



## Sur l'engagement et la persévérance d'apprenants issus de l'immigration en alphabétisation

Un travail de cohérence entre  
la formation, soi et ses contextes sociaux

Sur quelles bases se développe l'engagement en alphabétisation pour des apprenants issus de l'immigration ? Quels facteurs contribuent, de plus, à leur persévérance dans l'apprentissage des savoirs des bases ? Pour répondre à ces deux questions, nous porterons le regard sur les motifs d'engagement d'une série d'apprenants rencontrés dans trois régionales de Lire et Écrire ainsi que sur la perception qu'ils ont de gagner en liberté d'action et sur leur progression dans leurs apprentissages. Afin de comprendre plus finement et de donner des pistes d'explication quant à leur implication, nous prêterons également attention à leur expérience sociale, à leur place et à la dynamique en formation ainsi qu'à leurs différents espaces d'activité.

**Sébastien Van Neck**

Lire et Écrire Wallonie

Décembre 2023

## Remerciements

Merci à tous les apprenants des différents groupes rencontrés pour leur accueil et leur ouverture et, plus particulièrement encore, à ceux qui ont accepté ou se sont désignés pour mener un entretien.

Merci également aux formatrices de ces groupes pour le cadre de cet accueil, leur investissement et leur mise à disposition pour la conduite de l'enquête.

Mes remerciements également aux agents d'accueil, de guidance et d'orientation qui ont accepté de prendre du temps pour la réalisation des entretiens.

Merci à ma collègue Laura Fournaux pour le temps passé à la relecture de ce travail et ses précieux commentaires.

Enfin, merci à mon collègue Thomas Charles pour son temps consacré à travailler sur la base de données dans le cadre de cette étude.

*« On parle parce qu'on ne se comprend pas,  
pour se rapprocher. »*

Marielle Macé, 2023

## Table des matières

I.	Introduction .....	3
II.	Méthodologie .....	5
1)	Solliciter le matériau par l'enquête de terrain.....	5
i.	Les entretiens semi-directifs .....	7
ii.	L'observation participante.....	8
iii.	La consultation de documents administratifs .....	9
2)	Cadrage théorique.....	9
III.	Contextualisation.....	11
IV.	S'engager en formation, une dynamique composite.....	14
1)	Sur la mise en projet.....	14
i.	La valence du projet.....	14
ii.	L'instrumentalité du projet de formation .....	14
a)	Gagner en autonomie.....	15
b)	Accompagner ses enfants.....	17
c)	Influer sur la mobilité professionnelle.....	18
d)	Bien se présenter pour mieux figurer .....	19
iii.	Des esquisses de temporalité .....	19
2)	Le sentiment d'autodétermination.....	21
i.	Augmenter sa liberté d'action.....	21
a)	L'extension de soi dans les domaines de la vie publique.....	21
b)	Le gain d'assurance dans le rapport à l'écrit.....	22
ii.	S'autoriser .....	22
iii.	L'estime de soi, un incontournable .....	23
3)	Dans la perception de compétence.....	24
i.	Les constats de progrès.....	24
a)	Entre causes internes.....	25
b)	... et causes externes.....	27
ii.	Une perception nuancée.....	28
V.	Prendre part à la formation, s'accrocher autour de soi.....	29
1)	Dimension dispositionnelle .....	29
i.	Entre scolarités avortées et inexistantes, l'expérience liée à l'école.....	30
a)	Des apprenants peu scolarisés.....	30
b)	... aux apprenants non scolarisés .....	31
ii.	Le passé pratique .....	32

iii.	La perception de soi .....	32
a)	Du volontarisme comme principe mobilisateur .....	33
b)	Face aux discours dépréciatifs de soi.....	34
2)	Dimension institutionnelle .....	37
i.	Le dispositif pédagogique .....	38
a)	L'ajustement avec l'environnement pédagogique .....	38
b)	La correspondance avec le niveau du groupe .....	40
ii.	La relation avec les formatrices, un support essentiel.....	41
a)	La conviction des formatrices envers les capacités des apprenants .....	41
b)	La réciprocité entre les travailleuses et les adultes en formation .....	42
c)	Le soutien dans le processus d'apprentissage .....	43
d)	Les comportements d'immédiateté .....	44
3)	Dimension situationnelle.....	47
i.	La place de l'espace privé dans l'engagement .....	47
a)	Le soutien du conjoint dans l'engagement .....	48
b)	Assurer la parentalité qui convient.....	49
ii.	Le rôle de la sphère professionnelle dans l'engagement .....	50
iii.	Les résonances du tissu social.....	51
VI.	Enjeux et perspectives .....	54
VII.	Conclusion .....	57
VIII.	Bibliographie.....	59
IX.	Annexes.....	62

## I. Introduction

L'étude actuelle ancre son investigation dans des questions liées à l'engagement d'adultes inscrits dans un processus d'alphabétisation. La question de recherche initialement posée pour enquêter était relative à l'accrochage et au maintien en formation et fut formulée en ces termes : « Quels facteurs favorisent le maintien d'apprenants en formation d'alphabétisation ? ». À la fois transversale aux notions d'accrochage et de maintien, plus conceptuelle et ouvrant le champ à de plus nombreuses découvertes, c'est ensuite la notion d'engagement que nous avons essentiellement mobilisée, ce qui intègre – et non exclut – les deux premières évoquées.

Aussi, partant du constat que les raisons contribuant à la dynamique d'engagement sont multiples et ne sont pas qu'individuelles mais aussi sociales et institutionnelles, il a été question de concevoir l'approche vis-à-vis de l'engagement comme étant situé au croisement de différentes contingences. De ce fait, la décision d'entrer en formation, l'implication et le vécu lié à cette implication – que l'on appellera également « persévérance » – sont interrogés par des prismes à la fois subjectifs et objectifs, à travers une compréhension personnelle des faits et les intrications sociales venant influencer sur l'investissement et la manière de le percevoir.

Bien qu'une partie significative des apprenants inscrits en alphabétisation à Lire et Écrire soient Belges<sup>1</sup> et francophones, en raison de circonstances propres à l'enquête, les apprenants interviewés ici relèvent uniquement de populations soit étrangères soit d'origine étrangère, tous d'origine allophone. Dès lors, si certains résultats peuvent être généralisables, d'autres sont uniquement attribuables aux adultes peu ou non scolarisés issus de l'immigration. C'est donc au regard de cette partie circonscrite des apprenants que l'enquête s'est concrétisée.

