réapprentissage des savoirs de base. Ces pratiques de développement culturel produisent-elles des effets positifs ? Si oui, lesquels ? Comment les analyser et les comprendre ?

Dans la recherche que nous avons menée pour mieux comprendre l'apport des pratiques de développement culturel en formation ¹, nous avons cherché à confronter les représentations des apprenants-stagiaires à celles des intervenants en nous référant à un cadre théorique portant sur l'illettrisme et la culture. Les personnes peu scolarisées et peu qualifiées ont-elles des pratiques culturelles et, notamment, des pratiques liées à l'écrit ? Ces pratiques sont-elles prises en compte par les intervenants

*par Edris
ABDEL SAYED*

1. Edris ABDEL SAYED, De l'apport des pratiques culturelles en formation d'adultes peu scolarisés, thèse de doctorat sous la direction de Véronique LECLERCQ, USTL-Université de Lille, CUEEP, Département des Sciences de l'Éducation et de Formation des adultes, 2009.



Photo : Lire et Écrire Communauté française

Atelier d'écriture « Depuis que je suis à Lire et Écrire... », 29 avril 2011

dans le cadre de la formation d'adultes ? Que pensent les apprenants-stagiaires des apports des pratiques de développement culturel mises en œuvre par les intervenants ? Ont-elles des effets en termes de transformation du rapport à l'écrit, de construction identitaire et d'inscription dans un tissu social ?

Illettrisme et culture

Les situations d'illettrisme génèrent un ensemble de difficultés interdépendantes qui interfèrent dans les sphères de la vie professionnelle, sociale, familiale et culturelle. Cette réalité ne doit pas occulter le fait que ces situations, plurielles, sont vécues par des hommes et des femmes aux parcours singuliers porteurs de savoir-faire, de compétences et de cultures. Les entretiens menés dans le cadre de notre recherche nous confortent dans notre perception de ces personnes pour lesquelles l'usage du terme 'illettré' nous semble réducteur. Ce terme stigmatise le sujet et masque ses ressources pratiques et symboliques pourtant présentes et actives dans sa vie quotidienne. C'est pourquoi nous avons choisi dans cette recherche d'utiliser le terme 'apprenant-stagiaire' plutôt que celui d'illettré.

Pour nous, le rapport à l'écrit ne se limite pas seulement à une question d'apprentissage linguistique. L'enjeu est aussi d'ordre social et culturel. Il se rapporte aux différentes fonctions de l'écrit² : fonction expressive (l'écrit pour soi), pragmatique (l'écrit pour agir), sociale (l'écrit pour rencontrer l'autre) et cognitive (l'écrit pour connaître).

Concernant le terme 'culture', il est entendu comme moteur précieux de la relation : relation à soi, relation aux autres et relation au monde. Nous nous sommes intéressé particulièrement aux représentations de la culture vues par les intervenants et les apprenants-stagiaires.

2. Jean-Marie BESSE, *Qui est illettré ? Décrire et évaluer les difficultés à se servir de l'écrit*, Paris : Retz, 2003, pp. 199-200.

La démarche méthodologique

Nous avons formulé l'hypothèse générale suivante : s'il y a interaction entre la dimension culturelle et l'apprentissage de l'écrit, les pratiques de développement culturel pourront avoir des impacts positifs sur la formation, l'insertion sociale et/ou sur le projet professionnel de la personne vivant des situations d'illettrisme.

Trois sous-hypothèses ont été posées :

- les pratiques de développement culturel transforment le rapport à l'écrit dans un sens positif ;
- elles contribuent à la construction identitaire et au renforcement de l'estime de soi ;
- elles ont un impact positif sur le lien social.

Nous avons fait le choix de nous fonder, tout au long de ce travail, sur la parole et l'expression des apprenants-stagiaires, le but étant de cerner de plus près ce qu'ils pensent et disent de l'apprentissage en lien avec les activités culturelles. Pour ce faire, nous nous sommes appuyé sur une méthode qualitative. Le recueil des données s'est effectué à partir d'entretiens semi-directifs en tenant compte du contexte et de la singularité des personnes rencontrées. Au total, 35 personnes peu scolarisées et peu qualifiées – 20 dans des centres de formation et 15 en maisons d'arrêt – étaient concernées ; elles étaient toutes inscrites dans des dispositifs 'formels' ou 'non formels' d'apprentissage linguistique³.

3. Nous entendons par 'dispositif formel', les formations linguistiques régies par un appel d'offres défini par un cahier des charges. À contrario, les dispositifs non formels reposent sur des initiatives de structures sociales ou culturelles qui ne sont pas tributaires de critères en relation avec un appel d'offres.

Les entretiens ont été enregistrés, à l'exception de ceux menés en maisons d'arrêt. Ils se sont déroulés en Bourgogne, Champagne-Ardenne, Nord-Pas-de-Calais, Picardie, Rhône-Alpes et en Région bruxelloise.

Les enquêtés avaient deux points communs :

- le premier était d'être identifié comme 'mal à l'aise avec l'écrit' par leurs structures de référence (associations socioculturelles, organismes de formations, collectivités territoriales, maisons d'arrêt) ;
- le second était d'avoir participé à des pratiques de développement culturel.

Nous avons pu noter la complexité de leurs parcours scolaires. Une des caractéristiques communes concernait les redoublements et les orientations vers des classes parallèles ⁴.

Les données recueillies portaient sur les itinéraires biographiques et de formation, sur les représentations et les pratiques, ainsi que sur l'expérience des actions culturelles et les effets perçus. Des indicateurs ont été élaborés pour l'analyse des données. Ils portaient sur les effets concernant le rapport à l'écrit, le rapport à soi et aux autres, ainsi que sur l'inscription dans des activités sociales, culturelles et professionnelles.

Il nous a paru par ailleurs pertinent de croiser les paroles des apprenants-stagiaires avec le regard des différents intervenants. Nous avons donc également rencontré et enregistré 20 travailleurs sociaux, formateurs et agents culturels.

⁴ CLIS : Classe d'Intégration Scolaire – CES : Classe d'Enseignement Spécialisé – CPPN : Classe PréProfessionnelle de Niveau – IME : Institut MédicoEducatif – IREO : Institut Rural d'Education et d'Orientation – EREA : Etablissement Régional d'Enseignement Adapté – CFA : Centre de Formation d'Apprentis.

Que résulte-t-il de cette recherche du point de vue des apprenants-stagiaires ?

Place de la culture et des pratiques culturelles informelles

Les apprenants-stagiaires perçoivent la culture comme un élément important dans la vie. Ils l'envisagent dans ses dimensions patrimoniale, anthropologique et instrumentale. ⁵

La conception patrimoniale

Les représentations de la culture des apprenants-stagiaires, qui s'inscrivent dans la conception patrimoniale, sont ancrées dans le monde du concret et du visible. Tel qu'ils l'entendent, le patrimoine culturel ne comporte pas d'éléments abstraits, d'idéaux mais se traduit par l'appartenance physique à un territoire avec ses caractéristiques, par la transmission de connaissances et d'expériences en lien avec la vie quotidienne, par l'existence d'un patrimoine artistique fondé essentiellement sur des savoir-faire ancestraux dans une dimension historique. L'art et l'histoire sont perçus comme une richesse collective, commune, voire universelle. Cette richesse est identifiée à un groupe qui a un passé, un héritage, une histoire et fait parfois écho à une référence nationale. Les apprenants-stagiaires citent des personnages et des œuvres. L'approche est descriptive. Les points de vue sur la valeur, l'intérêt et la beauté ne s'expriment pas. L'analyse de ces représentations rejoint les travaux portant sur la 'culture illettrée' par le fait qu'elle se fonde sur une praxis, sur l'expérience et sur le savoir-faire ; on apprend en faisant, en observant. ⁶

5. Voir aussi : *Pratiques culturelles des personnes en situation d'illettrisme*, in Véronique LECLERCQ (dir.), *Revue TransFormations n°1 – Recherches en éducation des adultes*, Lille 1 : Trigone, CUEEP, 2008, pp. 149-161.

6. Dominique BRUNETIÈRE, Jeanette METAY, Thierry SYLVESTRE, *Existe-t-il une culture illettrée ?*, in Jean-Pierre HAUTECOEUR (dir.), *Alpha 90*, Québec : Ministère de l'Éducation, 1990, pp. 189-218.

C'est en ces termes qu'un apprenant-stagiaire s'exprime : « *La culture, c'est savoir dire mon pays, je veux dire les mines, les champs de patates, les usines, la culture, c'est ça, [...] je veux dire tout ce qu'on a fait en Belgique, on peut dire notre culture.* » C'est pouvoir se dire : « *Voilà, en Belgique, il y a eu la révolution, il y a eu la première fois le votage des femmes, vous voyez, tout ce qui se passe dans un pays où ça évolue, qu'on peut dire maintenant : la Belgique, ça a commencé autant de temps et ça finit, c'est pas encore fini [...]. Ce mot 'culture', je dirais plutôt c'est un ensemble de réflexions de ce qui s'est passé...* »

La conception anthropologique

Les apprenants-stagiaires envisagent cette conception comme positive. Elle est la marque d'un intérêt, d'une curiosité pour ce qui est envisagé comme 'exotique'. La langue, les modes de vie, les manières d'être, la religion, la façon d'apprendre composent cette représentation anthropologique de la culture. « *C'est aussi la culture des différents peuples, de différentes origines. C'est très important pour moi.* » « *Ça veut dire apprendre d'autres euh, un autre mode de vie différent du mien, c'est-à-dire apprendre une autre langue, comment ça se passe dans un autre pays, comment ils vivent, ça j'aime bien moi [...]. [Culture, ça me fait penser] au dépaysement, l'Indonésie, le Pérou, oh oui, j'adore !* »

La conception instrumentale

La représentation instrumentale de la culture se traduit notamment par une double maîtrise : celle des savoirs de base (lire, écrire, communiquer) et celle des 'choses de la vie'. « *Ça évoque la culture de savoir écrire, savoir s'exprimer, être intelligent et tout ça. C'est savoir un minimum de choses. Si j'avais continué mes études, je pense que j'aurais un niveau de culture assez élevé.* » « *La culture, pour moi, c'est l'instruction.* » « *Pour moi, la culture, c'est quelqu'un qui sait se débrouiller tout seul, s'adapter, qui va faire ses courses et qui peut lire quelque chose, qui sait se présenter pour aller chercher un papier, qui*



Photo : Lire et Écrire Communauté Française

Atelier d'écriture « Depuis que je suis à Lire et Écrire... », 29 avril 2011

n'a pas peur de se présenter, même [ceux] qui savent pas lire et écrire. Faut savoir se débrouiller [...]. »

Cette conception de la culture nous renvoie aux parcours scolaires difficiles des apprenants-stagiaires, semés d'embûches et d'échecs, ainsi qu'à une vision normative conforme aux discours ordinaires du monde de l'enseignement, et plus largement, de la société dans son ensemble. Elle nous montre aussi que les apprentissages vont au-delà des connaissances scolaires puisqu'ils ont un impact sur la vie quotidienne, familiale, professionnelle, pratique et ont pour principal enjeu l'autonomie de la personne.

Des pratiques culturelles informelles

Les pratiques culturelles au quotidien des apprenants-stagiaires sont présentes et ont les caractéristiques de la culture populaire, même si certaines sont partagées par toutes les catégories socioprofession-

nelles et toutes les classes de la société⁷. Elles se traduisent par des activités extérieures : promenades, pêche, jardinage, vie associative, mais aussi retrouvailles entre amis dans des lieux tels que les bars. Elles se traduisent également par l'usage de certains médias, dont la presse et le livre. Nous avons pu noter que le rapport au livre et à la lecture des apprenants-stagiaires est lié à leurs activités. Comme signalé par plusieurs études⁸, les personnes à faible capital scolaire ont tendance à lire plutôt des livres pratiques : cuisine, jardinage, bricolage, loisirs... Les apprenants-stagiaires interviewés lisent ou regardent de préférence le journal local écrit ou télévisé, les faits divers, les mariages, les naissances, l'horoscope. Ils s'intéressent aux romans s'appuyant sur des histoires vraies : la vie pendant la guerre, les châteaux, les rois...

Les pratiques personnelles d'écriture concernent peu d'apprenants-stagiaires (quatre sur trente-cinq). Il s'agit d'une activité solitaire, voire secrète. Ces personnes écrivent des journaux intimes, des poèmes, des textes s'inspirant parfois de chansons, de sujets d'actualité ou de clips vidéo.

Les représentations de l'écrit et celles de la culture se rejoignent. La langue et la culture sont vues par les apprenants-stagiaires comme des outils essentiels pour agir, comprendre le monde, trouver les chemins de l'autonomie et de l'insertion. Le rapport à l'écrit renvoie non seulement à des questions liées à la vie scolaire, mais aussi à un ensemble de composantes identitaires, sociales et culturelles.

7. Bernard LAHIRE, *La culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris : La Découverte, 2004.

8. Bernard LAHIRE, *La raison des plus faibles*, Lille : PUL, 1993 ; Véronique LECLERCQ, *Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes*, Paris : ESF, 1999, pp. 44-80.

Effets des pratiques de développement culturel

Les apprenants-stagiaires interviewés ont participé à trois types d'actions culturelles : des visites d'équipements culturels (bibliothèques, musées, salons du livre...) ; des initiations à des pratiques artistiques (ateliers d'écriture, de photoécriture et peinture, de contes, de calligraphie, de slam...) ; des projets culturels (le *Festival de l'écrit* en Champagne-Ardenne, les *Fêtes de l'écriture* en Rhône-Alpes, le projet *Je vous écris de mon quartier* en Région bruxelloise, les *Ateliers Art Déco* à Reims...). Nous les avons interviewés sur les apports de ces actions en lien avec les hypothèses posées : le rapport à l'écrit, la construction identitaire et l'inscription dans un tissu social.

Les pratiques de développement culturel transforment le rapport à l'écrit.

Dix-sept apprenants-stagiaires interviewés sur vingt constatent des effets positifs dans leur rapport à l'écrit grâce aux participations à des projets culturels. Travailler et écrire un texte, entendre sa lecture par des comédiens lors d'une manifestation publique, le voir paraître dans une publication apportent une autre valeur à la dimension de l'écrit et permettent à l'apprenant-stagiaire de percevoir différemment son texte : « *C'est beau comme dans un livre* », s'exclame Marie, encore étonnée par la nouvelle dimension prise par son écrit. Il semble qu'une transformation s'opère : ce qui pour soi est synonyme d'effort, de quelque chose de laborieux, d'un travail parfois pénible, porte désormais une dimension symbolique. L'expression 'beau comme dans un livre' peut nous conduire à penser que la personne s'identifie désormais à quelque chose de précieux. Le monde de l'écrit n'est plus aussi éloigné de soi. Une passerelle est désormais construite.

Cette participation aux projets culturels a un impact sur l'aspect formatif au sens où cela encourage et fidélise l'apprenant dans son apprentissage. Elle amplifie et enrichit ses pratiques de l'écrit au

quotidien. Produire des écrits dans le cadre d'ateliers d'écriture, rencontrer un écrivain, un calligraphe, être publié dans un journal, un livre..., toutes ces expériences font que, selon les apprenants-stagiaires, le monde de l'écrit n'est plus ni virtuel, ni étranger. Gabriel explique que, s'il est resté en formation depuis trois ans, c'est avant tout grâce à la pratique de la photo. « *J'adore. La photo, pour moi, c'est un plaisir personnel, un loisir personnel. Et ce loisir, ce plaisir, ça me montre que je suis pas plus bête qu'un autre. Ça me permet de donner mon avis.* » Barak, en parlant de sa participation à un atelier d'écriture en maison d'arrêt animé par un écrivain, dira : « *Le plus marquant, c'est que je me suis étonné qu'avec deux ou trois mots je savais faire un texte, je savais pas que je pouvais faire ça [...], c'est ici que j'ai découvert l'écriture [...]. Je découvre vraiment le sens de l'écriture et pas l'écriture des lettres et des papiers. L'écriture pour dire ce qu'on ressent.* »

Les pratiques de développement culturel contribuent à la construction identitaire.