Partant de là, de ces postulats théoriques et du profil des apprenants interviewés, la question de recherche est à présent actualisée et se divise en deux parties : « **Sur quelles bases se développe une dynamique d'engagement pour des apprenants en alphabétisation issus de l'immigration ? Quels facteurs contribuent à leur persévérance, à leur implication face à l'apprentissage des savoirs de base ?** »

Cette recherche fait écho à différentes « problématiques » et divers attraits situés dans le secteur de Lire et Écrire. En effet, début de l'année 2021, fut publié un ouvrage collectif sous la direction d'Étienne Bourgeois, Sabine Denghien et Benoit Lemaire<sup>2</sup>, aboutissement en beauté d'une recherche-action effectuée dans le courant des années 2010 sur la dynamique motivationnelle d'apprenants inscrits en formation d'alphabétisation. Cette recherche-ci est alors entrevue comme une possibilité de prolonger certains résultats voire d'en relever de nouveaux à travers l'enquête. En outre, au début de l'année 2023 fut publiée au sein de l'Interfédération des CISP<sup>3</sup>, association partenaire de Lire et Écrire, une étude sur « le recrutement » des stagiaires inscrits en formation (Interfédé, 2023), parmi les différents centres de formation, une régionale de Lire et Écrire a été enquêtée à cet effet. La participation à la formation consistant en une étape ultérieure au « recrutement », un intérêt se posait alors quant à la suite concrète de cette première étape. Une préoccupation plus générale anime également les esprits à propos de la diminution tendancielle d'apprenants depuis plusieurs années. Si ces trois champs d'intérêt pourraient chacun conduire à des plans de recherche respectifs<sup>4</sup>, les résultats retirés de cette

---

<sup>1</sup> Au regard du baromètre de 2022 de Lire et Écrire en Wallonie, 32% des apprenants inscrits en région wallonne ont la nationalité belge (Lire et Écrire Wallonie, 2023).

<sup>2</sup> Bourgeois, E., Denghien, S., & Lemaire, B. (2021). *Alphabétisation d'adultes. Se former, se transformer*. Paris : L'Harmattan.

<sup>3</sup> Centres d'insertion socioprofessionnelle.

<sup>4</sup> Pour des hypothèses et pistes de recherche relatives à la diminution du nombre d'apprenants, voir le récent article de Charles, Duchesne & Gräbener (2023).

étude-ci consisteront en des clés de compréhension à la portée limitée, les enjeux concernant le maintien d'apprenants en formation pouvant être multiples, quelquefois soudains et parfois – si pas souvent – hors de notre portée en tant qu'association. Les questions liées à l'engagement sont essentiellement abordées à travers des entrées micro (perspective axée sur le subjectif et les interactions) et mésosociologiques (perspective axée sur les organisations, les actions collectives et les groupes sociaux) et ne figurent pas dans les interprétations structurelles d'ampleur macrosociologique. Par ailleurs, elle s'inscrit aussi dans les traces d'enquêtes précédentes produites par des collègues dans la Région de Bruxelles-Capitale (Galván Castaño, 2017 ; Joseph & Mailhot, 2018).

Après une présentation de la méthodologie revenant sur l'enquête et les grilles théoriques mobilisées et du contexte dans lequel nous nous plaçons, nous arriverons au cœur de l'étude avec le développement de l'interprétation des résultats en vue de comprendre l'engagement et la persévérance des apprenants dans la formation d'alphabétisation. Ce développement sera scindé en deux parties principales, toutes deux relatives aux deux cadres théoriques employés. La première – « S'engager en formation, une dynamique composite » – situe la compréhension de l'engagement par le prisme individuel et subjectif. La seconde – « Prendre part à la formation, s'accrocher autour de soi » – amène à comprendre la persévérance et l'engagement des apprenants en prêtant attention aux interactions, à leurs relations sociales et aux mondes sociaux dans lesquels ils agissent.

## II. Méthodologie

### 1) Solliciter le matériau par l'enquête de terrain

Dans la volonté d'être le plus consistant possible dans le recueil de matériau, la recherche a pris pour fond méthodologique l'enquête de terrain, au sens de démarche ethnographique. Trois voies ont ainsi été empruntées dans cette tradition, à savoir la réalisation d'entretiens semi-directifs, l'observation participante ainsi que la consultation de documents administratifs. Cette approche qualitative s'est avérée être la plus pertinente pour rencontrer les premiers acteurs concernés, prendre part à des journées de formation, assister à des pratiques d'engagement mais aussi afin de confronter hypothèses, postulats et angles morts aux vécus des enquêtés et à la vie sociale en actes.

Pour ce faire, c'est au sein de trois régionales wallonnes de Lire et Écrire que l'enquête s'est déroulée. Elle fut menée sur une période comprise entre mi-juin et mi-octobre 2023, en ne comprenant toutefois pas la deuxième moitié du mois de juillet ainsi que le mois d'août.

Dans un premier temps, il fut question de rencontrer des apprenants en suivant la logique de la « diversification externe » de l'échantillon à constituer (Pires, 1997, p.64). Il s'agissait dans cette optique de rassembler un ensemble d'apprenants aux profils différents afin de renvoyer un « portrait global » (ibid.) en réponse à l'objet de recherche. Les critères avancés à ce moment spécifiaient de rencontrer autant des personnes belges qu'étrangères et d'origine étrangère en diversifiant les groupes sur base de critères « majeurs », à savoir rencontrer des groupes d'« alpha écrit »<sup>5</sup>, un groupe d'« alpha-travailleurs »<sup>6</sup> et tout en étant situés dans des milieux urbains et ruraux. Les critères « mineurs », c'est-à-dire pris en compte une fois les groupes rencontrés, consistaient ensuite à mener des entretiens sur l'objet de recherche en diversifiant le profil des interviewés selon une pluralité des âges, une présence à Lire et Écrire depuis minimum trois ans<sup>7</sup>, l'occupation ou non d'un statut de parent, une diversification des sexes et une différence dans le profil socioéconomique, à savoir des personnes précarisées et non précarisées.

Satisfaire l'ensemble de ces conditions s'est avéré complexe. En effet, deux critères se sont finalement érigés en variables majeures au cours de la prise de contact avec les régionales en vue de commencer l'enquête : les groupes d'« alpha écrit » et la durée minimum en formation. Dans le cas des quatre groupes rencontrés au total sur les trois régionales, cette conjoncture a conduit à n'intégrer que des groupes constitués de personnes d'origine allophone issues de l'immigration<sup>8</sup>. Inévitablement, cela amène à se poser des questions accrues quant à l'engagement et les possibilités de « persévérance » à l'égard des ressortissants belges.

---

<sup>5</sup> Groupes comprenant des apprenants se formant à l'écriture, et ce qu'elle implique dans sa grammaire, en plus de l'apprentissage oral toujours sous-jacent. Ils succèdent aux groupes « alpha oral » travaillant principalement l'apprentissage de la langue orale dans lesquels on retrouve essentiellement des personnes non francophones.

<sup>6</sup> Les groupes d'« alpha-travailleurs » sont des groupes de formation constitués d'apprenants exerçant en même temps une activité professionnelle. Les horaires sont arrangés, soit en soirée soit une journée par semaine, de façon à faciliter la venue de personnes qui le désirent (voir notamment Lire et Écrire Wallonie, 2021). Leur participation à la formation est, en outre, facilitée par le Congé Éducation Payé (Duchesne, 2022).

<sup>7</sup> Au vu des différentes informations relatives aux apprenants reprises dans la base de données de Lire et Écrire Wallonie, cette durée de trois ans apparaît comme pertinente pour parler, d'un point de vue statistique, de maintien des apprenants dans leur parcours de formation.

<sup>8</sup> À l'exception du groupe « alpha-travailleurs » qui présentait une apprenante belge mais n'ayant pas exprimé d'intérêt envers l'enquête ainsi que d'un autre groupe dont le seul apprenant belge fut absent au moment de l'enquête pour cause d'opération médicale.



Partant de ces conditions, l'ensemble des groupes rencontrés est constitué d'un groupe d'« alpha-travailleurs » et de trois groupes « alpha écrit ». L'enquête s'est, par ailleurs, répartie sur deux terrains au sein de la troisième régionale en enquêtant auprès de deux groupes différents. Au sein de ces différents ensembles d'apprenants, cinq entretiens ont été menés dans la première régionale (A.), trois dans la seconde (B.) et deux dans chacun des deux groupes de la troisième (C.). Au total, 12 entretiens ont été réalisés avec les apprenants. Par souci d'anonymat, et donc de déontologie, dans les pages qui suivent, tous leurs prénoms ont été remplacés par des prénoms d'emprunt. Pour schématiser, les personnes rencontrées en entretien se répartissent de la façon suivante selon les régionales :

Régionale A	Régionale B (groupe alpha-travailleurs)	Régionale C/1	Régionale C/2
Ahmad	Zohra	Inaya	Leïla
Yasmina	Samia	Alba	Mina
Kamel	Coumba		
Khalid			
Soan			

Bien qu'ayant tous pour caractéristique commune le fait d'être issus de l'immigration, l'échantillon d'apprenants interviewés s'avère toutefois hétérogène, c'est là la propriété principale de la « diversification interne » : « donner un "portrait global" mais seulement à l'intérieur d'un groupe restreint et homogène d'individus. (...) Par la suite, le chercheur doit s'attacher à la diversification interne de son groupe » (Pires, 1997, p.65). En effet, les apprenants ayant participé à un entretien concentrent des profils variant de l'un à l'autre. Parmi ceux-ci, quatre hommes et huit femmes ont été interviewés. Si la moyenne d'âge se situe à 45 ans, la plus jeune a 36 ans, Coumba, quand Yasmina et Khalid, les deux plus âgés en ont 52. Certains n'ont pas connu de scolarité, à l'instar de Yasmina, Samia et Khalid, quand les autres ont fréquenté l'école de manière relative, quelques-uns étant allés jusqu'à la 6<sup>e</sup> primaire. La relation aux savoirs de base change donc inévitablement entre eux. La trajectoire sociale de chacun est marquée, de manière différenciée, par l'expérience professionnelle. D'un côté, certains ont occupé le même métier durant quinze à vingt ans dans leur pays d'origine, d'autres connaissent des expériences faites de « petits boulots » effectués les uns à la suite des autres (parfois déjà en tant qu'enfants) – on peut, par exemple, penser à Samia –, d'autres encore, une minorité, ont travaillé ou travaillent depuis une dizaine d'années en Belgique, comme Zohra et Inaya.

À l'exception de Samia, toutes et tous ont des enfants et assurent au quotidien leur rôle de parent. Certains enfants sont inscrits à l'école maternelle, comme pour Ahmad et un des trois de Coumba. À l'opposé, deux autres sont dans la vingtaine et terminent leurs études supérieures, on retrouve dans cette situation les deux filles de Zohra. De même, toutes et tous sont mariés. La très grande majorité avec des partenaires rencontrés dans leurs pays d'origine, exceptées, à nouveau, Zohra et Samia qui ont épousé un Belge. La scolarité des conjointes et conjoints varient également. Celle de plusieurs d'entre eux s'est terminée au cours des années de primaire et de secondaire alors que d'autres ont suivi des études supérieures, c'est le cas, par exemple, des maris d'Alba et de Leïla. Enfin, on remarque également une différence – toutefois peu marquée – dans leur durée de formation à Lire et Écrire. Plusieurs se sont inscrits il y a moins de trois ans<sup>9</sup>, la moitié – dont la plus récente, Samia, est arrivée en juillet 2022 –, tandis que l'autre moitié est inscrite depuis plus de trois ans, la plus ancienne étant

<sup>9</sup> Signe ici de la difficulté à faire tenir l'ensemble des critères initialement fixés pour la constitution de l'échantillon.

Leïla, arrivée en 2016. Pour une vue synthétique de l'ensemble de ces informations, nous pouvons nous reporter au tableau reprenant les caractéristiques des interviewés en annexe II.

À côté des entretiens effectués avec les personnes inscrites en formation, plusieurs entrevues ont également été menées avec des travailleuses liées aux enquêtées, celles-ci étant soit leurs formatrices soit les agents d'accueil, de guidance et d'orientation de référence. Avec un contenu finalement moins exploité qu'espéré, l'objectif initial de ces temps de discussion était de pouvoir apporter un point de vue complémentaire sur les apprenants interviewés et d'amener des éléments de contextualisation les concernant. Les formatrices peuvent être mentionnées au cours de l'étude, soit dans les discours des apprenants soit en tant qu'« formatrices » (Pires, 1997 ; Kauffmann, 2016). Elles sont également anonymisées, cette fois-ci par une initiale. Cela donne alors le tableau suivant :

Formatrices	Rég. A	Formatrices	Rég. B	Formatrices	Rég. C/1	Formatrice	Rég. C/2
C. et A.	Ahmad	J. et G.	Zohra	P. et T.	Inaya	P.	Leïla
	Yasmina		Samia		Alba		Mina
	Kamel		Coumba				
	Khalid						
	Soan						

Voyons à présent, en quelques lignes, quels apports permettent les méthodes d'enquête mobilisées.