Dix-huit apprenants-stagiaires sur vingt considèrent leur participation à des projets culturels comme un espace où le dépassement des barrières, des freins, qui les empêchaient jusque-là d'avancer, est possible. La valorisation et la reconnaissance créent un déclic, ouvrent des portes qui, jusqu'ici, restaient fermées. Par leurs caractéristiques, le *Festival de l'écrit*, les *Fêtes de l'écriture* ou encore l'*Atelier de photoécriture et peinture* constituent, en quelque sorte, des instruments de médiation facilitant les interactions entre le rapport à soi et le rapport aux autres. L'écrit, par ses différentes fonctions, permet ainsi d'agir sur la dimension identitaire et d'instaurer une réparation en termes d'estime de soi et de relations aux autres. De même, avoir son nom cité publiquement, être interviewé par des journalistes, être désigné par des compétences, sortir de l'anonymat, cet ensemble apporte à l'apprenant-stagiaire le sentiment d'exister, d'être reconnu

en tant que sujet agissant, et non comme une personne mise de côté, exclue. La construction identitaire ne réside pas dans une situation statique, mais elle s'inscrit dans un processus dynamique et évolue tout au long de l'apprentissage et de la vie.

Ainsi, la participation à des actions culturelles a pour effet, selon les apprenants-stagiaires, de renforcer la confiance en soi et les interactions entre le rapport à soi et le rapport aux autres. Elle permet de dépasser ses peurs, ses freins et des barrières. Elle valorise les compétences existantes ou acquises au cours de l'action, dans un processus dynamique. Anna, suite à la participation au *Festival de l'écrit* et à la publication de son texte dans un livre : « *C'est une façon d'être connu, c'est de dire j'existe [...] ; ça...aide, ça valorise, ça... ça donne... comment dire, ça donne envie de continuer et puis ça donne envie aussi d'approfondir d'autres choses. Ça a changé que le monde extérieur m'a vue autrement. [Ça m'a apporté] de me sentir mieux avec moi-même. »*

Les pratiques de développement culturel ont un impact positif sur le lien social.

La participation aux manifestations publiques, dans le cadre d'activités culturelles, est décrite par quinze apprenants-stagiaires sur vingt comme un moment fort où l'on sort de l'isolement, de la solitude, pour rencontrer d'autres personnes, ce qui permet d'établir des liens, d'entrer en communication avec d'autres. Cette mise en relation est facilitée par le fait que l'apprenant-stagiaire ne se sent plus seul dans la mesure où, parmi ses pairs, il peut se reconnaître avec ses difficultés mais aussi avec ses réussites. Le terme 'partage' apparaît dans le discours des sujets enquêtés. Il est employé en rapport à la lecture à voix haute des textes, à la participation à des espaces d'écriture, de multimédia, de calligraphie, de poésie slam..., mais aussi aux moments conviviaux (repas, verres de l'amitié). Ces autres, proches de soi, partagent un même objectif : fêter la lecture et l'écriture, être récompensé dans le cadre d'une remise de prix, effectuer une lecture

publique, présenter une exposition. Cela constitue un espace de sécurité et, en même temps, conduit l'apprenant-stagiaire à s'ouvrir vers l'inconnu : autrui est inscrit dans une autre structure, vient d'une autre ville, d'une autre région, voire d'un autre pays.

Nous observons aussi que la présence de personnalités officielles lors des rencontres publiques est vécue par les apprenants-stagiaires comme une valorisation et une reconnaissance de leur travail. Sortir des lieux d'apprentissage habituels, aller à la rencontre d'artistes et découvrir différentes formes de culture sont des moments importants ; ils sont exprimés avec fierté et plaisir par les apprenants-stagiaires. C'est ainsi que Caroline dira : *« J'ai jamais vu ça de ma vie que ce soit pour un écrivain ou pour autre chose. [...] Oui, ça fait du bien en fait de sortir de notre trou, on va dire.*

Atelier d'écriture « Depuis que je suis à Lire et Ecrire... », 29 avril 2011



Photo : Lire et Ecrire Communauté française

C'était bien parce qu'il y avait aussi des gens de la ville [...], les conseillers, les plus grands quoi, mais bon, je les connais pas spécialement, alors c'était bien de les voir en vrai, parce que d'habitude on peut les voir qu'à la télé. »

Les effets des pratiques de développement culturel ont des résonances avec les itinéraires et les enjeux propres à chaque sujet. L'évolution du rapport à l'écrit, la transformation identitaire, la création du lien social ne sont ni systématiques, ni linéaires. Elles restent complexes et varient selon la singularité des sujets.

Apports de la recherche du point de vue des intervenants

Regard porté sur la culture des apprenants-stagiaires

Vision misérabiliste ou populiste de la culture

Les différentes représentations que nous avons vu émerger des entretiens avec les intervenants font écho aux conceptions anthropologiques de la culture, mais aussi à l'opposition classique : culture savante/culture populaire. La culture, dans tous les cas, est perçue idéalement comme essentielle dans les relations à soi, aux autres et est parfois quasi sacralisée. Elle est un vecteur de tous les possibles, fondatrice de l'identité, de la liberté individuelle et collective. Pour autant, l'accès à la culture et aux pratiques de développement culturel n'occupe pas systématiquement une place privilégiée dans les démarches pédagogiques des intervenants.

Concernant la culture et les pratiques culturelles des apprenants-stagiaires, les regards des intervenants divergent, et parfois même s'opposent.

Pour une partie des intervenants, ces pratiques sont considérées comme très pauvres, voire quasiment absentes, et, dans la plupart des cas, comme éloignées de l'écrit. Citons une intervenante pour illustrer cette vision 'miséraliste' de la culture populaire : « *Ils possèdent une culture mais à*

leur niveau, c'est à l'image de l'usine [...]. Alors, les pratiques culturelles, c'est très pauvre : jouer aux cartes, aller au café, dans les maisons. Ici, c'est quand même beaucoup de télévision ; la lecture, très, très peu, les ouvriers ne lisent pas beaucoup. Par contre, ce qu'ils aiment, c'est quand il y a un défilé, ça, ça leur plaît. Tous les ans, il y a un défilé, bah eux, c'est dans leur culture d'aller voir les costumes, c'est très pauvre. C'est mieux que rien. Mais ce qui est grave, c'est qu'ils ne s'autorisent pas à aller au musée. »

Chez d'autres intervenants, c'est une autre vision de la culture populaire qui s'exprime, mettant cette fois en avant sa richesse. Cette vision 'populiste' reconnaît à la culture populaire des caractéristiques et une valeur propres : « *Les apprenants-stagiaires ont des pratiques culturelles riches. Ils parlent de leur vécu, de leur histoire, de leur origine, de leur enfance et de l'héritage culturel qu'ils ont eus. Ils ont leurs pratiques liées à leur religion, à leur tradition. Ils ont des pratiques culinaires... Ces usagers ont une richesse humaine égale à tout le monde.* » « *La personne a sa propre culture (ouvrière, de quartier, d'origine). Chacun a une culture, les illettrés comme les autres. Chacun est concerné par les questions existentielles.* »

Tant la vision misérabiliste que la vision populiste omettent d'analyser la culture populaire dans ses rapports à la culture dominante. La vision misérabiliste n'interprète la culture populaire qu'en termes de sous-culture par rapport à la culture dominante, considérée comme la seule 'vraie' culture. La vision populiste, quant à elle, a le défaut de ne décrire la culture populaire que dans ses spécificités et son autonomie.⁹ Toutes deux ignorent les effets de la domination et l'existence de contre-pouvoirs, de résistances et de stratégies de contournement, réactions des classes populaires à la domination sociale et culturelle qu'elles subissent.

9. Voir par exemple : Jean-Jacques PÉRENNÈS, *L'eau et les hommes au Maghreb*, Paris : Karthala, 1993, p. 106.

Relations à la culture dominante : en termes de manques ou de résistances

Lors de notre enquête, nous avons constaté qu'une majorité des intervenants désigne les apprenants-stagiaires essentiellement par des manques ; ils ancrent leurs représentations sur les contraintes quotidiennes, les sentiments de souffrance, d'humiliation, les situations d'indignité sociale et culturelle, voire d'exclusion. Ainsi, les représentations émergeant des entretiens font apparaître des images très proches des clichés habituels sur les personnes vivant des situations d'illettrisme. Elles reflètent celles véhiculées communément dans la société et font écho à l'expérience scolaire qui détermine la réussite ou l'échec en fonction du degré de maîtrise de la langue.

Ces perceptions occultent les compétences et habiletés de la personne. Claude Grignon et Jean-Claude Passeron nous rappellent qu'« *il s'agit de prêter attention à l'activité réflexive et inventive de l'individu même le plus démuné, à ses capacités d'interprétation et d'adaptation sous peine de réduire arbitrairement l'acteur des catégories défavorisées à un rôle de 'figurant' inapte à analyser la situation dans laquelle il se trouve, et par suite incapable d'élaborer les schémas pratiques susceptibles de la lui faire mieux supporter, de la modifier, voire d'en tirer parti* ». ¹⁰

Michel de Certeau parle, quant à lui, de ruses subtiles, de tactiques de résistances, d'astuces qui constituent un art de vivre. ¹¹ Nous avons, dans nos entretiens avec les apprenants-stagiaires, pu observer cette habileté à faire face aux contraintes et à pouvoir négocier devant de multiples situations, y compris concernant leur rapport à l'écrit.

10. Agnès VILLECHAISE-DUPONT, et Joël ZAFFRAN, *Illettrisme : les fausses évidences*, Paris : L'Harmattan, 2004, pp. 34-35.

11. Michel de CERTEAU, *L'invention au quotidien : 1. Arts de faire*, Paris : Gallimard, 1990.

Les écarts entre la conception des programmes de formation et la connaissance des caractéristiques de personnes en situation d'illettrisme nous renvoient également à l'analyse de Jean-Paul Hauteceur qui démontre que, contrairement à ce que l'on pourrait penser, les personnes les plus en difficulté vis-à-vis de l'écrit déclarent ne pas être concernées par l'offre de formation de base. Il souligne le paradoxe de la politique relative à la formation d'adultes : d'un côté des dispositifs de formation sont mis en œuvre, de l'autre le public ne se mobilise pas. Il s'agit d'une 'offre généreuse face à une demande bloquée'. Si les personnes ne vivent pas leurs difficultés en termes de manque, si elles ont fait de l'illettrisme un statut ou si leur analphabétisme est un analphabétisme de résistance, la formation étant vue comme une offensive d'acculturation et de rééducation destinée à formater les individus ¹², elles n'ont objectivement aucune raison à rejoindre un centre de formation aux compétences de base.

Impact sur les pratiques culturelles des intervenants

Les représentations que nous avons mises en évidence ne sont pas sans lien avec les approches pédagogiques des intervenants, et notamment avec la place donnée à la culture et aux pratiques culturelles des apprenants dans les démarches mises en œuvre. Les représentations se référant au populisme et au misérabilisme nous semblent toutes deux conduire à la non prise en compte de la dimension socioculturelle d'une part, et à la confirmation de la culture lettrée comme seule légitime d'autre part. Si la culture de l'apprenant est considérée comme inexistante ou sans valeur, elle sera ignorée par l'intervenant. Si au contraire,

12. Jean-Pierre HAUTECOEUR, Offre généreuse, demande bloquée : le paradoxe actuel de l'alphabétisation, in Alpha 90, Québec : Ministère de l'Éducation, Institut de l'Unesco pour l'Éducation, 1992, p. 5. Voir aussi : Catherine STERCQ, Des bonnes raisons de refuser l'alphabétisation, in Journal de l'alpha, n°167-168, pp. 100-102.

elle est pensée comme très riche, elle se suffit à elle-même et l'intervenant n'envisagera pas comme une priorité d'accompagner l'apprenant-stagiaire vers une culture universelle partagée. La prise en compte de la culture des apprenants-stagiaires, pour favoriser l'ouverture vers d'autres formes de culture, permet de dépasser ces deux visions.

Émergence de pistes d'actions

Ce que nous avons découvert de la culture des apprenants-stagiaires, ainsi que l'analyse des effets des pratiques de développement culturel, nous apportent des pistes de réflexion et d'action sur la redéfinition des programmes de formation d'adultes et la qualification des intervenants. Jean-Claude Passeron formule plusieurs propositions parmi lesquelles celle qui concerne les contenus et les genres de lecture : « *Avant même d'inciter à la lecture cultivée, il faut tout d'abord inciter à lire, [...] admettre (et se féliciter) que des groupes sociaux puissent sortir de l'illettrisme sans pour autant se convertir à la lecture littéraire : il y a bien des demeures dans la maison polymorphe de la lecture. Toutes ont leurs vertus de communication et leurs profits d'apprentissage, toutes les lectures ouvrent des portes qui font communiquer avec d'autres demeures, une fois que l'aisance dans le plaisir de lire a mis un lecteur en mouvement.* »¹³ Les limites identifiées par Jean-Claude Passeron confirment la nécessité d'introduire le livre et la lecture en s'appuyant sur ce qui constitue la culture des apprenants-stagiaires. Les entretiens que nous avons menés démontrent que les ouvrages proposant des textes écrits par les personnes elles-mêmes les incitent à la lecture. Les textes publiés sont courts et simples à lire, mais surtout ils parlent d'eux, de leur culture, de leur histoire. Ainsi, le livre n'est plus perçu comme faisant partie « *de la réalité de ce que je ne sais pas* ». Bien au contraire, il accorde alors à la personne une légitimité culturelle.

13. Jean-Claude PASSERON, *Les voies d'une démocratisation de la lecture*, in *Les Actes de Lecture*, n°16, AFL, décembre 1986.

Dans le même sens, Jean-Paul Hauteceur propose de « *repartir de la base, du quotidien pour trouver les conditions les plus acceptables et les plus désirables de développement conjoint, cogéré, de l'offre et de la demande* » ¹⁴. Cette approche découle de « *la volonté de ne s'enfermer ni dans le registre linguistique de l'écrit, ni dans un univers institutionnel sectoriel du type scolaire ou formation de la main-d'œuvre. Les gens, les groupes, les communautés ont un héritage des savoirs (ou capital culturel) qui constitue la base de leur interprétation du monde... Les formations commencent là dans la vie des gens, parmi leurs pairs, leurs langages, leurs coutumes, leurs sélections et leurs utopies. Toute entreprise d'éducation devrait commencer par découvrir et reconnaître ces formations vernaculaires.* » ¹⁵ La connaissance et la reconnaissance des pratiques culturelles des apprenants-stagiaires nous semblent déterminantes dans une démarche de formation linguistique. L'apprentissage formel de l'écrit ne relève pas d'une puissance magique qui s'exprimerait dans un lieu déterminé. On ne peut dissocier l'apprentissage formel du contexte culturel dans lequel l'apprenant-stagiaire se trouve. Cette réalité doit nous questionner sur la prise en compte, dans un programme de formation, du 'terroir' dans lequel les personnes vivent, de ce que les sujets apprennent ailleurs dans leur vie ordinaire, même si ce 'terroir' est limité, car cet apprentissage informel permet de donner à la fois un sens et une interaction entre la formation et l'expérience.

Ne serait-il pas dès lors nécessaire de redéfinir les dispositifs s'adressant aux personnes illettrées ? Afin d'éviter les dispersions et de majorer les effets, ne serait-il pas essentiel d'élaborer des programmes pédagogiques sur base d'un partenariat entre des intervenants des champs social, formatif et culturel, ce qui permettrait de renforcer les

14. Jean-Pierre HAUTECOEUR, *Offre généreuse, demande bloquée*, op. cit., p. 5.

15. Jean-Pierre Hauteceur, *Introduction : Formation de base et environnement institutionnel*, in *Alpha 97*, Québec/Hambourg : Ministère de l'Éducation, Institut de l'Unesco pour l'Éducation, 1997, p. 5.

interactions entre les pratiques de développement culturel et les apprentissages linguistiques ?

Le travail entre intervenants des différents champs d'intervention, dans un cadre de complémentarité et de cohérence, pourrait se structurer et se renforcer par la participation des acteurs à des formations communes, à des rencontres de suivis, d'échanges, de bilans, ce qui impulserait l'élaboration de projets concertés. Cette interaction, construite de façon régulière, tisserait des liens significatifs et articulés entre la dimension linguistique et les pratiques de développement culturel.

L'ensemble de ces propositions nous semble réunir les conditions qui permettent de faire de l'apprentissage un lieu où peuvent se nouer les relations que nous identifions en début d'article comme intrinsèques à toute dynamique culturelle : relations à soi, aux autres et au monde. ¹⁶

Edris ABDEL SAYED, docteur en Sciences de l'éducation,
membre du laboratoire Trigone – Université Lille 1,
directeur pédagogique régional – Initiales (Champagne-Ardenne, France)

16. Pour de plus longs développements, se référer à Edris ABDEL SAYED : *Art, culture et illettrisme, Chaumont : Initiales, 2006, 148 p.* ; *Ateliers d'écriture et illettrisme, Chaumont : Initiales, 2007, 157 p.*

Depuis que je suis à lire et écrire je sens que les autres ne se moquent plus de moi, mais je me défend mieux. J'ai plus confiance en moi depuis que je suis en formation, et je me dans respecté et j'arrive à prendre la parole quand il faut.

Je me sens attachée aux formateurs, on est épaté par leur travail, gérer la parole, oser poser des questions et leurs savoir faire.

Maintenant je sais ce que je pense faire autre chose avec eux. Par exemple, en atelier d'écriture combien d'alphabètes existent dans le monde, faire des régions dans plusieurs régions de la Belgique. Maintenant je pourrai faire des prospectus pour écrire le livre de ma vie et le partager avec mes amis et amis je prendrait mon temps à écrire mes mémoires.

Je lis beaucoup de livres et écris maintenant, mieux qu'avant, je compte poursuivre par ~~mes~~ mes petits enfants. Je veux leur dire qu'ils doivent aller à l'école pour ne pas vivre la même chose que moi.

Christine Luis

le 29 04 2011.

Quand des ex-apprenants parlent de la formation alpha

En 2005-2006, au cours d'une recherche-action intitulée 'Passages', vingt-et-un ex-apprenants de Wallonie ont parlé, lors de longs entretiens individuels, de ce que la formation alpha leur avait apporté. Ils ont parlé non seulement de leur parcours en alpha et de leurs perceptions pendant la formation, mais aussi des effets de cette formation. L'ensemble du matériel récolté a permis de mieux comprendre ce qui est vécu par l'apprenant au cœur des situations d'apprentissage (contexte pédagogique), mais également dans le processus d'accueil, d'orientation et de constitution des groupes (contexte organisationnel), toutes ces perceptions se trouvant parmi les sources même des effets de formation.

par **Véronique RAISON**

Il y a plusieurs manières de construire de la connaissance partageable, sur ce qui se pratique en alpha. Vingt-et-un ex-apprenants, ce n'est pas beaucoup ! Et l'on pourrait plutôt poser un petit nombre de questions à un grand nombre de personnes. Cependant, sur un tel sujet, une vraie rencontre accueillante et respectueuse permet de recueillir des propos d'une autre profondeur. De plus, la diversité des personnes rencontrées, reflétant la diversité des apprenants de Wallonie qui ont accepté de partager avec nous leur expérience, nous a permis d'interroger de façon 'panoramique' les pratiques et les contextes d'alpha.

Passages

Adéquation des dispositifs de formation professionnelle aux spécificités des personnes analphabètes

Certaines personnes terminent leur formation alpha, CEB en poche ; d'autres l'arrêtent 'en cours de route', s'il y a une route. Hommes et femmes, jeunes ou plus âgés, belges d'origine ou non, vivant un peu partout en Wallonie, ont en commun d'avoir vécu une formation en alpha et de l'avoir quittée. Une équipe de Lire et Ecrire s'est intéressée à ce qui se vit au sortir de l'alpha. Qu'est-ce qui a changé ? Quelles sont les éventuelles difficultés perçues pour poursuivre ses chemins, par exemple via d'autres dispositifs de formation ou d'insertion ?

C'est ainsi que la recherche-action *Passages* réalisée par Lire et Ecrire Wallonie, en collaboration avec l'UCL^{*}, s'est donné pour objectif de mieux comprendre le vécu subjectif des personnes ayant quitté l'alpha depuis peu.

Les propos complets des vingt-et-un ex-apprenants wallons rencontrés par l'équipe dans le cadre de la recherche furent finement analysés, donnant lieu à vingt-et-une études individuelles. Ces propos analysés ont ensuite été mis en lien avec des informations recueillies en parallèle sur les pratiques en matière d'accompagnement ou de préparation des apprenants à quitter l'alpha et ont servi de points d'appui pour interroger les contextes de formation. Cette recherche qualitative était en effet résolument tournée vers l'amélioration des pratiques.

** La recherche-action a impliqué trois régionales de Lire et Ecrire : Brabant wallon, Luxembourg et Hainaut occidental. L'équipe de recherche était composée de Léo Burquel (Lire et Ecrire Luxembourg), Marilyn Demets (Lire et Ecrire Hainaut occidental), Axelle Devos (Lire et Ecrire Brabant wallon), Véronique Raison (Lire et Ecrire Wallonie) ; elle a bénéficié de la collaboration d'Anne Gilis et de Anne-Claire Simon (Lire et Ecrire Wallonie). Elle fut dirigée par Etienne Bourgeois, professeur en sciences de l'éducation à l'UCL.*

Plus précisément, il s'agissait de mieux comprendre la motivation, en quittant l'alpha, pour d'éventuels nouveaux projets (comme s'occuper pleinement de ses enfants, donner forme à une pratique artistique, entrer dans une nouvelle formation, etc.). Ce sont les théories de la motivation ** qui ont servi de base pour l'analyse des propos recueillis. La motivation n'est pas un objet ; on la voit plutôt aujourd'hui comme une dynamique, une constellation de plusieurs composantes où les perceptions en termes d'images de soi, d'autonomie, de sentiment de compétence et de progrès, ainsi que la perception d'être relié à d'autres, jouent un rôle majeur.

Comme l'objet de la recherche était les 'passages' après l'alpha, nous avons recueilli un riche matériel à propos d'autres environnements que celui de l'alpha, comme par exemple sur les contextes de formations professionnelles, les dispositifs d'orientation et d'information, le Forem,... Seuls les résultats concernant l'expérience en alphabétisation ont été retenus dans le cadre de cet article.

*** Il s'agit plus précisément de la théorie de la dynamique identitaire et de son rôle dans la motivation (voir à ce sujet : Jean-Marie BARBIER, Guy de VILLERS, Mokhtar KADDOURI, **Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation**, L'Harmattan, 2006) et de la théorie de l'autodétermination, l'une des théories de la motivation (Deci & Ryan, 1985 – succincte présentation claire en français dans : Etienne BOURGEOIS, Gaëtane CHAPELLE, **Apprendre et faire apprendre**, PUF, 2006).*

La parole des ex-apprenants fut placée au cœur de la recherche. Ils sont en effet les seuls à savoir ce qu'ils ont vécu lors de la formation alpha et après leur départ. Ils sont les experts de leur expérience. Dans notre approche, si les perceptions de chacun ne constituent pas des 'vérités absolues', elles constituent néanmoins des informations précieuses permettant d'interroger les contextes. Par exemple, si quelqu'un nous dit « *en formation alpha, je sentais que je progressais* », notre démarche consiste à prendre acte de cette perception de progrès et à tenter de voir ce qui l'alimente, mais pas à vérifier si la personne a 'objectivement' progressé. Autrement dit, en parlant d'elle, la personne nous indique quelque chose de précieux au sujet du contexte de sa formation : ce contexte de formation lui a permis de percevoir des progrès. Cette perception ne peut être mise en doute et c'est elle qui nous intéresse.



Photo : Lire et Ecrire Communauté française

Atelier d'écriture « Depuis que je suis à Lire et Ecrire... », 29 avril 2011

Nulla recette pour faire de 'la bonne alpha' ne se dégage mécaniquement des résultats de cette recherche. Et même si les ex-apprenants désignent avec grande précision ce qui les a amenés à se percevoir plus autonomes ou plus compétents, il n'est pas non plus nécessairement suggéré ici qu'il s'agisse là de 'la voie' à suivre, pour autant qu'il y ait 'une' voie...

S'il y avait cependant une voie, un premier pas consisterait à se placer à l'écoute des perceptions des apprenants, sans tabou, et sans s'effacer, à reconnaître que ce qu'ils vivent en formation ne correspond pas toujours à ce que nous voudrions ou pensons qu'ils vivent...

La formation alpha, une expérience qui modifie la perception que les apprenants ont d'eux-mêmes

Parcourons à présent les résultats de l'analyse de ces entretiens au regard des différents domaines qui ont été dégagés, à savoir :

- le sentiment d'être autonome (percevoir que les décisions viennent de soi, qu'on a le choix, de la marge, qu'on est dans une dynamique de choix personnel) ;
- le sentiment d'être compétent et de se sentir progresser ;
- le domaine social : le sentiment d'être relié à autrui, d'appartenir à un groupe et d'être soutenu par les autres (support social).

Les perceptions d'autonomie

De nombreux effets de formation sont relatés en termes de gains d'autonomie par les ex-apprenants². On peut se sentir davantage autonome dans sa vie quotidienne parce que l'on a progressé en lecture-écriture. On peut aussi se sentir plus autonome car on est devenu plus débrouillard socialement :

2. Les prénoms indiqués dans cet article sont fictifs.

- *Et il y a d'autres choses qui ont changé, sinon ? À part le fait de parler plus facilement avec les gens ?*
- *Me débrouiller mieux. Mieux se débrouiller. Pour faire des papiers ou n'importe quoi. Parce que j'avais toujours besoin de quelqu'un avec moi, pour m'aider. Maintenant il y a que [parfois], j'ai encore besoin de quelqu'un avec moi parce que c'est dur, mais autrement, maintenant je vais toute seule. Presque partout.*
- *Ah oui, quoi par exemple ?*
- *Par exemple, au Forem, à l'Onem, tous des trucs comme ça, maintenant ça va. Qu'avant, non ! Avant j'avais besoin de quelqu'un. Plus maintenant.*
- *Ah oui. Tu avais besoin de quelqu'un parce que tu avais un peu peur ou parce qu'il y avait des choses à écrire ?*
- *... Parce que j'avais peur et des choses qu'il fallait écrire. La dernière fois, j'ai été au Forem, c'est mon frère qui parlait ; moi, je ne disais pas un mot. Mais maintenant, non, maintenant, je fais toute seule. Oui, il y a certains trucs que je ne sais pas remplir, bon, je leur demande pour le remplir pour moi, c'est tout. Qu'avant, je n'aurais jamais demandé.*
- *Tu demandes à qui, maintenant ?*
- *Au ... des gens qui sont au Forem, qu'avant, non, avant, je n'aurais pas osé. Maintenant, oui.*
- *Maintenant, ce n'est plus ton frère ?*
- *Non, maintenant, je fais toute seule, comme une grande !*

Extrait de l'entretien avec Pascale

Toujours en termes de conséquences de la formation alpha par rapport aux perceptions d'autonomie, un tout autre aspect, négatif cette fois, a été rapporté : la formation alpha peut faire perdre de l'autonomie dans le milieu professionnel. Quand cet ouvrier communal peu qualifié s'absentait deux après-midis par semaine pour sa formation alpha et qu'il retrouvait le chantier changé, il se sentait perdu face à ses collègues et ne parvenait plus à gérer seul ses tâches : son autonomie au travail était mise à rude épreuve.

Une autre dimension de l'autonomie est celle qui est perçue directement au cœur de la formation alpha elle-même et non plus comme le résultat de celle-ci. La formation alpha est vécue jour après jour dans l'épaisseur d'un temps au quotidien comme une expérience où le sentiment d'autonomie peut être plus ou moins stimulé et perçu : comme apprenant, je choisis des tâches, j'établis mon calendrier, j'ai 'le volant dans les mains'...

Une personne cite le fait que, lors de l'orientation par niveau, son avis a été pris en compte et qu'elle a observé une certaine souplesse au niveau des critères d'admission. Elle ne s'est pas sentie comme un objet testé puis classé ; au contraire, son souhait personnel a été écouté : la souplesse de l'organisation, la culture 'ouverte' de l'association, la qualité de l'écoute lors de l'entretien lui ont fait percevoir qu'elle avait aussi 'son mot à dire'. Ainsi d'emblée, elle a perçu qu'elle aurait en partie le volant dans les mains. Tous ces petits éléments participent à un processus qui nourrit l'impact de l'alpha en termes d'autonomie. Ils nous renseignent avec précision sur le 'comment' des perceptions d'autonomie.

Certains ex-apprenants disent parfois précisément que le climat détendu, le sentiment d'être celui à qui les formateurs s'adaptent (contrairement au vécu scolaire passé),... permettent d'avoir prise sur la tâche :

- *C'est comme allez, on a été sur l'ordinateur, moi j'ai dit : « Mais comment ça se fait qu'il n'y a pas a, b, c, d... [le clavier ne suit pas l'ordre alphabétique] ? »*
- *Oui, oui, c'est vrai.*
- *Ça, ça s'apprend, qu'elle me dit, d'ici un mois ou deux, tu vas voir l'ordinateur, mais je vais pas te mettre dessus qu'elle dit, je vais te recopier ce texte-là, tu le recopies en dessous, mais n'oublie pas de mettre tes virgules, tes points sans faire de faute parce qu'il est devant toi maintenant. Et ça, on mettra plus tard sur ordinateur, quand tu auras déjà plus l'habitude comme ça.*
- *Oui. Et ça, ça a été, ou bien c'était un peu... ?*
- *Ça a été. Même mon écriture a été, parce qu'elle me dit : « Si ça prend une heure, prenez une heure, parce que... mais essayez d'écrire avec l'écriture comme j'ai mis ».*

Extrait de l'entretien avec Marc

Toujours au cœur de la formation, sur le plan pédagogique, on peut ressentir une limite à son autonomie quand le rythme est trop rapide et que l'on ne se sent pas libre de faire varier son attention, d'échanger un mot avec un voisin ; on peut se sentir accaparé par un torrent de paroles où il n'y a pas de place pour interagir...

Un autre exemple témoigne d'un sentiment de limitation par rapport à l'autonomie : quelqu'un rapporte s'être senti écrasé par un outil technique, comme le surligné rouge automatique du correcteur orthographique d'un logiciel de traitement de texte ; il l'avait perçu comme une limitation autoritaire qui s'imposait à lui et le contraignait à rechercher ses 'fautes'. Ceci ne signifie nullement qu'une 'bonne pratique' en alpha bannirait le recours au traitement de texte. Par contre, il est fort intéressant pour les formateurs que nous sommes de savoir quel effet peut avoir ce fameux 'surligné rouge'. En parler

ensemble, le dédramatiser, montrer qu'on peut l'actionner soi-même... autant de pistes pour éviter l'effet négatif.

Le départ de l'association d'alpha peut être vécu comme un moment délicat où les perceptions d'autonomie sont diverses : on n'est pas toujours aux commandes, on peut se sentir 'poussé dans le dos' par exemple. Par contre, le rôle positif de séances d'information données par Carrefour-Formation à l'intérieur des locaux de Lire et Ecrire est rapporté positivement par certains. Ces séances familiarisent à des visages, permettant ainsi aux apprenants de se rendre eux-mêmes plus aisément par la suite à Carrefour-Formation, sans d'ailleurs nécessairement en informer le formateur !