### *i. Les entretiens semi-directifs*

L'utilité de l'entretien, dans notre cas semi-directif, repose sur la possibilité d'accéder au vécu de l'interviewé à travers le discours qu'il porte. Cela ouvre le champ à son expérience, à ses représentations, à ses modes de division et de classification des choses ou encore à ses éléments de langage voire à l'apparition de « catégories indigènes »<sup>10</sup> (Kauffmann, 2016, p.83).

Il permet également de relever de possibles « formulations contradictoires » (ibid., p.101) qu'il s'agit alors de travailler afin de les élucider. Dans tous les cas, cela invite à la vigilance ainsi qu'au développement d'hypothèses supplémentaires.

En effet, la situation d'entretien consiste en un échange social entre deux personnes aux positions bien souvent asymétriques, d'autant plus lors d'enquêtes comme celle-ci. L'espace de l'entretien est de fait polarisé entre une personne peu ou non scolarisée et une autre, celle qui pose les questions, dont le parcours scolaire s'étend jusqu'aux études supérieures. Malgré cette configuration, en adoptant la posture la plus adéquate possible, à l'instar, dans la filiation de Pierre Bourdieu, de « la maïeutique » (2015), l'entretien peut consister en un moment consacré. Il constitue alors une occasion pour l'interviewé de se raconter, de se mettre en récit parfois caractérisé par un « bonheur d'expression » (Bourdieu, 2015, p.1408).

À ce titre, Abdelmalek Sayad explique ce qui peut amener des enquêtés issus de l'immigration – à l'instar des apprenants interviewés ici – à se joindre favorablement à l'exercice de l'entretien : « c'est à cette "fonction de libération qu'il faut attribuer l'intérêt (...) que les émigrés trouvent, en règle générale, à "se raconter", c'est-à-dire, ici, répondre à des questions qui les touchent de près et qui les invitent à produire une vérité qui les concerne au premier chef, la vérité de leur situation d'émigrés » (cité par Amari & Fassin, 2021, p.17).

<sup>10</sup> C'est-à-dire les éléments de langage communs à un groupe social donné.

Autrement dit, de manière plus générale, à travers l'entretien surgit la « nécessité de pouvoir donner un sens à l'expérience » (Grard, 2008, p.158). En effet, on ne peut ignorer que dans ces conditions, et plus encore dans le cas de parcours biographiques chamboulés, « expérience, récit et subjectivité sont complètement entrelacés » (ibid.).

Par ailleurs, une des autres fonctions de l'entretien peut être mise en évidence en traçant un parallèle entre une des enquêtées de Sayad et une des apprenantes interviewées, Leïla, dont « la participation citoyenne » est soulignée autant par elle que par sa formatrice : « Alors qu'elle n'a pas fait d'études, au fil des entretiens, elle aussi produit le sens de son expérience ; mieux : elle se révèle capable de penser, à partir de son propre cas, des mécanismes sociaux plus généraux » (Amari & Fassin, 2021, p.22).

Enfin, la réalisation d'entretiens passe nécessairement par l'élaboration d'un guide d'entretien. Celui utilisé ici est consultable en annexe I. Il fut construit en s'appuyant en partie sur le cadre conceptuel développé par Lavoie, Levesque & Aubin-Horth (2007, 2008a, 2008b).

## *ii. L'observation participante*

De son côté, bien qu'elle ne soit pas autant exploitée que les entretiens, l'observation permet d'intégrer la vie du groupe social investigué. Elle permet alors un rapprochement entre enquêteur et enquêtés. Ce rapprochement renvoie à plusieurs bénéfices et notamment à celui de créer un lien de confiance avec les personnes rencontrées.

Ce lien de confiance est alors envisagé comme un préalable aux entretiens. En effet, bien que je travaille à Lire et Écrire, qu'est-ce qui garantit aux apprenants, qui ne me connaissent pas, que je suis une personne fiable, à qui on accepterait de raconter des choses personnelles, et que je ne viens pas les évaluer ? Pas grand-chose. Hormis l'assurance de leur(s) formatrice(s) mais aussi, justement, les journées de fréquentation et, partant, ma participation aux moments de formation. Participation qui inclut l'observation et le fait de prendre part aux moments collectifs d'apprentissage, aux exercices effectués ou corrigés ensemble.

La participation dans l'observation suggère, en outre, le fait d'avoir choisi « un rôle social à occuper » (Arborio & Fournier, 2021, p.28) afin de délimiter le risque de biais et de « déformation du réel » (ibid.) pouvant découler de l'interaction avec les personnes enquêtées. Il va en effet de soi que les apprenants auront plus de réserve face à une personne, inconnue, qui ne se prête pas au jeu des relations, interactions qu'elles recouvrent et ne montrant pas d'intérêt explicite à la formation, aire d'activité dans laquelle, eux, s'investissent. Dit autrement, participer est une manière de démontrer de l'intérêt à la fois à la formation et aux apprenants. Indirectement, c'est également une façon d'en démontrer envers les formatrices et leur travail car, bien que cela puisse paraître trivial, il n'y aurait pas de formation sans elles et leur activité. De même, ce sont majoritairement elles qui créent la situation et qui participent grandement à la configuration que prend l'espace d'apprentissage.

L'observation représente donc aussi une occasion pour observer exercices et pratiques pédagogiques. À ce titre, l'attention se porte sur l'existant et non pas sur des éléments-critères n'attendant que d'être aperçus, à l'instar d'une grille ne demandant qu'à cocher ses divers items, invalidant ainsi la pratique observée face à des critères qui n'apparaîtraient pas. Elle suggère donc de prêter attention au « cadre » (Joseph, 2003) dans lequel se déroule l'activité en ouvrant l'œil sur les interactions, les échanges langagiers – verbaux et non verbaux – ou encore au « format » (ibid., p.67) déterminant l'apparition et l'apparence de ces interactions. Cette situation d'enquête peut conduire à observer des éléments d'engagement et de persévérance dans le cours de l'action.

Enfin, ces moments vécus avec les apprenants et formatrices offrent la possibilité de réutiliser certains d'entre eux lors des entretiens. L'originalité de certaines situations ou les réactions d'apprenants dans le cours de la formation peuvent alors constituer des questions de relance durant ces temps d'échange afin d'accéder à leur représentation de ces instants. Cela rejoint la recommandation de Howard Becker dans son célèbre manuel à destination des chercheurs en sciences sociales (2002, p.168) : « Ce n'est pas parce que les gens que vous étudiez négligent certaines choses que vous devez aussi les négliger. Mais vous ne devez pas non-plus négliger les choses auxquelles ces gens s'intéressent ou auxquelles ils attachent de l'importance ».

### *iii. La consultation de documents administratifs*

On entend par « documents administratifs », dans ce cas-ci, les fiches d'inscription ainsi que les « plans individuels de formation » des apprenants interviewés. Un des objectifs initiaux était de comparer les « motifs d'entrée » énoncés au moment de l'inscription avec ceux émergeant quelques années plus tard dans leurs discours afin d'en relever des potentielles évolutions et démarcations (Bourgeois, Dénghien & Lemaire, 2021).

Toutefois, cette information n'étant plus obligatoire, les documents parcourus ne comprenaient pas tous l'item « motif d'entrée ». Cet objectif étant incomplet, il ne sera pas présenté ici. Les documents ont néanmoins permis de contextualiser la situation et les caractéristiques des apprenants de manière complémentaire à leurs discours, parfois d'ailleurs de façon plus précise<sup>11</sup>.

## 2) Cadrage théorique

Étant donné la multiplicité de causes, de la plus micro à la plus macro, pouvant entrer en compte concernant l'engagement et la persévérance mais aussi l'arrêt et l'abandon de la formation, nous nous appuyons sur deux cadres théoriques éprouvés et permettant de circonscrire autant que possible l'analyse. Ceux-ci seront également augmentés à travers d'autres entrées théoriques.

Le premier cadre théorique est relatif à « la dynamique d'engagement en formation » développée par Philippe Carré (2001), que l'on retrouve sous l'appellation de « dynamique motivationnelle » chez Véronique Tiberghien (2006). Il met l'accent sur le processus lié à l'entrée et la poursuite en formation et place le niveau d'analyse à l'échelle individuelle. Cette grille se divise en trois concepts (Carré, 2001): (1) le sentiment d'autodétermination, (2) la perception de compétence et (3) le projet (la représentation de l'avenir). Chacun de ces concepts apporte des plus-values analytiques respectives. Avec l'autodétermination (1), c'est le fait « d'être la cause de son comportement », il s'agit, autrement dit, de la « perception subjective de marge de liberté face à l'action à entreprendre ». La perception de compétence (2) suppose la « perception, ici encore subjective, qu'a le sujet de la probabilité qu'il a de réussir l'action dans laquelle il s'engage », on rejoint ici un concept englobant celui du développement d'« auto-efficacité ». La mise en projet (3) amène à évoquer les motifs d'engagement en formation, ceux-ci circonscrivant les buts, les attentes ainsi qu'une éventuelle temporalité sur laquelle se projeter.

Le second cadre théorique s'appuie sur trois catégories conceptuelles développées par les chercheurs canadiens Lavoie, Levesque et Aubin-Horth quant aux facteurs favorisant « la persévérance » d'adultes inscrits dans une formation d'alphabétisation (2008b). La notion de persévérance peut renvoyer malgré elle une forte connotation individualisante voire responsabilisante, nous mobiliserons donc aussi d'autres termes comme équivalents à l'instar de « l'implication » et de « l'investissement » pour rendre compte de ce processus. Les trois catégories de ces auteurs abordent des dimensions tant sociales que

---

<sup>11</sup> Je remercie à ce titre les agents administratifs de deux régionales pour leur temps passé à photocopier ou scanner ces documents afin que j'en aie une copie.

« psychosociales » et se répartissent en trois champs différents : les facteurs dispositionnels (1), les facteurs institutionnels (2) ainsi que les facteurs situationnels (3) (2008b, p.23)<sup>12</sup>. Distribuées telles quelles, ces diverses entrées permettent d'approcher l'adulte en formation à travers différents angles et points d'ancrage qui amènent à mettre en lumière tant des enjeux concernant (1) les manières de se percevoir et les « systèmes de valeurs » (Bourdieu, 2002, p.228) des personnes enquêtées que d'autres enjeux se plaçant (2) au sein de l'institution de formation mais aussi certains pouvant opérer (3) comme des confirmations à suivre sa formation grâce à l'activité au sein d'autres sphères sociales.

Par leur entrée fortement sociologique, et donc sociale, ces trois axes s'avèrent être complémentaires au premier cadre d'analyse qui met majoritairement le focus sur l'individu, avec une attention portée à l'échelle personnelle. Les individus agissent et se perçoivent en grande partie en raison de leurs fréquentations et, plus largement, de leur socialisation, c'est pourquoi ce deuxième cadre d'analyse a également pour fonction supplémentaire d'apporter des éléments d'interprétation du premier.

---

<sup>12</sup> Ces grilles d'analyse sont également étayées dans deux autres de leurs articles, mais dans leur pendant inverse, c'est-à-dire la mesure dans laquelle les aspects liés aux dispositions, aux institutions et aux situations (ils y ajoutent également ceux liés aux « informations ») constituent des obstacles dans le suivi de la formation d'alphabétisation (voir Lavoie, Levesque & Aubin-Horth 2007, 2008a).

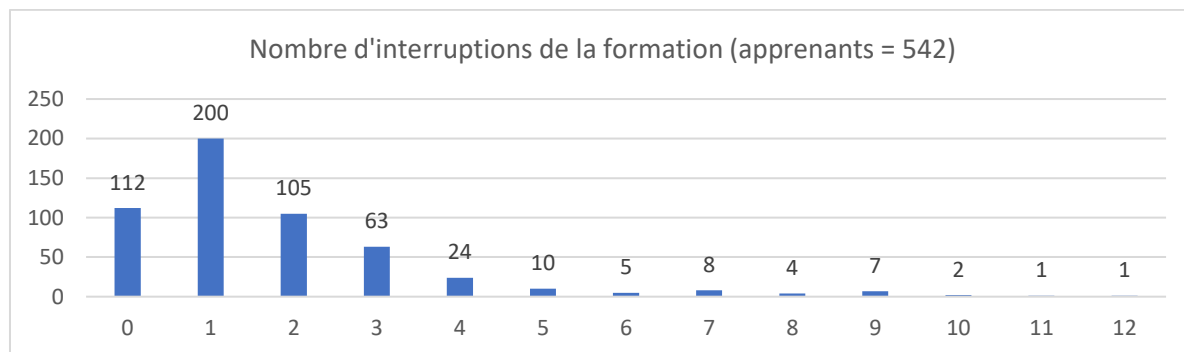
### III. Contextualisation

#### 1) Les apprenants, un temps sur leur profil

La question de l'engagement des apprenants en alphabétisation peut se poser à plus d'un titre. En effet, si l'on élargit le secteur enquêté et que l'on regarde au niveau de l'ensemble des associations agréées en tant que centres d'insertion socioprofessionnelle (CISP), nous pouvons observer une baisse tendancielle du nombre de stagiaires depuis minimum 2010. Il en va de même pour les centres qualifiés « Défi », c'est-à-dire œuvrant à une démarche de formation et d'insertion<sup>13</sup>, dont l'alphabétisation fait partie. Ainsi, le nombre de stagiaires total en CISP a baissé de 16.829 en 2010 à 15.323 en 2019, atteignant ensuite une baisse jusqu'à 11.422 en 2020 (Interfédéré, 2020), chute essentiellement due à la crise sanitaire du covid 19. Dans le cas des centres « Défi », nous sommes passés de 12.427 en 2010 à 10.824 en 2019 et puis 8.046 en 2020 (ibid.).