La perception d'autonomie est alimentée bien souvent par une combinaison d'éléments appartenant à des sphères diverses, comme dans le témoignage de Pascale : « *Tout a changé, toute ma vie a changé* ». L'enchaînement positif (dans ce cas précis) du *Revenu d'intégration* vers un travail *Article 60*, où un contact informel via une collègue de travail l'amènera vers Lire et Ecrire, et ensuite, via le récit d'une autre apprenante, vers une première formation Forem, puis une deuxième...

Les perceptions de compétence et de progrès

Trois domaines de compétence et progrès se dégagent des résultats : le premier concerne le 'lire-écrire-parler français' ; le deuxième, les compétences sociales 'oser' ; le troisième, les compétences dans d'autres domaines (musique, dessin, sport,...). Ces domaines ne sont bien sûr pas indépendants les uns des autres : on connaît l'importance des compétences sociales pour l'apprentissage en général. Cela renvoie également à la question des finalités de l'alpha et à celle de l'outillage des formateurs pour qu'ils se sentent compétents eux aussi afin de permettre aux apprenants de progresser dans ces voies.

Les compétences et progrès en 'lire-écrire-parler français'

De nombreux effets de formation en termes de perceptions de compétence et de progrès en 'lecture-écriture' sont rapportés.

Dans ce domaine comme dans d'autres, les personnes n'arrivent pas vierges en alpha : les souvenirs déjà engrangés et structurés du passé scolaire, où les expériences de souffrance, de moqueries endurées ne sont pas rares, constituent le tableau à partir duquel les nouvelles expériences seront interprétées. Ce qui rassure souvent, c'est la rupture affirmée par rapport à la culture scolaire traditionnelle (le passé scolaire). Et puis, la chaleur de l'accueil contribue au climat de sécurité et permet de prendre les risques nécessaires à l'apprentissage.

L'orientation par niveaux est considérée par certains comme positive : elle favoriserait la perception de compétence en reconnaissant les acquis et en rassurant sur le risque de comparaison défavorable au sein du groupe. Ainsi, la comparaison sociale peut jouer comme un frein à l'apprentissage : s'il se sent d'un niveau supérieur à son groupe, un apprenant peut juger que la formation est trop facile pour lui et que cela nuit à sa progression. Mais un autre apprenant, qui se sent d'un niveau inférieur aux autres, se sentira intimidé et jugera que cela nuit également à sa progression.

Les apprenants ont parfois une vision très précise de ce qui les ferait progresser. Cette vision peut être héritée de leur passé scolaire, de ce qui est rapporté de l'école par les enfants etc. En conformité ou en opposition avec cela, certains apprenants vont juger que le style de travail proposé en alpha est pédagogiquement bon ou mauvais. C'est ainsi que certains vont se fermer devant des 'feuilles à compléter' et que d'autres vont rejeter un mode de travail en groupe où « *chacun n'est pas actif tout le temps* ».

À contrario, sont considérées comme positives, les expériences de succès, les tâches qui ne sont ni trop difficiles ni trop faciles, qui ont

du sens (« *savoir compléter des documents administratifs, c'est vraiment utile* »), un style de travail adapté, un groupe qui permet des comparaisons et des feedbacks favorables, la conviction encourageante de la formatrice (« *mes textes étaient très beaux, ... il paraît* ») permettent la perception de progrès et de compétence.

La culture pédagogique de l'association joue un rôle important : quand l'erreur est considérée comme ce qui permet d'avancer, quand la valeur des personnes est dégagée de leurs performances, quand les questions de tous sont bienvenues, le sentiment de compétence peut être nourri positivement :

Parce qu'il y avait aussi des niveaux. Il y a des gens vraiment qui sont comme en première année... ce qui est bien. On respectait ça dans le groupe. Ça c'était très bien, on ne regardait pas la personne pour moins ou plus, et le contraire aussi. C'était... on allait même aider parfois... Et le contraire, parce que même la personne qui est sur un niveau moins, elle nous aura apporté parfois des choses. C'est ça qui était bizarre ! Malgré que... alors là, on voit que le niveau ne compte pas... Parce que parfois la personne qui avait un problème et qui demandait une question, on se disait : « Ben tiens, je n'ai jamais pensé à ça non plus ». [...] En plus parfois on devait changer de groupe, ça c'est bien aussi, aujourd'hui j'étais avec deux personnes et l'autre jour j'ai été avec deux autres personnes, alors l'un devait écrire, l'autre devait faire ça, l'autre devait lire... on devait travailler en équipe. Et ça, je vois maintenant à L. c'est pas le cas quoi...

Extrait de l'entretien avec Jan

Un tout autre gain apparaît également comme un effet de la formation : on découvre que l'on savait déjà un certain nombre de choses (elle a appris... qu'elle savait, en fait, écrire) et que l'on est capable de progrès. Des changements se produisent ainsi dans le rapport de chacun avec le



Photo : Lire et Écrire Communauté française

Atelier d'écriture « Depuis que je suis à Lire et Écrire... », 29 avril 2011

savoir et l'apprentissage en général (oser désormais se tromper). Ces effets se construisent dans le temps, à partir du moment décisif de l'entrée en formation, et ensuite au travers des perceptions dans le quotidien même de la formation.

On peut aussi se sentir plus compétent ou en progrès dans le 'lire-écrire-parler français' quand des activités diversifiées (une sortie, un travail de théâtre, un voyage,...) permettent de mettre en avant des talents plus cachés car de nouvelles situations y invitent. Le climat de sécurité, les encouragements aident également dans ce sens, ainsi que l'implication des formateurs.

Au cours de la formation, les apprenants se perçoivent ‘compétents’ ou ‘en progrès’ au travers des situations concrètes qui s’enchainent. Sans qu’il y ait d’effet mécanique ou d’addition de situations, ce qui se vit en cours de route nourrit à coup sûr l’effet de formation. On ne progresse pas quand le temps fait défaut (chercher au dictionnaire), quand le soutien fait défaut (celui de la logopède) ou que le formateur n’est pas assez disponible, disponibilité parfois liée à la taille du groupe. On se désengage quand l’activité manque de sens, semble puéride (coloriage), quand les progrès annoncés (‘le dé clic’) ne se concrétisent pas, ainsi que lorsque le formateur déclare renoncer à certains apprentissages jugés trop laborieux (l’écriture cursive). On peut se sentir incompetent quand les tâches semblent trop difficiles, que la difficulté soit liée au contenu (la conjugaison), au fait de se sentir démuni pour l’aborder (comment retenir l’écriture des sons), au rythme (trop rapide) ou à l’aspect social de la tâche (lire à voix haute en public peut devenir une épreuve insurmontable) :

- *Et puis la formatrice, elle avait proposé de lire une histoire d’un ami. Et on aurait dû faire chacun le rôle d’un des garçons de l’histoire... Mais ça ! Mais ce n’est pas pour ça que je n’ai plus été, cela ne me plaisait pas tellement parce que... chacun, on faisait une tourmente et chacun des personnages dans le livre, quoi ! Au moment du personnage que je devais faire... mais ce n’est pas pour ça que j’ai arrêté ! Ce n’est pas pour ça ! Je ne l’aurais pas fait d’ailleurs, alors ! Elle m’aurait peut-être forcé mais je... non... je ne peux pas.*
- *Vous n’auriez pas été, mais ça vous pouviez le dire !?*
- *Ben non, je n’ose pas ça (étouffé). Mais ce n’est pas pour ça. J’avais du travail et après journée, cela devient un peu juste.*

Extrait de l’entretien avec Maurice

Les compétences sociales et 'oser'

De nombreux effets de formation positifs sont rapportés dans ce domaine ; ils concernent l'ouverture sociale (à la fois mieux s'affirmer mais aussi mieux s'adapter aux autres), la confiance en soi, le fait d'oser demander de l'aide à des non proches (employés dans l'administration par exemple).

Ce domaine semble tellement déterminant que plusieurs personnes n'hésitent pas à quitter l'alpha quand elles se sentent en progrès en matière de communication et de confiance en soi, en dépit d'un niveau de lecture/écriture qu'elles déclarent toujours insuffisant. L'expérience de la formation alpha débloque alors un parcours en agissant sur les perceptions de compétences sociales.

Et pourtant, en formation alpha aussi, on peut se sentir isolé, « *tout seul plus bas que les autres* ». La crainte des moqueries par rapport à une manière de parler ou par rapport au fait de demander publiquement de l'aide inhibe certains apprenants. De plus, la honte d'être en difficulté empêche d'en parler, redouble la difficulté :

- *Il [le formateur alpha] nous mettait un sujet, et on faisait, chacun dit une phrase, chacun marque sa phrase au tableau... On partait chacun d'un texte et on commençait à lire. Vous savez, entre lire soi-même et le dire, c'est encore difficile aussi, c'est pas la même chose. Lire dans sa tête... Lire tout haut c'est pas pareil...*
- *C'est quoi qu'est pas pareil ?*
- *Ben s'exprimer devant tout le monde. C'est plus difficile pour moi.*
- *Pourtant vous êtes en face de moi et vous vous exprimez très bien ?*
- *Quand on lit c'est très différent.*

Extrait de l'entretien avec Benoît



Photo : Lire et Ecrire Communauté Française

Atelier d'écriture « Depuis que je suis à Lire et Ecrire... », 29 avril 2011

Les autres compétences

La formation en alpha peut avoir un impact par rapport aux perceptions de compétence et progrès dans d'autres domaines : la musique, l'informatique, le flamand, ... Ces compétences peuvent entrer en jeu dans l'élaboration de projets (souhait de devenir musicien professionnel de Charles, d'ouvrir un commerce de Sandrine, ...) et venir nuancer une image de soi en tant que personne 'peu capable'. On rejoint là, comme en de nombreux points, la dimension identitaire.

Le passé scolaire et d'autres expériences de formation plus récentes (nous avons parfois tendance à oublier que les apprenants en alpha ont vécu d'autres tranches de vie entre l'école et le groupe alpha) ont laissé à certains des souvenirs de bonnes performances qui pourront être relatés et valorisés dans le cadre du groupe alpha : bonnes notes à l'école primaire en Flandre, beaux points en sport, A4 en carrosserie, encouragements d'un professeur d'anglais à devenir interprète lors de la scolarité dans le pays d'origine (l'Argentine), ...

La formation alpha offre un cadre pour identifier les points forts de chacun et les socialiser. Elle peut également faire progresser directement en math, en calcul (savoir rendre la monnaie par exemple) et faire découvrir des domaines nouveaux où certains excellent (la découverte de l'appareil photo à sténopé) ou se renforcent (la compréhension des jeux de pouvoir dans les relations familiales).

La dimension sociale

Nombreux sont les commentaires des ex-apprenants dans ce domaine. Les analyses des entretiens nous ont fait regrouper sous cette large appellation trois thèmes distincts : le premier concerne l'impact de la formation alpha par rapport aux perceptions d'être relié aux autres ; le deuxième concerne les perceptions d'appartenance à un groupe ; le dernier regroupe la perception de pouvoir compter sur l'aide d'autres personnes (le support social). De nombreux recoupements connectent ces trois thèmes qui touchent en plusieurs points également à la question des compétences sociales (*voir supra*).

Le sentiment d'être relié

Les apprenants qui arrivent en alpha, se sentent plus ou moins reliés aux autres ou isolés socialement, que ce soit dans leur quartier, dans leur famille, en lien avec leurs amitiés. Pendant la formation alpha, ce sentiment joue distinctement vis-à-vis des pairs et du formateur. Celui-ci, en s'impliquant dans la relation pédagogique en termes de soutien, de chaleur, de valorisation de l'apprenant, alimente ce sentiment. Avec les pairs également, la chaleur des relations est mentionnée positivement et la formation s'avère un lieu où vont se nouer de nouvelles amitiés. Plusieurs personnes expriment de la gratitude envers Lire et Ecrire pour tous ces aspects, ainsi que leur souhait de 'rendre quelque chose', à leur tour, aux nouveaux.

Beaucoup de choses se jouent dans l'informel, à la faveur d'un dispositif existant : l'assistante sociale de Mamadou – qui vient d'arriver en Belgique – va le guider vers l'alpha mais aussi le mettre en contact avec un compatriote ; la patronne de Muriel l'accompagne à Lire et Ecrire ; des collègues apprenants en alpha transmettent de précieux conseils hors des moments de formation (fêtes)...

Mais quand la formation alpha est source de sécurité, chaleur, que le calme et la capacité d'adaptation de la formatrice sont si précieux,

comment quitter tout cela ? Pour une partie de l'échantillon, il y a là un obstacle, un sentiment d'insécurité issu également de la représentation ou de l'expérience de formations non-alpha :

- *Oui, voilà, de toute façon, c'était terminé quoi, donc nous, on le savait ; ça c'était quand même une crainte. [...] Un ami et moi, qui faisait le CEB aussi, c'était notre crainte en fait. C'était de dire : « Stop on arrête ».*
- *Lui ça faisait longtemps ?*
- *Lui ça faisait trois ans qu'il était là, c'était encore plus dur que moi.*
- *Oui.*
- *De dire, oui je n'ai plus d'accrochage. Je n'ai plus de point de repère, je n'ai plus d'ancre, donc je ne sais pas où je vais m'accrocher en fait. Et il a trouvé du boulot, on a trouvé autre chose après, donc...*
- *Donc vous vous en êtes bien sortis.*
- *Oui, on s'en est bien sortis mais malgré tout, c'était quand même la crainte qu'il avait parce qu'on en avait parlé : « Qu'est-ce qu'on va faire maintenant ? ».*

Extrait de l'entretien avec Blondine

Notons au passage que le besoin de sécurité et celui d'autonomie ne sont pas toujours les meilleurs amis du monde. Certains formateurs parlent de maternage et le difficile équilibre entre ces deux pôles est sans cesse à réinventer. Peut-être serait-il possible d'évoquer cet équilibre à l'intérieur même du temps de formation, lors de petits moments réflexifs ?

L'appartenance groupale

Nous sommes tous un peu la somme de nos appartenances à des groupes divers et les personnes arrivent donc en formation avec un présent et un passé composés d'appartenances groupales. Lors des entretiens, des ex-apprenants nous ont parlé de ces appartenances, de

certaines qu'ils ont fuies (la drogue) et d'autres vécues comme des lieux d'intégration identitaire (famille, groupe sportif, quartier...).

Le groupe alpha se présente dans la trajectoire biographique des personnes comme une possibilité d'appartenance nouvelle qui peut venir modifier la vision que l'on a de soi : je ne suis plus uniquement un membre de ma famille, un habitant de ce quartier, etc. ; je suis également un membre de ce groupe, de cette association, un apprenant avec eux. Il n'est pas rare d'entendre un 'nous/on' pour désigner son groupe d'alpha, mais aussi pour désigner un autre groupe d'appartenance plus large, celui des 'illettrés'.

Quand l'appartenance au groupe alpha s'accompagne d'un affect positif (on se sent content d'appartenir à ce groupe), elle favorise l'implication. De nombreux éléments y participent, comme appeler le formateur par son prénom, faire la fête avec le groupe, constater la diversité des personnes, le mélange des niveaux, s'adapter aux changements fréquents d'équipe de travail, se sentir bienvenu dans l'espace, même après la fin de la formation. Se sentir membre d'un groupe de niveau avancé (être fier du niveau), se serrer les coudes devant un défi commun (la préparation d'un chef-d'œuvre pour obtenir le CEB) sont des éléments rapportés comme favorisant également la cohésion du groupe. À nouveau, sortir de l'alpha, c'est quitter cette appartenance pour un éventuel nouveau groupe qui comporte une dimension d'inconnu.

Quand, par contre, on se sent en décalage par rapport au groupe (par l'âge, le comportement), il est plus délicat de développer un sentiment d'appartenance. Les premiers contacts peuvent être décisifs : quand les autres apprenants sont perçus comme dépressifs, précaires, on peut ne pas vouloir leur ressembler. La honte d'appartenir à ce groupe 'd'ignorants' peut empêcher de participer à des actions de sensibilisation par exemple. Pendant la formation, on risque par ailleurs de ne pas se sentir membre du groupe si l'on perçoit que ses propres difficultés ne sont pas prises en compte par les pairs.