À Lire et Écrire en région wallonne, le nombre d'apprenants inscrits en formation a lui aussi baissé tendanciellement. De 2.801 personnes inscrites en 2009, nous sommes arrivés à 2.220 en 2019, baissant conséquemment encore jusqu'à 1.714 en 2021 (Charles, Duchesne & Gräbener, 2023). Une hausse se constate toutefois en 2022 en montant à 1.941 (Lire et Écrire Wallonie, 2023).

La baisse d'apprenants conduit, à l'opposé, à se demander ce qui fait tenir les personnes en formation d'alphabétisation. En effet, en nous attardant sur les mouvements d'entrée et de sortie de formation, la durée d'inscription équivalant minimum à trois années dans celle-ci représente, dans l'absolu, un critère appréciable pour juger du maintien des apprenants dans la formation. En outre, on peut supposer que cette durée soit significative quant au fait de se maintenir en formation car nous pouvons remarquer que le nombre d'interruptions (ce qui ne veut pas dire fin ni abandon) tend à diminuer lourdement après la première qui en concerne 200 sur 542.



En Wallonie, le nombre d'apprenants présents dans les huit régionales de Lire et Écrire depuis minimum trois ans s'élève à 542<sup>14</sup>. Deux autres critères importants repris dans les données s'annexent à la constitution de l'échantillon : le genre et la langue maternelle. Ces critères sont, par ailleurs, tous deux complémentaires à ceux utilisés dans un récent article pour expliquer l'évolution des publics en formation d'alphabétisation (Charles, Duchesne & Gräbener, 2023), objet de recherche périphérique à cette étude-ci.

Sur les 542 apprenants de Lire et Écrire inscrits en Wallonie depuis minimum trois ans, 355 sont des femmes et 187 des hommes. De même, 121 apprenants sont des locuteurs francophones et 421 sont

<sup>13</sup> Différant des centres « EFT », entreprises de formation par le travail.

<sup>14</sup> Chiffres de juin 2023.

À ce titre, je remercie vivement mon collègue Thomas Charles pour son temps consacré à la production de données spécifiques issues de la base de données de Lire et Écrire Wallonie dans le but de soutenir cette étude.

allophones. Parmi ces 421 personnes ayant une langue autre que le français comme langue maternelle, 300 sont des femmes et 121 des hommes. De la même manière, parmi les 121 locuteurs francophones, 55 sont des femmes quand 66 sont des hommes.

Par ailleurs, si l'on recentre le scope sur les trois régionales enquêtées, il s'agit de 168 apprenants étant présents depuis trois ans et plus, à savoir 62 dans la régionale A., 34 dans la régionale B. et 72 dans la régionale C. Sur ces 168 apprenants, 106 sont des femmes et 62 des hommes. Dans le même temps, 140 sur 168 sont allophones. Sur les 140 personnes non francophones, 95 sont des femmes et 45 des hommes tandis que sur les 28 restants, 11 femmes et 17 hommes sont francophones. Répartis au sein des trois régionales enquêtées, cela donne les résultats suivants :

Apprenants francophones présents depuis minimum trois ans :

Rég. A.	⊕ F	3
	⊕ M	4
Rég. B.	⊕ F	5
	⊕ M	11
Rég. C.	⊕ F	3
	⊕ M	2

Apprenants allophones présents depuis minimum trois ans :

Rég. A.	⊕ F	34
	⊕ M	21
Rég. B.	⊕ F	11
	⊕ M	7
Rég. C.	⊕ F	50
	⊕ M	17

Ces chiffres appuient également la pertinence de se poser un ensemble de questions relatives à la présence des apprenants à Lire et Écrire et, plus précisément, concernant les raisons les amenant à s'engager en formation et persévérer.

## 2) Une question de mots

Nous amènerons des explications en nous appuyant ainsi sur les notions d'« engagement » et de « persévérance », deux autres termes que ceux d'« accrochage » et de « maintien » évoqués dans l'introduction.

Tout d'abord, le maintien est relatif à un état. C'est la question du maintien, ou son absence, qui nous amène à cette recherche. Il doit donc être interprété par des processus expliquant cet état.

L'accrochage, pour sa part, désigne bien un processus, celui des éléments permettant de comprendre comment une personne en vient à accrocher à la formation, c'est-à-dire ici, comment elle en vient à participer et s'impliquer dans celle-ci. À propos de décrocheurs scolaires qui « raccrochent » au sein d'une structure d'enseignement ou d'un dispositif d'insertion professionnelle, Joël Zaffran et Juliette Vollet spécifiaient ceci : « Les dispositions<sup>15</sup> au raccrochage ne suffisent pas à maintenir le jeune dans

<sup>15</sup> C'est-à-dire des inclinations à percevoir, apprécier et agir durablement ancrées en raison de la socialisation. Nous utiliserons ce concept plus loin au cours de l'étude.

le dispositif. Il faut pour cela que ses dispositions soient entretenues, voire amplifiées, par un ajustement fonctionnel qui lie intrinsèquement la structure et les jeunes. Sans des dispositions qui précèdent le recours au dispositif et sans un fonctionnement du dispositif qui les actualise, l'accrochage demeure incertain. En somme, le dispositif ne peut à lui seul retenir les jeunes (...) » (2016, p.121).

Nous partirons toutefois davantage sur la notion d' « engagement » qui, bien qu'elle soit très proche, se démarque de l'accrochage d'une part car ce dernier peut être confondu avec « l'accroche », qui concerne les manières d'approcher et de faire venir les personnes en formation (Leclercq & Lecomte, 2017, p.3) – c'est donc une forme d'étape préalable – et, d'autre part, car, par sa sémantique même, l'accrochage peut risquer de mettre l'accent uniquement sur la structure de formation pour expliquer l'adhésion de la personne. En outre, les principales sources mobilisées sur la formation des adultes à propos de cette question font référence au terme d'« engagement » (Bourgeois & al., 2021 ; Carré, 2001 ; Lavoie & al., 2008b ; Tiberghien, 2006). Dans ces dernières, nous pouvons systématiquement relever que celui-ci est le corollaire d'un ensemble de facteurs, situés à différents niveaux, micro-mésomacro et donc suggère également la prise en compte des points de vue subjectifs des personnes ainsi que leurs différents contextes d'activité les amenant à tisser plus ou moins de liens avec leur formation.

De manière complémentaire, il importe donc aussi de parler de « persévérance » (Lavoie & al., 2008b), qui s'oppose aux notions d'arrêt et d'abandon (ibid., p.22), car c'est cet ensemble de déterminants qui conduit l'adulte en formation à s'y impliquer davantage, y trouver du sens ou amplifier celui-ci et donc à favoriser la cohérence entre ses pratiques, dans et hors formation, avec celles apprises dans le cadre de celle-ci. Il suppose dès lors une forme d'investissement.



## IV. S'engager en formation, une dynamique composite

### 1) Sur la mise en projet

Afin de rendre compte le mieux possible de la position de départ des apprenants s'inscrivant en formation d'alphabétisation, nous allons d'abord partir de leur « mise en projet » au regard de la formation, c'est-à-dire du degré de valeur qu'ils expriment par rapport au fait d'y prendre part ; de l'instrumentalité que recouvre pour eux la formation, on retrouve ici la présentation des motifs d'engagement (Carré, 2001 ; Bourgeois & al., 2021), donc les raisons expliquant leur participation à la vie de Lire et Écrire ; et de la temporalité dans laquelle l'apprenant se projette potentiellement.

#### *i. La valence du projet*

« Véritable indicateur de la charge affective » accordée à la formation (Carré, 2001), la valence met en lumière l'importance de participer à la formation à travers des formulations prêtant tantôt des bénéfices opératoires tantôt un sens moral à leur engagement voire à l'engagement. Ainsi, Zohra établit une comparaison avec son pays d'origine, la Tunisie, en appuyant les avantages d'un cadre formatif tel que celui-ci :

« J'ai de la chance d'être tombée sur des gens qui sont super gentils, qui sont là pour nous... Et je leur dis souvent "Je salue votre travail", parce que, c'est vrai, je regrette que... Quand je vois ici en Belgique... Dans nos pays, il n'y a pas de social, d'intégrer les gens, d'aider. Je leur dis toujours : "je salue votre travail". Franchement. »

Coumba, inscrite grâce au Congé Éducation Payé (CEP)<sup>16</sup>, fait référence au contrat signé entre Lire et Écrire et son employeur afin de lui permettre de suivre la formation d'alphabétisation à raison d'une journée par semaine, journée initialement consacrée à son emploi, et à sa crainte de la possibilité de devoir arrêter la formation face aux bénéfices qu'elle en perçoit :

« Je commence à comprendre petit à petit des choses. Pour moi, c'est important de faire la formation. J'aimerais bien faire la formation, mais il y a un souci. Parce que mon patron m'a dit qu'on pourrait m'appeler pour que j'arrête la formation. C'est ça le souci. C'est lui qui décide quand je vais arrêter. Quand ils auront besoin de moi, je devrai arrêter la formation. C'est ça qui m'inquiète. »

On peut également prêter une attention au témoignage de Mina qui évoque la nécessité, notamment au sens intégrateur, de suivre une formation linguistique pour une personne allophone : « Quand j'ai étudié dans mon pays, je voulais pas apprendre parce que je détestais. Mais ici, c'est obligatoire d'apprendre, pour ma vie, parce que je dois parler avec des Belges, pour parler avec ma fille, pour parler avec mes voisins... Et j'ai beaucoup besoin d'apprendre plus de français pour... la vie... ».

#### *ii. L'instrumentalité du projet de formation*

Bien que l'on puisse supposer la possibilité de la part de l'apprenant de flatter en complimentant la formation, donc aussi par là l'association d'appartenance de l'enquêteur, cette hypothèse peut être fortement réduite voire écartée si l'on relève le caractère de nécessité fortement présent dans les trois extraits ci-dessus, d'une part, et d'autre part si l'on met en évidence la consistance des motifs d'engagement, comme on va le voir maintenant.

L'objectif est ici de dépasser le stade du motif énoncé explicitement, frontalement, lors de l'inscription. Comme l'indique Véronique Tiberghien, « les motifs évoqués explicitement par les sujets ne se classent pas si aisément que cela en catégories (exemples : centré sur l'emploi/ centré sur l'obtention d'un

---

<sup>16</sup> Voir sur ce sujet l'article écrit par Justine Duchesne (2022).

diplôme... ou encore motif vocationnel/ opératoire professionnel / opératoire personnel, cf. Carré 1998), ils s'enchevêtrent pour donner lieu à des configurations complexes » (2006, p.95). Étienne Bourgeois, Sabine Denghien et Benoit Lemaire (2021) expriment pour leur part que le motif présenté dans un premier temps peut se voir évoluer au fil de la formation voire être déclassé par d'autres motifs prenants, apparus progressivement ou ayant acquis plus de consistance.

De notre côté, nous optons pour le fait d'interpréter les motifs d'engagement comme parties intégrantes de « configurations complexes », ce qui ouvre également le champ à un effacement des priorités. Le motif d'entrée exprimé au moment de l'inscription peut dans certains cas ne pas être le motif véritable, c'est-à-dire celui dans lequel la personne infuse un sens authentique, résonnant avec sa trajectoire et ses envies voire ses désirs, ce qui peut par moments donner lieu à des « formulations contradictoires » (Kauffmann, 2016, p.101) ou « oppositions sémantiques » (Tiberghien, 2006, p.95) au moment de l'entretien<sup>17</sup>. Il s'agit alors de les relever pour tenter de dépasser l'évidence de surface du discours.

À travers l'instrumentalité, il est question d'observer « l'utilité de la formation dans la réalisation d'un projet plus large » (Carré, 2001). La formation représente dès lors un moyen pour arriver à certaines fins. Quatre catégories de motifs ont été définies à la suite des rencontres avec les apprenants. Si l'on peut avec évidence penser à des enjeux relatifs à l'autonomie, d'autres thèmes sont également apparus, à savoir l'assurance d'un rôle parental convenu, la mobilité professionnelle et la présentation appropriée de soi.