Le 'support social' perçu

C'est la perception d'être soutenu, encouragé et aidé par autrui. Même le passé scolaire souvent sombre est émaillé de l'un ou l'autre portrait d'enseignant soutenant.

En formation alpha, le soutien de la formatrice fait parfois défaut et il peut être inconfortable d'être seul de son niveau dans un groupe plus fort (« *si on avait été deux, trois dans le même cas que moi, alors on se serait réunis, ça aurait été bien, voilà !* »). Plusieurs personnes rapportent un besoin d'accompagnement individualisé non rencontré :

- *Si on revient en formation, aux consignes...*
- *Ça allait bien mais des fois... il y avait une formatrice que je... enfin que beaucoup n'aimaient pas tellement car elle donnait des feuilles, et « débrouillez-vous ». Elle n'expliquait pas quoi ! Alors moi, j'étais un peu coincée, je ne sais pas ce qu'il fallait faire, je ne comprenais pas et...*
- *Que faisiez-vous alors ?*
- *Je le faisais à la maison, mon copain m'aidait.*
- *Et le demander à la formatrice ?*
- *On avait peur, j'étais pas la seule. On était tous coincés. Mais sinon c'était bien.*

Extrait de l'entretien avec Nathalie

Tout au long de la formation alpha, le soutien du 'cadre familial' est mentionné, mais l'essentiel du support social est attribué au climat induit par le formateur en termes de sécurité et d'encouragement (lors d'un risque d'abandon par exemple). Le soutien de la logopède (« *qui a le temps de s'occuper de vous* ») est également favorablement perçu. Dans l'informel, avoir accès à d'autres soutiens adéquats (stagiaires, amitiés qui stimulent le travail) joue en positif :

- *Y'avait un garçon qui habitait pas loin de chez moi. [...] Et lui il m'aidait beaucoup aussi.*
- *Quand ça n'allait pas. Quand c'était la pause café, je lui disais, tu ne sais pas venir voir ? Venir m'aider... il m'aidait beaucoup aussi.*
- *Ah, il était au cours ici aussi.*
- *Il était au cours aussi..., Maurice. À la pause café, il venait voir et « qu'est ce que tu as fait de beau aujourd'hui? », il me disait. Et j'étais contente.*
- *Et ça, ça vous motivait ?*
- *Oui.*

Extrait de l'entretien avec Mathilde

La préparation du chef-d'œuvre, voilà une période importante ! Des apprenants se sont mis à s'entraider. Ils mentionnent positivement l'attitude soutenante des inspectrices et du public pour le passage du CEB, ainsi que la préparation à la sortie de l'alpha.

Les perceptions en termes de support social au cours de la formation en alpha peuvent permettre à certains de s'ouvrir socialement et d'oser demander de l'aide, de modifier leur vision des autres, d'un monde social qui leur serait hostile. On voit là, le lien entre les perceptions en cours de formation et leur effet sur la période post-alpha.

Il n'est cependant pas rare que des formateurs alpha restent de précieuses personnes-ressources par la suite. Par exemple, le soutien d'une ex-formatrice alpha est apprécié : elle donnera de précieux conseils pour préparer un entretien d'embauche. L'aide d'un écrivain public est également évoquée. Tout cela se passe hors du cadre formel de la formation alpha.



Photo : Lire et Ecrire Communauté française

Atelier d'écriture « Depuis que je suis à Lire et Ecrire... », 29 avril 2011

Toutefois, après l'alpha, certains mentionnent la sensation d'un vide :

- *Et quand je suis arrivée en fin d'année, qu'on a passé le CEB ; là par contre, j'ai eu l'effet inverse : aïe aïe. J'ai fini avec « qu'est-ce que je vais faire maintenant ? ». Je me sens bien en fin de compte dans mon petit cocon, mon petit monde-là. Puisqu'on est tous ensemble en groupe, on apprend à se connaître, et puis on se connaît, puis on s'entraide, c'est génial. Qu'est-ce que je vais faire ? Ça c'est la question posée. Il y a une crainte, parce qu'il n'y a pas la passerelle en fait. C'est la petite chaîne manquante de dire : « On fait un passage de Lire et Ecrire, on peut faire un passage ailleurs, une transition pour avoir une direction ». Y'a pas ça. Ça c'est pas quelque chose qui existe... Quand on sort de là, on est lâché, oui, comme on dit (rire), on est lâché dans la nature et là on se dit : « Ah rien, j'ai plus mes points de repères ».*
- *Oui, il faut retrouver...*
- *Oui, il faut retrouver des points de repères et ça, c'est très difficile.*

Extrait de l'entretien avec Blondine

D'autres mentionnent qu'ils apprécient de jouer à leur tour le rôle de support social pour autrui (une ex-apprenante aide une jeune fille à écrire au centre d'hébergement où elles vivent toutes les deux). Plusieurs mentionnent ces situations comme bienfaitantes et souhaitent revenir à Lire et Ecrire pour 'booster' les nouveaux.

Et après ?

Pour chacun, une délicate articulation de divers pans de vie dont la formation en alpha constitue un maillon

À la sortie de l'alpha, la difficulté consiste à articuler des pans de vie différents et différentes temporalités ; la personne refait le tour des contraintes, souhaits, ressources qu'elle perçoit dans ses environnements (avec un frein particulier : l'incertitude sur le nouvel environnement éventuel de formation). De nombreux scénarios sont rapportés qui tentent de combiner gagne-pain, cours et garde des enfants, horaire de soir et de jour, formation à court terme et à plus long terme.

Quel fut le rôle exact de la formation alpha dans ces histoires individuelles ? Et qu'en diraient aujourd'hui, cinq ans plus tard, les ex-apprenants rencontrés au moment de la recherche *Passages* ? Ce qui est apparu avec force dans les entretiens, c'est l'intrication des divers pans de vie et la puissance de l'informel au cœur des dispositifs de formation alpha.

Après l'alpha, certains sont dans une perspective temporelle longue (Charles : « *C'est mon chemin* ») ; d'autres sont davantage dans l'imédiateté.

Il y a ceux (Pascale, Charles, Tonia) qui quittent l'alpha de leur propre initiative (alors qu'ils pourraient continuer leur parcours de formation en alpha) parce qu'ils 'se sentent prêts' à aller vers d'autres choses, vers leurs propres projets.



Photo : Lire et Ecrire Communauté française

D'autres, comme Blondine ou Pierre, quittent l'alpha, CEB en poche, et s'engagent, un peu hésitants, dans un nouveau travail ou une nouvelle formation...

Certains ont été 'poussés dans le dos' par la formatrice alpha et ont entrepris une formation qualifiante. Parfois cette nouvelle formation n'est pas vraiment choisie et des 'orienteurs' sont intervenus lourdement dans le parcours de formation (Mamadi, Jan, Camilla).

Parmi ceux qui n'ont pas entrepris de 'projet socialement visible' au sortir de l'alpha, il y a des travailleurs qui, comme Mathilde, renoncent à l'alpha parce que le patron n'est plus d'accord et qu'ils veulent préserver leur emploi (il est vital de se préserver de la précarité ou parfois de l'oisiveté). Pour de nombreuses personnes, la nécessité de ne pas glisser vers une plus grande précarité prime. C'est pour cette raison que de multiples allers-retours formation-job ont lieu, que la formation est reléguée aux interstices laissés par le travail, que certains s'orientent vers un contrat de travail *Article 60*.

Il y a également ceux que de terrifiants souvenirs de l'école ont paralysés sans qu'il n'ait été possible d'en parler (Marc), ceux pour qui les progrès annoncés ne se sont pas réalisés et que le découragement, accompagné d'un sentiment de manque de soutien individualisé (alors que la vie professionnelle est déjà tellement fatigante), a saisi (Maurice, Benoît)...

Parfois c'est une logique 'familiale' qui prévaut ; l'intérêt ou le projet d'un autre membre de la famille sera privilégié au moment d'un changement d'horaire de la formation (Nico, Benoît, Maryse).

La profonde diversité des publics sortant de l'alpha est manifeste. Gardons-nous donc de toute généralisation. Nul doute que l'environnement familial, le passé scolaire, le marché de l'emploi, la santé... jouent un rôle important dans toutes ces trajectoires et les professionnels de l'alpha n'ont qu'une prise minimale et indirecte sur ces aspects.

Cette modestie de l'apport de l'alpha dans les trajectoires personnelles nous protège d'ailleurs – nous les formateurs – de l'illusion de toute-puissance. Par contre, de nombreux exemples montrent qu'un détail apporté par le contexte de formation ou l'attitude du formateur peut avoir une importance décisive pour la personne en formation et qu'il est donc primordial de réfléchir et d'analyser notre intervention pédagogique.

Ce fut un des apports de cette recherche que de donner à voir l'intrication pour chacun de ses différents rôles sociaux et pans de vie : il n'est pas seulement un apprenant mais aussi une mère de famille, un compagnon, une travailleuse ou une personne en recherche d'emploi, avec un passé scolaire souvent sombre, mais pas toujours, aux prises avec la précarité dans bien des cas, ayant une perspective d'avenir plus ou moins positive, des performances reconnues en sport pour l'un, en dessin pour l'autre..., un passé de violence ou non, une santé plus ou moins bonne... Et l'impact du vécu de la formation alpha – on se sent changé ou pas, au regard des images de soi et des perceptions variées que nous avons évoquées – prend sa signification au regard de toutes ces dimensions. Au moment de quitter la formation, chacun est reporté à son entrée en formation, à cette tranche de vie qui s'achève et qui est alors 'relue' et commentée en son for intérieur pour prendre place dans la vie vécue jusque-là, et contribuer à faire apparaître l'avenir comme plus ou moins ouvert.

Véronique RAISON, formatrice alpha

Lire et Écrire a changé ma vie -
maintenant je suis sincère -

je ose être moi-même -
je suis plus franche avec les autres et
moins timide .

maintenant je parle mieux avec
mon fils

je lui raconte ce que je fais
mais lui, il ne me parle pas, mais
moi je voudrais bien savoir si qu'il a
fait dans la journée .

Aujourd'hui je ne suis plus en
formation et -ça me manque .

L'évaluation aujourd'hui

Évaluations prescrites et évaluations orientées vers l'action

Actuellement, les associations doivent répondre à des exigences toujours plus précises posées par les pouvoirs subsidiaires, notamment en termes quantitatifs, et ce sur des périodes de plus en plus courtes. Or, pour la plupart, leur action est avant tout une action qualitative, qui s'étend sur le moyen et le long terme.

Entretien avec Cécile PAUL En nous livrant son analyse de la situation actuelle, Cécile Paul ¹ nous dit qu'au-delà de l'évaluation qui leur est demandée institutionnellement, et qui pour une bonne part relève de la justification, il reste aux associations une marge de manœuvre essentielle pour introduire dans leurs pratiques d'évaluation des éléments d'analyse plus qualitatifs. En mettant volontairement ce type d'informations à la disposition des pouvoirs publics ou des pouvoirs organisateurs, elles contribuent à faire évoluer les conceptions de l'évaluation dans le secteur associatif et, dans la foulée, les politiques mises en place...

Les évaluations attendues

Quel type d'évaluation les associations sont-elles aujourd'hui amenées à fournir ?

On assiste ces derniers temps à une exigence d'évaluation qui est repositionnée dans quasi tous les décrets. Néanmoins, ce qui est attendu sous le vocable 'évaluation' peut recouvrir des concepts et des pratiques en réalité très diversifiés : justification de moyens, justification

de volumes d'activité, évaluation des objectifs de l'action et de sa mise en œuvre, autoévaluation... Les attentes étant différentes en fonction des décrets, des conventions ou des appels à projets, cela donne lieu sur le terrain à beaucoup de confusions.

Quels sont les autres constats en matière d'évaluation sur le terrain ?

Depuis de nombreuses années, sous la pression des chiffres à fournir, il y a un rétrécissement de la question de l'évaluation vers le quantitatif. La tendance est générale, et les gens confondent littéralement 'justification' et 'évaluation d'un projet' (vérifier si l'on a rempli ses principales missions, touché de nouveaux publics, atteint ses objectifs, fait de bons choix méthodologiques...). La justification fait partie de l'évaluation mais ce n'en est qu'une toute petite partie. Elle résulte d'une demande qui est légitime de la part d'un pouvoir subsidiant octroyant des moyens financiers mais elle requiert la mise en place d'outils de gestion qui sont différents de ceux nécessaires pour l'évaluation de l'action. Souvent, la confusion entre ces deux notions donne lieu, sur le terrain, à des pratiques d'évaluation fortement limitatives et souvent incohérentes. Les gens ne comprennent plus ce qu'ils sont en train d'évaluer.

De même, les 'évaluations' sont le plus souvent réalisées annuellement (ou par semestre, voire par trimestre), alors que l'on se trouve dans un secteur où l'on travaille sur des processus (apprentissage, accès à la culture, participation, citoyenneté, éducation permanente...) qui durent beaucoup plus longtemps et dont le difficile quotidien de la mise en œuvre s'encombre peu d'une planification conforme à l'année scolaire ou calendrier ! On demande parfois aux gens d'évaluer s'ils ont atteint leurs objectifs dans des durées de temps qui ne sont pas du tout cohérentes par rapport à la durée des projets sur lesquels ils

1. Cécile Paul travaille au CESEP et accompagne les associations dans la mise en place de processus d'évaluation.

travaillent. Dans le même ordre d'idées, il peut y avoir dès le départ une contradiction entre la durée de subventionnement d'un projet et le résultat attendu qui demande un investissement sur une durée beaucoup plus longue. Si l'évaluation est bien menée, elle ne peut que confirmer cet état de fait. Cela ne veut pas dire que les gens n'ont pas travaillé, et que ce qu'ils ont fait sur le temps donné n'était pas pertinent, au contraire. Cela permet juste d'acter que l'évaluation n'est pas le moment où on tente de démontrer envers et contre tout la réalisation d'un objectif irréaliste dès le départ.

Ce qu'on remarque aussi dans le secteur, c'est une introduction progressive de méthodes d'évaluation qui viennent du privé, en ce compris tout ce qui relève de l'évaluation du personnel, de son parcours professionnel, de sa motivation... On constate souvent une confusion entre 'l'évaluation de projets' et 'l'évaluation individuelle des travailleurs'. La première relève du pilotage de l'action au sens large, et la seconde de la gestion des ressources humaines, plus individuelle. Or, les moments, les lieux de ces deux évaluations sont parfois les mêmes, ce qui pose d'énormes questions tant méthodologiques qu'éthiques. Il y a évidemment un lien entre ces deux aspects mais, une fois encore, les outils et les pratiques sont fondamentalement différents.

Pourquoi les associations sont-elles aujourd'hui amenées à se faire accompagner pour réaliser leur évaluation ?

Cela fait plus d'une dizaine d'années que le CESEP propose pour le secteur associatif des formations à l'évaluation. Mais pas n'importe lesquelles : nous tentons d'amener les équipes à réintégrer **l'évaluation comme processus continu qui questionne le sens de l'action et les pratiques professionnelles**. Néanmoins, il est vrai que ce n'est que depuis 4-5 ans que les associations font plus systématiquement appel à nous. Pourquoi cela s'est-il accéléré ? Parce que, de manière transversale aux différents secteurs, le concept de 'l'autoévaluation' s'est imposé dans de nombreux décrets ces dernières années et que,

paradoxalement, malgré son intérêt au regard de tout ce qui vient d'être dit, sa mise en œuvre est loin d'être facile. Pour faire simple, en plus de la justification de l'utilisation des moyens, il est demandé aujourd'hui à bon nombre d'associations de construire elles-mêmes une démarche d'évaluation plus qualitative à moyen terme (généralement le temps d'un contrat-programme) sur leur plan d'action, d'en livrer une analyse, et d'en dégager des perspectives. En soi, il s'agit d'une bonne évolution dans le sens où l'on oblige institutionnellement les acteurs à repenser un peu plus qualitativement l'évaluation, et à apprendre à construire ce processus au regard de leur spécificité sectorielle, de territoire, de public(s)... Mais cela pose une difficulté essentielle : entre la grille préformatée dans laquelle depuis des années je dois introduire des données qui n'ont pas toujours beaucoup de sens pour moi et... la page blanche, intitulée également 'évaluation', où tout est ouvert, la panique est un peu généralisée ! Comment s'outiller méthodologiquement pour pratiquer l'autoévaluation et objectiver les pratiques ? Par qui cette autoévaluation doit-elle être menée dans les organisations ? avec qui ? pour qui ? Ce sont des questions qui sont aujourd'hui quotidiennes dans les associations. Par ailleurs, chacun sait que l'évaluation pose énormément de questions en termes de fonctionnement d'équipe, en termes organisationnels et institutionnels. Elle interroge bien d'autres choses que les activités en elles-mêmes. Ce serait donc un leurre de croire que toutes les associations y sont acquises avec la même ouverture.

Parfois, nous jouons aussi un peu le rôle de 'pompiers'. On nous appelle quand la situation devient critique, qu'il est nécessaire de questionner le projet, sa place dans l'organisation... Nous accompagnons les équipes. Heureusement, je crois sincèrement que l'augmentation de la demande d'accompagnement vient aussi fondamentalement d'une envie des associations de mieux évaluer, d'aller chercher les bonnes informations, de gagner en crédibilité en matière d'analyse et de questionnement, tout simplement pour mieux valoriser et défendre leur projet.

L'accompagnement, ce n'est cependant pas seulement une question de compétences méthodologiques. L'enjeu de se faire accompagner, pas seulement par un intervenant externe d'ailleurs, c'est aussi d'avoir quelqu'un de 'bienveillant' qui vient interroger différemment les choses. Par essence, c'est très difficile de s'autoanalyser, de poser un regard à la fois juste et décalé sur ses pratiques, d'oser se poser les bonnes questions et d'aller chercher les informations qui permettent d'y répondre.

Pour sortir des discussions où l'on reste sur l'impression (« *je pense que* », « *je crois que* », « *j'ai le sentiment que* »), pour enfin distinguer 'évaluation' (« *ce que nous avons fait était cohérent, pertinent...* ») et 'satisfaction' (« *nous sommes ou ils sont contents* »), il est nécessaire de mettre en œuvre des pratiques d'évaluation qui tiennent un tant soi peu la route. C'est surtout en cela que nous accompagnons les équipes. Quand on dit par exemple qu'un stagiaire a été 'acteur' de son processus de formation, qu'est-ce que cela veut dire ? Est-ce que l'on compte le nombre de fois où il a été présent, ou est-ce que l'on observe, au cours du processus de formation, la manière avec laquelle il a pris sa place dans le groupe ou dans le parcours qui lui a été proposé ?

Ce qui est très compliqué pour nous, c'est de démystifier l'évaluation, de montrer l'intérêt qu'elle peut avoir, sans pour autant qu'elle devienne un frein à la mise en place des activités.

Atelier d'écriture « Depuis que je suis à Lire et Ecrire... », 29 avril 2011



Photo : Lire et Ecrire Communauté française

Les évaluations souhaitables

Du point de vue des bénéficiaires cette fois, quelles seraient les évaluations 'souhaitables' ?

Fondamentalement, dans une organisation comme Lire et Ecrire, elles seraient pour moi au moins de deux types. Il y a d'une part l'identification des acquis des apprenants : avec quoi repartent-ils concrètement comme bagage après leur passage dans vos groupes (lecture, écriture, compréhension du monde,...) ? En corolaire, il s'agit au minimum de nous interroger comme professionnels sur les contextes ayant facilité ou non ces apprentissages, et sur la pertinence de nos méthodes, modèles d'action et outils de travail. L'autre niveau d'évaluation qui me paraît souhaitable concerne bien entendu leur parcours chez vous et les processus qui l'accompagnent : quel chemin avons-nous parcouru ensemble ? qu'en avons-nous appris ? qu'en avons-nous fait ? que l'apprenant soit allé ou non au bout de la formation. On a fait un trajet avec un certain nombre de stagiaires ; certains nous ont quittés, d'autres sont restés. C'est intéressant de recueillir des éléments d'évaluation qui portent sur tous les trajets, et pas seulement sur ceux qui sont 'valorisables' en termes de subventionnement. En quoi les parcours, quels qu'ils soient, ont-ils été constructifs ou non ? difficiles ou non ? En quoi ont-ils nourri un processus plus large de construction personnelle, collective ? Etc. Poser ces questions, analyser ces résultats et les diffuser, c'est s'obliger à colorer un peu les indicateurs parfois simplistes et fortement individualisés qui réduisent chaque stagiaire à son seul statut de participant 'modèle', 'consommateur', ou 'perdu' dans une formation !

De mon point de vue, l'évaluation souhaitable pour les bénéficiaires, c'est bien entendu aussi celle qui est fondamentalement conçue pour interroger les pratiques professionnelles, et plus largement les politiques. D'où l'immense enjeu de rompre avec l'autocensure ambiante, ou à l'inverse l'autocongratulation, et d'oser rendre publiques des analyses de qualité, réalisées en interne, qui objectivent

et éclairent les modes d'intervention, les processus, leurs résultats, leurs impacts. L'enjeu de l'évaluation est bien à mon sens qu'il y ait une forme d'adéquation continue des politiques et des pratiques à la réalité, aux attentes et aux besoins sociaux actuels, et de certains publics en particulier. S'il n'y a pas cette perspective, l'évaluation n'a pas beaucoup d'intérêt pour les bénéficiaires. Elle devient uniquement un outil de gestion organisationnelle.

Atelier d'écriture « Depuis que je suis à Lire et Ecrire... », 29 avril 2011



Photo : Lire et Ecrire Communauté Française

Quelles sont les conditions à la réalisation d'une évaluation telle que vous la défendez au CESEP ?

Mettre en œuvre ce type de pratiques nécessite du temps mais permet vraiment d'en gagner par la suite. Cela permet de ne pas répéter plusieurs fois les mêmes erreurs par exemple ou, plus fréquemment, de se tromper d'hypothèse dans la réorientation d'un projet. Cela exige aussi, idéalement, que l'ensemble de l'organisation, les travailleurs, les bénévoles, le conseil d'administration... clarifient quels sont leurs enjeux et leurs intérêts dans le processus d'évaluation et quelle place ce processus doit prendre dans le quotidien de l'association : que veut-on évaluer ? pourquoi est-ce important pour nous ? à quoi cela va-t-il servir ? comment allons-nous nous y prendre ? ...

Tout simplement, il faut aussi qu'au niveau organisationnel ou institutionnel, il y ait un espace qui permette de penser et de travailler dans ce sens : est-ce que l'on peut sereinement interroger les pratiques ? est-ce que l'on peut travailler par essais et erreurs, interrogations, réajustements ? est-ce qu'il y a un espace pour de nouvelles propositions, pour amener, avec un peu de souplesse, un certain nombre de changements ? Si l'on s'engage dans l'évaluation sans garantie (ou sans volonté) de pouvoir un minimum aménager le futur au regard des résultats obtenus, la situation risque rapidement de devenir inconfortable...

Une autre condition, et on en a déjà parlé, est que l'information puisse circuler dans l'association, même de façon confidentielle, et que les évaluations, en tant que pratiques, puissent être considérées et vécues comme des démarches en soi constructives. Cela nécessite par exemple, au niveau d'une équipe, qu'il y ait une relation de confiance suffisamment construite pour que des informations et des questions qui sont essentielles à l'évaluation de l'action puissent être amenées par les travailleurs et débattues.

La participation des bénéficiaires à l'évaluation est-elle pertinente ?

On observe sur le terrain bon nombre de lieux où les bénéficiaires 'participent' effectivement à l'évaluation des projets. En soi, c'est positif et important. Néanmoins, d'un point de vue méthodologique mais surtout éthique, je ne suis d'accord avec ces pratiques que si elles veillent, dans leur mise en œuvre, à ce que cette participation ne soit pas un leurre, et que l'on ne soit pas en réalité dans une instrumentalisation des publics. Pour être intellectuellement honnête, la participation des bénéficiaires à l'évaluation demande un investissement très important. Elle demande surtout d'avoir notamment clarifié les questions suivantes : est-ce que le contenu, les enjeux de l'évaluation ont été définis/clarifiés ensemble ? est-ce que l'évaluation est réalisée dans un langage/sur un contenu auxquels les bénéficiaires ont accès et dont ils ont la maîtrise ? les conditions (matérielles, temps, relations de pouvoir...) dans lesquelles l'évaluation est réalisée sont-elles adaptées ? permettent-elles la prise de parole, le positionnement ? les bénéficiaires auront-ils accès à l'analyse finale des informations recueillies ? pourront-ils participer à la définition et peut-être à la mise en œuvre de nouvelles perspectives ? ...

Par ailleurs, il est important de préciser que 'faire parler' ou 'faire écrire' les bénéficiaires n'est pas toujours de la plus grande pertinence du point de vue de l'évaluation, loin de là. Pour rappel, l'observation, qui se pratique dans d'autres secteurs de travail (petite enfance, travail social,...) reste fondamentalement de la responsabilité du professionnel. Ce n'est pas parce que les bénéficiaires 'peuvent' aujourd'hui être acteurs de beaucoup de choses dans les associations, dont l'évaluation, qu'il faut leur faire porter des responsabilités qui ne sont pas les leurs. À titre d'exemple, c'est notamment le cas lorsqu'on leur demande de se positionner sur les compétences pédagogiques, d'animation, relationnelles d'un formateur ou d'un animateur. Personnellement, cela me pose question.

Dans le concret, comment mettre en place une telle évaluation, plus qualitative, qui demande du temps ?

Il faut savoir qu'il est matériellement et intellectuellement impossible de tout évaluer. C'est justement là l'intérêt de réfléchir anticipativement à l'évaluation, ce qui permet d'identifier à l'avance ce qu'il est important d'évaluer et de se donner une chance d'y arriver. Il s'agira alors de se concentrer sur l'évaluation approfondie d'un ou deux projets par an, c'est-à-dire des projets pour lesquels il y a un véritable enjeu (volonté de toucher un nouveau public, changement radical de méthodologie de travail, décentralisation d'une ou plusieurs activités, création d'un nouveau partenariat,...). Soit là où il y a un intérêt particulier à construire un processus d'évaluation qui tienne la route dans le temps, à faire participer un certain nombre d'acteurs à cette démarche, bref à mettre en place une dynamique intéressante.

Articulation entre l'attendu et le souhaitable

Y a-t-il des contradictions entre les évaluations attendues et les évaluations souhaitables ?

Aujourd'hui, dans les évaluations qui sont rentrées aux pouvoirs publics notamment, les acteurs de terrain osent encore peu, au-delà des chiffres, 'mettre les choses à plat'. Cette autocensure, bien légitime et compréhensible par ailleurs, empêche le passage de certaines informations essentielles qui aideraient pourtant à la compréhension et à la prise en compte des situations du terrain, avec ses difficultés, ses spécificités, mais aussi toutes ses belles histoires... C'est évidemment à nouveau toute la question du statut et du regard qui va être posé sur l'évaluation qui sont en jeu : à qui l'évaluation est-elle destinée ? qui va la lire, avec quelles 'lunettes'... ? l'évaluation a-t-elle un but formatif ? certificatif ? est-elle sanctionnante ? Pour favoriser une évaluation qui soit plus proche du souhaitable, il est important que les réponses organisationnelles et institutionnelles à ces questions soient plus

claires à l'avenir qu'elles ne le sont aujourd'hui. À l'inverse, il est important que petit à petit les associations osent intégrer dans leurs 'rapports', notamment via l'autoévaluation, le contenu de certaines analyses qui leurs paraissent pertinentes et susceptibles de nourrir les choix en matière de politiques futures.

Par ailleurs, on ne peut nier qu'aujourd'hui, l'évaluation plus qualitative reste le parent pauvre en termes de valorisation institutionnelle. Pragmatiquement, les responsables d'association n'ont pas tout à fait tort quand ils pensent que, dans les informations transmises à leurs pouvoirs organisateurs ou pouvoirs subsidants, les analyses qualitatives n'en mèneront pas large et n'auront absolument aucun poids en termes de reconnaissance, de subside, de sponsoring... au regard des données chiffrées, pragmatiques, vérifiables... À nouveau, il y a là tout un travail à faire, pour valoriser la complémentarité de la recherche de différents types d'informations.

Comment les associations peuvent-elles sortir de cette contradiction si finalement elle correspond effectivement à une réalité ?

Quand nous intervenons dans les associations, nous essayons de démystifier la question de l'évaluation en revenant à la base : **repositionner fondamentalement l'évaluation comme une exigence de travail d'équipe, comme un moment inhérent à la gestion de projet, et comme un levier pour l'adaptation et le changement.** Évaluer et rendre des rapports sont deux choses différentes, qui appellent quasi deux métiers différents. Mais bien sûr, pour toutes les raisons évoquées plus haut, nous pensons qu'il est essentiel que l'un nourrisse l'autre.

Propos recueillis par Sylvie-Anne GOFFINET
Lire et Ecrire Communauté française

De puis que je suis passé a lire est écrire. je me
sens bien dans ma peau. j'ai appris
beaucoup de choses c'est à dire que je sais écrire
maintenant j'écris dans le journal de classe de
ma fille, ce je vais parler a ses profs prendre le
lous seul. j'ose aller seul chez le docteur. est aussi
lire une lettre. je n'arrive pas aller a la banque.
~~je lis une l~~ moi j'ai confiance en moi
j'aimerais bien que t'ba fille prenne le relais quelle
aussi a lire est écrire, qu'elle s'etire bien dans sa
peau elle aussi. car moi ca m'a donné envie
de me battre pour les autre qui sont dans le même
cas. car maintenant je suis une ancienne
apprentants. est je suis fiere d'avoir passe par la.

Hanique.

Sélection bibliographique

par Myriam DEKEYSER
et Sylvie-Anne GOFFINET

Cette bibliographie s'inscrit dans le courant du processus d'évaluation tel que le définit Jean Blairon¹ : « Si l'on parle d'évaluation, on désigne [...] un mouvement tendu vers l'inconnu, le sens est considéré comme ouvert par définition, on se propose d'essayer de comprendre, à partir de traces et de signes difficiles à décoder, ce que l'on ne saisit pas encore. On cherche [...] à poser des questions stratégiques nouvelles : Allons-nous dans la bonne direction ? Faisons-nous réellement ce que nous pensions faire ? Devons-nous réorienter nos pratiques, redéfinir notre visée, les faire exister autrement ? Le sens que nous donnons à notre travail est-il partagé par nos bénéficiaires ? Comment vivent-ils nos pratiques ? Comment ouvrir le champ des possibles ? Etc. » L'évaluation telle qu'elle est ici définie se situe aux antipodes du contrôle de type néo-libéral qui est aujourd'hui imposé au secteur associatif. Souvent masqué sous le terme 'd'évaluation', ce contrôle consiste, toujours selon Jean Blairon, en une « vérification de conformité avec des normes pré-définies de l'extérieur, en dehors de l'action, au cours d'une pré-vision. Ces normes peuvent être soit des normes de procédures (elles pré-définissent des manières de faire qu'il faut impérativement respecter) ou des normes de résultats (elles fixent des seuils de rendement). » C'est dans l'esprit de l'évaluation comme « recherche collective, partenariale et inventive du sens et de la valeur de l'action » – et non de l'évaluation-contrôle – que nous apprécierons les lectures proposées quant à l'impact de l'alphabétisation sur les personnes en formation.

1. Jean BLAIRON, *L'évaluation dans le secteur de l'ISP : une nouvelle croisade ?*, in *Intermag*, 7 octobre 2010 (article téléchargeable sur le site : www.rta.be/intermag).

Études internationales de l'Unesco

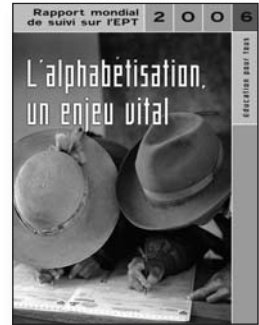
L'alphabétisation, un enjeu vital : Rapport mondial de suivi sur l'EPT, Unesco, Education pour tous, 2006, 464 p.

Cette quatrième édition du *Rapport mondial de suivi* sur l'Education Pour Tous (EPT) est centrée sur l'alphabétisation, l'un des objectifs les plus négligés parmi les six objectifs adoptés en 2000 par 164 pays au *Forum mondial sur l'éducation* de Dakar, au Sénégal. Le chapitre 5 observe que l'alphabétisme est à la fois un droit en soi et un moyen permettant d'exercer d'autres droits. Il étudie les bénéfices (humains, économiques, sociaux et culturels) que l'alphabétisation procure aux individus, aux communautés et aux nations.

À découvrir en ligne : www.unesco.org/education/GMR2006/full/chap5_fr.pdf

> Voir aussi : GOFFINET Sylvie-Anne, 2000-2015 : **15 ans pour réaliser l'Education Pour Tous. Où en est-on aujourd'hui ?**, in *Journal de l'alpha*, n°159, juillet-août 2007, pp. 11-22

Lire en particulier la partie sur les environnements alphabètes qui montre, exemples à l'appui, l'importance de ce type d'environnements pour la mise en pratique par les apprenants des compétences nouvellement acquises.





Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, Unesco, 2010, 158 p.

Ce rapport offre une vue d'ensemble des tendances qui caractérisent l'apprentissage et l'éducation des adultes et met en lumière une série de questions-clés. Il a été élaboré à partir de 154 rapports nationaux sur la situation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes soumis par les États membres de l'Unesco, cinq rapports régionaux de synthèse, ainsi qu'une consultation de la littérature existante. À noter plus précisément le chapitre 4 sur la participation et l'équité dans l'alphabétisation des adultes qui parle notamment de l'effet de spirale ascendante de l'apprentissage, de l'alphabétisme et des pratiques d'alphabétisation sur le travail et la participation à la vie sociale et au changement.

Document en ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001875/187521f.pdf>

Évaluer l'impact



DÉSILETS Margot, PATRY Jean, **Cadre de référence : Transfert des apprentissages en alphabétisation**, Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation du Québec – Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation, 1998, 41 p.

« *En alphabétisation, la préoccupation du transfert est au cœur de la démarche de formation sur mesure et du processus d'apprentissage fonctionnel. Le transfert est le but ultime de la formation. Il s'appuie sur les besoins réels des adultes et est orienté vers une situation concrète à*

transformer. Le transfert des apprentissages en alphabétisation est l'indice premier de la réussite de la formation. » Après avoir défini le transfert des apprentissages en alphabétisation comme « *l'utilisation, dans différentes situations de la vie quotidienne, de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (savoir, savoir-faire, savoir-être) acquises en contexte de formation* », le *Cadre de référence* s'attache à définir les apprentissages à transférer, les facteurs qui favorisent le transfert, les modalités d'évaluation du transfert, les lieux, les étapes de ce transfert, ainsi que les facteurs qui influencent le transfert et les responsabilités de chacun des acteurs.

Document téléchargeable :

<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs42121>

DOUCET Paule, **Apprendre pour la vie : Rapport de recherche-action sur l'impact de l'alphabétisation sur les personnes apprenantes et leur entourage**, Coalition ontarienne de formation des adultes – Pluri-elles (Manitoba) Inc., 2010, 220 p.

Apprendre pour la vie fait état de la recherche-action conçue et réalisée entre 2007 et 2010 pour mesurer l'impact de l'alphabétisation sur les personnes apprenantes dans leur vie de tous les jours. Les auteurs y font une revue de la littérature visant notamment à retenir, parmi les travaux existants, les méthodes et les techniques exemplaires issues des recherches sur le terrain en alphabétisation utilisées au Canada et ailleurs. Ils ont également procédé à une analyse des paramètres conceptuels de la recherche afin de mieux



circonscire le champ d'exploration. L'objectif final était de produire, par l'union de la théorie et de la pratique, un savoir valable pour l'action.

Document téléchargeable : www.coalition.ca/publications/publications/apprendre-pour-la-vie.pdf

> Voir article de Paule DOUCET, [Pour en savoir plus sur ce qu'est une analyse d'impact : l'exemple de la recherche « Apprendre pour la vie »](#), texte téléchargeable : www.lire-et-ecrire.be/ja180



PONS Emmanuel, LOONTJENS Anne, MANGEZ Natacha, **Cadre écossais pour la maîtrise de l'écrit et du calcul en formation d'adultes**, Les Éditions du Collectif Alpha - Learning Connections, Communities Scotland, 2007, 98 p.

Le programme écossais d'alphabétisation des adultes place l'apprenant au centre du dispositif d'apprentissage et d'évaluation. Une première partie du document expose la base théorique ainsi que les principes clés sur lesquels repose le programme. Une seconde partie traite de la mise en œuvre de ces principes et de la planification de l'apprentissage. Au moment qu'ils jugent opportun, le formateur et l'apprenant vont consacrer du temps à dresser un bilan des apprentissages. Ils examinent le chemin parcouru et discutent des progrès réalisés par rapport à l'objectif initial de l'apprenant. À la lumière de leurs conclusions, ils pourront planifier un nouvel objectif et de nouvelles activités d'apprentissage. Un outil, la roue, représente l'ensemble du programme et aide apprenant et formateur à prendre en compte contexte,

motivation, objectif de l'apprenant, compétences générales et particulières à acquérir, domaines dans lesquels vont servir ces compétences...

- > Voir Frédérique LEMAÎTRE et Sylvie-Anne GOFFINET, **Un 'programme-cadre' pour l'alphabétisation qui inclut l'évaluation tout au long du processus**, in *Journal de l'alpha*, n°165, septembre 2008, pp. 60-65

Enquêtes générales

En Belgique

GODENIR Anne, **Évaluation de l'impact des actions d'alphabétisation sur la vie des personnes : Résultats d'une enquête menée par Lire et Ecrire auprès des personnes en formation entre mars et juin 2010**, Lire et Ecrire Communauté française, 2010, 60 p.

Chaque année, 16 000 personnes environ sont impliquées dans un processus d'alphabétisation en Communauté française de Belgique, dont 5000 dans les formations organisées par Lire et Ecrire. Entre mars et juin 2010, Lire et Ecrire a mené une vaste enquête auprès des groupes d'apprenants, en Wallonie et à Bruxelles. Le but de cette enquête, qui a touché 1670 apprenants était d'évaluer l'impact de l'alpha-bétisation sur la vie quotidienne des personnes pour confronter les informations recueillies avec les objectifs poursuivis par l'association et établir dans quelle mesure ces objectifs sont atteints.



Document téléchargeable :

http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/10_impacts_alpha.pdf

- > Voir article d'Anne GODENIR, [Bien plus que lire et écrire : l'impact de l'alphabétisation sur la vie des personnes](#), pp. 31-49 de ce numéro

Au Canada

GUÉRARD Ghislaine, [Apprendre à lire... apprendre à s'aimer... : Stratégie d'insertion sociale des participants\(es\) du centre d'alphabétisation d'Un Mondalire](#),

Un Mondalire, 1999, 52 p.

Cette recherche-action s'est intéressée aux caractéristiques biographiques des apprenants fréquentant le centre d'alphabétisation *Un Mondalire* à Montréal, caractéristiques qui leur permettent d'être socialement actifs. Elle avait notamment pour objectif de mieux définir le rapport entre l'analphabétisme, l'insertion sociale et l'estime de soi, et de cerner les différents facteurs qui les influencent (facteurs aidant ou freinant l'insertion sociale). Une partie de la recherche s'est plus particulièrement intéressée aux gains que les apprenants ont identifiés comme résultats de leur démarche d'apprentissage.

Document téléchargeable :

www.bdaa.ca/biblio/recherche/apprendre/apprendre.pdf



BROUSSEAU Hélène, JOBIDON Jacques,
PANYCH Paulette, **Pourquoi je m'al fa bé ti ze ?
ou « Je savais écrire, mais c'était bourré de
fautes »**, Ebyôn, 2002, 116 p.

Pour connaître et comprendre les effets et les résultats de la participation à des ateliers d'alphabétisation, les auteurs sont partis des questions suivantes : Que retiennent les personnes de ces ateliers ? Ces nouvelles connaissances et ces nouveaux savoir-faire leur sont-ils utiles ? Leur servent-ils dans leur vie quotidienne ? Les ateliers transforment-ils leurs attitudes, leurs valeurs et leurs comportements individuels et sociaux ? Quels sont les effets de la formation ? Durent-ils ? Diffèrent-ils d'une personne à l'autre ? Outre l'intérêt de l'analyse qualitative pour la pratique et la connaissance théorique de l'alphabétisation, cette recherche, menée auprès de 20 ex-participantes à des ateliers d'alphabétisation, devait permettre aux personnes d'analyser leur participation aux ateliers afin de mieux comprendre et évaluer leur cheminement et de développer de meilleures stratégies d'acquisition des connaissances.

Document téléchargeable : <http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/24420.pdf>

DOUCET Paule, **Apprendre pour la vie**, op. cit.

Après avoir étudié et défini le cadre conceptuel (*voir pp. 127-128*), l'auteure s'attache à poser les méthodes et techniques de recherche mises en place pour récolter les données recueillies auprès de 198 personnes, apprenants ou anciens apprenants, et auprès de leur entourage et de leurs formateurs. L'analyse des résultats concerne non seulement les effets directs de l'acquisition des compétences sur l'autonomie et le développement des personnes, mais aussi le transfert de ces compétences sur la vie familiale, sur la participation sociale, communautaire et civique, ainsi que les retombées en termes d'emploi et de formation.

> Voir article de Marie CLARK, **Quand apprendre change la vie des adultes : les transferts de compétences dans la vie quotidienne**, pp. 12-29 de ce numéro

Au Burkina Faso, une enquête représentative des pays africains

NIAMEOGO Anatole Taghdo, **L'alphabétisation au Burkina Faso**, Ministère burkinabé de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation de masse – Direction des Études et de la Planification, PNUD / Unesco, 1993, 28 p.

À la question de savoir quels sont les avantages qu'ils estiment avoir retiré de l'alphabétisation, les néoalphabètes interrogés ont affirmé utiliser leurs acquis en lecture, écriture et calcul pour gérer des unités économiques, des entreprises villageoises ou leurs propres

affaires, privées ou professionnelles (commerce, etc.), pour acquérir de nouvelles connaissances dans le domaine de la santé, de l'hygiène, de la puériculture et des savoir-faire en agriculture et élevage, pour exécuter des travaux tels que la construction de diguettes, pour enregistrer certains chiffres comme les montants déposés à la caisse d'épargne, pour consulter la posologie des médicaments ou recenser la pharmacopée africaine, et aussi... pour exercer la fonction d'animateur dans un centre d'alphabétisation. Les personnes interviewées ne se sont cependant pas limitées à mentionner des avantages utilitaires. L'alphabétisation est en effet aussi perçue comme une 'lumière dans la vie et les travaux qu'on mène', savoir lire et écrire étant considéré comme 'bénéfique', plusieurs parlant même de 'changement de mentalité'.

Document téléchargeable :

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001437/143752fo.pdf>

Recherches thématiques

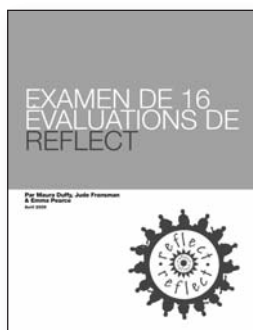
Sociétés en développement

COURBAGE Youssef, TODD Emmanuel,
Le rendez-vous des civilisations, Seuil,
La République des Idées, 2007, 160 p.

Selon l'auteur, le 'choc des civilisations' entre le monde musulman et le monde occidental n'aura pas lieu. C'est au contraire un puissant mouvement de convergence qui se profile à l'échelle planétaire. Les bouleversements actuels sont à la fois le signe et le levier d'une mutation



en profondeur des structures familiales, des rapports d'autorité, des références idéologiques. Cet essai utilise des instruments d'analyse démographique à grande échelle. Il est traversé de références (réflexions, statistiques) sur les relations entre alphabétisation et baisse de la fécondité (pp. 14-20) ; alphabétisation et rente pétrolière (pp. 67-73) ; alphabétisation accélérée dans les Balkans (pp. 118-123) ; alphabétisation en Asie et en Afrique subsaharienne (pp. 149-156) ; etc.



DUFFY Maura, FRANSMAN Jude,
PEARCE Emma, **Examen de 16 évaluations
de Reflect**, ActionAid UK – ActionAid
International, 2009, 60 p.

À travers l'approche Reflect-Action, les participants se rencontrent pour discuter de sujets importants de leur vie. L'objectif est de renforcer les capacités de communication des populations pour leur permettre de participer davantage aux décisions qui affectent leur quotidien. À cet égard, Reflect-Action est considéré comme un puissant outil de transformation sociale et il existe de nombreux exemples de programmes ayant apporté des bénéfices significatifs en matière de développement, qu'il s'agisse de santé, de renforcement du pouvoir des femmes et des filles, de diversification et d'amélioration des moyens de subsistance, de citoyenneté active, de prévention ou de réduction de la prévalence du VIH... Ce document présente 16 évaluations récentes de programmes Reflect menés dans 15 pays et dégage notamment les principaux résultats obtenus, non seulement au niveau des compétences en lecture et écriture, mais

aussi au niveau de la confiance en soi, de l'analyse et de la résolution de problèmes, du renforcement de l'autonomie, de la participation sociale, du développement communautaire, etc.

Document téléchargeable à la page :

www.reflect-action.org/?q=fr/node/76

- > À consulter également : la revue en ligne *Éducation des Adultes et Développement*, téléchargeable sur le site de DVV international à la page : www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=121&clang=2
Les thèmes traités présentent tous un intérêt particulier axé sur la pratique et sur les recherches scientifiques récentes en éducation des adultes, par exemple : *Alphabétisation et éducation de base*, *Éducation des adultes et participation*, *Formation des femmes et des hommes*, etc.

Citoyenneté et vie sociale

VANIER Carole, **Rapport d'évaluation du projet Alphabétisation - implication sociale**, COMSEP (Trois-Rivières) – Centre d'éducation populaire (Pointe-du-Lac) – CLE en éducation populaire (Maskinongé) – Ebyôn (Cap-de-la-Madeleine) – Ludolettre (Saint-Léonard d'Aston), 1997, 138 p.

L'objectif général du projet québécois *Alphabétisation - implication sociale* est l'amélioration des compétences de base des personnes participantes et leur intégration sociale. La réalisation de cet objectif s'effectue par la participation aux cours d'alphabétisation et à des activités sociales utiles à la communauté. Le rapport

évalue notamment l'acquisition des apprentissages, l'impact de la participation aux activités sociales sur les participants-es, ainsi que leur degré de satisfaction.

Document téléchargeable : http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/24367.pdf

Santé

Littératie en santé au Canada : une question de bien-être, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008, 39 p.

La littératie en santé concerne la maîtrise des compétences nécessaires pour répondre adéquatement à ses besoins en santé et en soins de santé. L'étude montre que la littératie (en général) est un des facteurs déterminants de la santé et que les niveaux de littératie en santé ont également des conséquences en santé pour la population dans son ensemble. Ces conséquences ont trait à l'utilisation des services de santé, à la prévalence des maladies chroniques, au nombre et à la gravité des accidents, à la prévention,...

Document téléchargeable : www.ccl-cca.ca/pdfs/HealthLiteracy/HealthLiteracyReportFeb2008F.pdf



Insertion socioprofessionnelle

LAUTHE Dominic, MOUTTEAU Kristine, STERCQ Catherine, **Récits de parcours d'insertion : De l'alphabétisation à la formation professionnelle, un parcours du combattant ?**, Collectif Alpha, 2000, 57 p.

Cette étude est complémentaire au document méthodologique intitulé *Portefeuille des Savoirs*, axé sur les parcours d'insertion de type 'alphabétisation - formation professionnelle - emploi'. Il s'agit d'une méthodologie de valorisation des savoirs des personnes adultes analphabètes et de leurs compétences : le portefeuille des savoirs est un document personnel qui appartient au participant et dont il gère lui-même l'utilisation. *Récits de parcours d'insertion* donne à lire les résultats d'une enquête menée entre mars et juin 2000 auprès de 10 personnes qui, après avoir suivi des cours au Collectif Alpha, ont voulu tenter une formation (pré)professionnelle. Les témoignages démontrent à quel point il est nécessaire de remettre la personne au centre du dispositif d'insertion et de se battre pour le droit de tous à la liberté, à la dignité, à la formation, au travail...

BLAMPAIN Jeremy, **Les publics de la FUNOC et leurs rapports à la formation**, Contradictions - L'Harmattan, 1997, 208 p.

À travers les notions d'offre et de demande de formation, de motivation, de niveau général de base, d'effets de déqualification et de désocialisation..., l'auteur rend compte de la manière dont les stagiaires en formation à la FUNOC vivent leur formation et des facteurs qui



influencent ce vécu. En complément à une analyse des attentes, Jeremy Blampain a identifié 6 grandes catégories d'effets immédiats jugés positifs par les stagiaires :

1. la reprise de confiance en soi, liée notamment à la découverte de capacités nouvelles insoupçonnées et à la relation positive au formateur et au groupe ;
2. la structuration du temps ;
3. la rencontre avec d'autres personnes et l'appartenance à un groupe ;
4. une vision moins pessimiste de l'avenir, formulée souvent sous forme d'espoir ;
5. une ouverture plus grande au monde et un intérêt plus grand pour les problèmes des autres et du monde ;
6. un changement de regard chez les autres. Effets qui se trouvent en opposition avec le vécu du public avant la formation qui est un vécu négatif lié à la déqualification, la désocialisation et la dévalorisation provoquées par l'inactivité professionnelle.



VERNIERS Christiane, **Formation-Insertion : Réflexions générales et analyse du public de la FUNOC. Confirmations scientifiques d'intuitions largement partagées...**, FUNOC - Contradictions, n°130-131, 2^e et 3^e trimestres 2010, 257 p.

La question essentielle posée par cet ouvrage porte sur les défis auxquels sont confrontés les organismes s'adressant aux populations exclues du marché du travail et en grande difficulté : le défi de leur insertion socioprofessionnelle et le défi posé par leur sous-scolarisation et leur sous-qualification. Pourquoi et à partir de quels constats les organismes de formation comme la FUNOC ont-ils choisi de s'adresser prioritairement à ces publics ? Quel est leur projet ? Quels

sont leurs contraintes ? À quels types d'obstacles se heurtent-ils ? Et qui sont ces femmes et ces hommes qui viennent là en formation ? Quelles sont leurs trajectoires ? Que disent-ils d'eux-mêmes ? Quelles sont leurs visions de leur passé scolaire, de leur formation actuelle, de l'emploi, du chômage ? Pour répondre à ces questions, l'étude s'appuie d'une part sur une vaste enquête auprès du public en formation dans les différentes filières de la FUNOC (alphabétisation, remise à niveau et émergence de projet, orientation métiers et préqualification), et d'autre part sur la documentation scientifique existante en matière d'insertion et de formation des publics en difficulté. La conclusion générale de l'ouvrage réaffirme haut et fort que le véritable enjeu de la formation des adultes peu scolarisés et peu qualifiés est de réconcilier l'éducation et le monde ouvrier. *« Si cette réconciliation se réalise effectivement, alors les personnes pourront entreprendre le parcours qui conviendra sur le plan personnel, professionnel et social. Ils seront debout. »*

Étude (avec tableaux, graphiques et compléments sur les méthodes de traitement statistique) publiée en ligne sous le titre [Rapport intégral de l'étude sur le public de la FUNOC 2008-2009](http://www.funoc.be/verniers_funoc2009.pdf) : www.funoc.be/verniers_funoc2009.pdf

- > Voir aussi l'article de Christiane VERNIERS, [Les enjeux sociaux de la formation des publics infrascolarisés](#), pp. 51-63 de ce numéro



Culture

JACQUET Jean-Pierre, LAHIRE Bernard, PEYRAT Marie, PAULIAT Ginette, Collectif, **De l'illettrisme aux pratiques culturelles : Actes du colloque des 22 et 23 novembre 1999 à Limoges**, Centre régional du livre en Limousin, 2000, 120 p.

Qu'advient-il des personnes en situation d'illettrisme qui viennent d'accéder à la lecture et à l'écriture en matière de pratiques culturelles ? Réciproquement, en quoi les pratiques culturelles, dans leur diversité, participent-elles aux actions de lutte contre l'illettrisme ? Les réponses apportées à ces questions devraient rendre plus opérationnelles les actions menées en direction des publics défavorisés et, par leur prise en compte, tendre à accroître l'accès d'un plus grand nombre à la culture.

ABDEL SAYED Edris, **De l'apport des pratiques culturelles en formation d'adultes peu scolarisés**, [thèse de doctorat], USTL-Université de Lille, CUEEP, Département des Sciences de l'Éducation et de Formation des adultes, 2009, 459 p.

Cette thèse tente de répondre aux questions suivantes : les pratiques culturelles développées dans le cadre de la formation produisent-elles des effets positifs dans l'accompagnement des personnes en situation de réapprentissage des savoirs de base ? Si oui, lesquels ? Comment les analyser et les comprendre ? Elle part de l'hypothèse que s'il y a interaction entre la dimension culturelle et l'apprentissage de l'écrit, les pratiques de développement culturel pourront avoir des impacts

positifs sur la formation, l'insertion sociale et/ou sur le projet professionnel de la personne en situation d'illettrisme. La recherche s'appuie sur une méthode qualitative d'analyse de données recueillies lors d'entretiens avec des apprenants-stagiaires d'une part et des intervenants en formation d'autre part, afin de cerner ce que les uns et les autres disent de l'apprentissage en lien avec des activités culturelles.

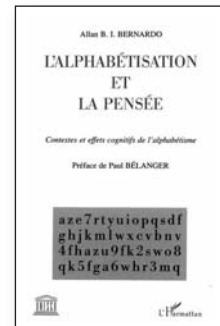
Thèse téléchargeable : <https://iris.univ-lille1.fr/dspace/bitstream/1908/1893/1/50377-2009-Sayed.pdf>

- > Voir l'article d'Edris ABDEL SAYED, [De l'apport des pratiques culturelles en formation d'adultes peu scolarisés](#), pp. 65-84 de ce numéro

Développement cognitif

BERNARDO Allan B.I., [L'alphabétisation et la pensée : Contextes et effets cognitifs de l'alphabétisme](#), L'Harmattan – Institut de l'Unesco pour l'Éducation, 1999, 176 p.

L'alphabétisation conduit-elle automatiquement à une transformation globale de la réflexion en développant la pensée abstraite ? Ou bien les effets de l'alphabétisation sont-ils différents selon les pratiques et activités mises en place ? Dans cette étude, l'auteur démontre l'importance du contexte dans lequel a lieu l'alphabétisation et ouvre une nouvelle perspective sur l'acquisition des compétences de base...

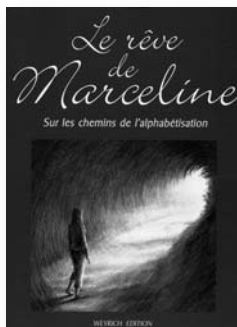


Témoignages d'apprenants

« *L'étude de l'illettrisme est un travail de lettrés : les universitaires qui questionnent les rapports à l'écrit sont aussi de purs produits de la culture écrite ; les responsables du monde scolaire proposent, à ceux qui l'ont déjà rejetée, un retour à l'école qu'eux-mêmes n'ont guère quittée... Un discours sur l'illettrisme risque d'occulter la parole des illettrés... »². Voici donc ici, en indispensable complément, des références de textes rédigés par des apprenants où ils parlent, notamment, de l'impact de l'alphabétisation sur leur vie. La présentation est illustrée par quelques extraits.*

En Belgique

DEWINTE Jean-Claude (pour la mise en forme),
DION Valérie et DUPRIEZ Benoît (pour les illustrations), **Le rêve de Marceline : Sur les chemins de l'alphabétisation**, Lire et Ecrire Wallonie, Weyrich Édition, 2002, 46 p.



Marceline a appris à lire et à écrire à l'âge de 33 ans. À travers ce livre, elle a voulu témoigner pour montrer à d'autres que « *c'est possible de passer du noir à la lumière et de découvrir petit à petit les lumières d'une nouvelle vie* ».

« [...] Je commence à fréquenter la bibliothèque communale où j'emprunte d'abord... du Baudelaire ! J'ai toujours été attirée par la poésie mais là, c'est trop dur

2. Jean-Marie BESSE, *L'illettrisme en questions*, Presses universitaires de Lyon, 1992, pp. 14-15.

à lire. Un peu dépitée, il me faut laisser ce genre-là de côté pour un moment et me contenter d'abord de quelques bandes dessinées et de livres pour enfants. Les images et les mots se rassemblent et prennent bientôt du sens. J'ai un vrai plaisir à lire. Il y a de si belles histoires. Bientôt je dévorerais des romans, des policiers, et tous les poètes que je voudrais ! [...] J'ai le même plaisir avec l'écriture même si ça reste un peu plus difficile. Je découvre que l'écriture c'est quelque chose de profond. Quand on parle, on laisse parfois échapper un mot qu'on regrette aussitôt mais, trop tard ! [...] Avec l'écrit, on fait plus attention à ce qu'on dit, on prend le temps de bien réfléchir. [...] » (Extrait, pp. 34-36).

De l'ombre à la lumière,

Lire et Ecrire Hainaut occidental, 2004, 54 p.

Ce livre rassemble des textes de participants (manuscrits ou dactylographiés) qui ont décidé d'écrire leur histoire et des photos qu'ils ont choisies pour illustrer leurs propos. Il se compose de deux parties. Dans la première, intitulée *De l'ombre*, sont rassemblés les récits des apprenants. La deuxième partie, *À la lumière*, raconte la réalisation du livre et ce qu'elle a apporté aux apprenants.

« Nous étions un groupe de huit personnes à Lire et Ecrire ne sachant pas lire ni écrire. Nous avons décidé d'écrire un livre sur un passage difficile de notre vie. Avec l'aide de Anne, nous avons fait un livre sur la vie de chacun de nous, en deux mois. Je ne pensais pas y arriver. Maintenant, je commence à lire beaucoup mieux, grâce au travail de groupe. » (Extrait, p. 36).





L'illettrisme, il faut le vivre... : Enfin des mots pour prendre sa vie en main !,

Lire et Ecrire Verviers, Éditions Noir Foncé,
2005, 102 p.

Dans ce livre des apprenants témoignent de la difficulté de vivre sans savoir ni lire ni écrire, mais aussi de leur volonté de réagir, de s'en sortir... Il est le témoin qu'il est possible, avec du courage et de la ténacité, d'apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte : « *Le premier socle est le plus difficile à construire. Chacun découvre petit à petit les chemins de l'apprentissage qui lui conviennent. Puis on construit d'autres socles en s'appropriant les connaissances pour continuer d'apprendre...* ».

« [...] Aujourd'hui j'ai le projet de faire ce que je n'ai pas pu faire avant. Maintenant, quand je me regarde dans une glace, je vois quelqu'un qui a souffert, mais qui veut s'en sortir. [...] » (p. 84). « En apprenant à lire et à écrire, certaines choses de ma vie ont changé... Je fais un effort pour améliorer mon écriture et ma lecture. Je comprends les mots que j'écris plus facilement. Je me sens bien maintenant parce que j'arrive à lire le courrier que je reçois. J'ose dire les choses comme je les pense et je suis contente. [...] » (Extrait, p. 86).

Au Ghana et en Inde

Les lignes par terre : Histoires personnelles sur l'apprentissage et la transformation sociale [vidéo], CIRAC (Cercle international Reflect-Action et Communication), 2004, 26 min.

Cette vidéo présente l'approche Reflect-Action à travers deux témoignages, ceux de Sanatu et de Balama. La participation à un cercle Reflect permet à Sanatu, cultivatrice, de gagner de la confiance en soi pour contester les rôles traditionnels des hommes et des femmes dans le Ghana rural. Quant à Balama, commerçante indienne devenue active dans un mouvement populaire, elle comprend, à travers l'approche Reflect, les liens entre les pressions exercées sur son village et les questions plus larges de la globalisation économique et de la privatisation.

Myriam DEKEYSER

Centre de documentation du Collectif Alpha

Sylvie-Anne GOFFINET

Lire et Ecrire Communauté française

*Les ouvrages et outils pédagogiques présentés dans cette sélection sont disponibles en prêt au Centre de documentation du Collectif Alpha :
rue de Rome, 12 - 1060 Bruxelles
tél : 02 533 09 25 - courriel : cdoc@collectif-alpha.be*

*Site (avec catalogue en ligne) :
www.collectif-alpha.be/rubrique10.html*

Les revues sont à consulter sur place.



LIRE ET ECRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles – tél : 02 502 72 01 - fax : 02 502 85 56
courriel : lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be - site : www.lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE BRUXELLES

rue de la Borne, 14 (3^e étage) - 1080 Bruxelles – tél : 02 412 56 10 - fax : 02 412 56 11
courriel : info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE EN WALLONIE

rue St-Nicolas, 2 - 5000 Namur – tél : 081 24 25 00 - fax : 081 24 25 08
courriel : coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

LES RÉGIONALES WALLONNES

LIRE ET ECRIRE BRABANT WALLON

boulevard des Archers, 21 - 1400 Nivelles – tél : 067 84 09 46 - fax : 067 84 42 52
courriel : brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale, 2a - 7100 La Louvière – tél : 064 31 18 80 - fax : 064 31 18 99
courriel : centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE CHARLEROI - SUD HAINAUT

rue de Marcinelle, 42 - 6000 Charleroi – tél : 071 30 36 19 - fax : 071 31 28 11
courriel : charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE HAINAUT OCCIDENTAL

quai Sakharov, 31 - 7500 Tournai – tél : 069 22 30 09 - fax : 069 64 69 29
courriel : hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz, 37b - 4000 Liège – tél : 04 226 91 86 - fax : 04 226 67 27
courriel : liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE LUXEMBOURG

place communale, 2b - 6800 Libramont – tél : 061 41 44 92 - fax : 061 41 41 47
courriel : luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès, 1 - 5000 Namur – tél : 081 74 10 04 - fax : 081 74 67 49
courriel : namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps, 4 - 4800 Verviers – tél : 087 35 05 85 - fax : 087 31 08 80
courriel : verviers@lire-et-ecrire.be



Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien
de la Communauté française et du Fonds social européen.

Quels sont les effets de l'alphabétisation auprès des apprenants ?
Y a-t-il des résultats et quels sont-ils ? Comment les analyser ?

C'est à ces questions que les recherches présentées dans ce numéro du *Journal de l'alpha* apportent des réponses.

Les deux premières montrent que l'alphabétisation a bien un impact sur les différentes dimensions de la vie quotidienne. Les deux suivantes traitent d'enjeux particuliers, les enjeux sociaux et les enjeux culturels, tous deux liés à la problématique de l'impact. La dernière recherche analyse, quant à elle, les effets de formation qui prennent leurs sources au cœur même des situations d'apprentissage.

Une réflexion sur l'évaluation et une bibliographie commentée viennent compléter le dossier.