#### a) Gagner en autonomie

Ainsi, tous les apprenants interviewés situent une de leurs raisons à entrer et rester en formation dans ce motif-ci. Rappelons que les personnes rencontrées sont toutes étrangères ou d'origine étrangère, ce qui structure également l'énonciation des motifs.

C'est pourquoi plusieurs d'entre elles expriment la visée intégrative de la formation, au sens d'intégration citoyenne. Cette perception les amène à fonder des attentes dans l'apprentissage du français en tant que tel, qu'elles aient été pour un temps à l'école, comme c'est le cas d'Ahmad et Mina...

Ahmad : « C'est obligé maintenant, le français, dans la vie. Si quelqu'un vit dans un autre pays... Je suis Syrien, si je viens en Belgique et que je sais pas parler français, comment je vais communiquer avec toi ? Donc c'est obligé d'apprendre à parler français, la langue française, avec les autres personnes. C'est comme ça. »

Mina : « On préfère des exercices de conjugaison, parce qu'on en a besoin. Quand je parle avec quelqu'un, j'en ai besoin pour bien parler le français. Passé composé, présent, futur proche... Tout ça, on en a besoin parce que... Quand je parle français avec une personne belge, je dois dire vraiment bien le français. Quand je réponds à quelque chose ou que je dis quelque chose... Par exemple, une fois, je venais à Lire et Écrire et il y a une personne qui m'a demandé le chemin pour la gare. Moi, je connais ! Mais c'était difficile pour le dire... l'expliquer. »

... ou qu'ils connaissent une absence de scolarité, à l'instar de Kamel qui entrevoit, par ailleurs, la possibilité de se former aux savoirs de base grâce à Lire et Écrire, occasion qu'il n'a pas rencontrée en Syrie : « [Je suis venu] pour la langue, parler français. Et moi, en Syrie, je ne suis pas allé à l'école. Moi, je ne parle pas français, je ne lis pas et je n'écris pas en arabe. Maintenant, je parle un petit peu en français. Lire, écrire, un petit peu, un petit peu ».

---

<sup>17</sup> Il est en effet fréquent que les apprenants interviewés expliquent explicitement, mais pas intentionnellement, leur inscription en formation par différentes raisons au cours du même entretien.

La capacité de faire valoir ses droits en ayant une meilleure prise sur un réel balisé de services essentiels et de démarches administratives constitue une autre dimension de la volonté de développer une plus grande liberté dans l'action à entreprendre.

Au vu du discours des interviewés, cette question soulève l'enjeu de pouvoir faire valoir ses droits, et notamment le fait de jouir de libertés relatives à des droits fondamentaux<sup>18</sup> (Parlement européen, 2000). Nous pouvons poser ce constat de manière générale avec les propos de Soan : « Aller au marché, à la pharmacie, pouvoir aller chez le docteur, à l'hôpital... Le docteur, il parle beaucoup beaucoup et moi je ne comprends pas ».

Yasmina, Khalid et Coumba amènent, pour leur part, une dimension supplémentaire à travers l'idée de dépendance à autrui en citant le rapport scriptural avec les communications administratives :

Yasmina : « C'est pour moi, pour mes enfants, pour aller au médecin, à la commune... beaucoup de choses. Maintenant, je sais parler un petit peu. Un petit peu français. Mais parfois, on me donne des papiers pour remplir, pour le lire... Et ça, je sais pas. C'est ça, que je suis venue à Lire et Écrire. (...) Maintenant, pour tout, c'est sur rendez-vous. On va plus à l'accueil. C'est ça qui est difficile. Et les gens qui comme moi ne savent pas lire ou écrire, toujours ils demandent à quelqu'un d'autre. Moi, j'ai la chance, j'ai mon mari. Il y a des gens, c'est les deux : la femme et le mari ne savent pas lire. »

– Khalid : « Pour le moment, je me tracasse pas. J'ai ma femme, elle fait tout, tu vois. »

– *Ta femme, elle sait lire* –

– Khalid : « Ouais, elle est née ici, en Allemagne. D'origine marocaine mais elle est née en Allemagne. Il y a ses parents et sa famille là-bas. Elle a étudié ici, tu vois, et elle connaît tout, elle sait faire tout. Alors moi, j'ai un peu de chance, tu vois, mais si c'est pas ma femme, c'est compliqué pour moi (...) pour des factures, des rendez-vous... tu vois, tchic-tchac comme ça. Les magasins, les courses ou des trucs comme ça, c'est pas un problème. Mais les factures, des rendez-vous à prendre, les... »

– *Quand tu reçois un courrier, une lettre... ?*

– Khalid : « Voilà. Si c'est pas ma femme, alors, tout le temps il faut quelqu'un, je vais aller voir quelqu'un : "Qu'est-ce qu'il y a d'écrit ?...", tchac-tchac... »

Coumba : « C'est moi qui ai demandé. Je voulais faire une formation pour bien apprendre le français parce que, moi, des fois, il y a des mots que j'arrive pas à prononcer. Ça m'est arrivé, quand j'étais enceinte de mon fils, quand je prenais rendez-vous pour aller à l'hôpital, des fois, les médecins, ils me disaient des choses que je connais pas donc j'appelais mon mari pour qu'il parle avec eux, après c'est mon mari qui m'expliquait. C'est à ce moment-là que j'ai décidé de faire la formation, après mon accouchement. J'ai directement parlé avec mon assistante sociale en lui disant que je voulais faire formation pour bien parler français et bien se débrouiller. »

De la même manière, Coumba évoque l'amende qui lui a été administrée à la suite d'une erreur qu'elle a commise lors de la recharge de son abonnement TEC à la borne numérique. Elle poursuit en insistant : « C'est important de savoir lire, tu sais. Quand tu sais pas lire, c'est grave, tu n'as pas de vie, quoi. C'est vraiment triste, aussi... Je me suis trompée entre juin et juillet... Tu vois, c'est important de savoir lire, hein, parce qu'autrement, tout est grave. »

---

<sup>18</sup> En nous référant à la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, nous pouvons à ce titre énoncer plusieurs droits concernés d'une manière ou d'une autre : le droit à la dignité (article 1), la liberté d'expression et d'information (article 11), la non-discrimination (article 21), la sécurité sociale et l'aide sociale (article 34), le droit à une bonne administration (article 41) (Parlement européen, 2000).

La difficulté face à la culture écrite est ici mise en évidence, à la différence de l'oral qui offre la possibilité de faciliter la compréhension à travers l'interaction<sup>19</sup> (Révil & Warin, 2019, p.127). Par ailleurs, on peut observer que, systématiquement, la première personne sollicitée s'avère d'abord être le conjoint ou la conjointe qui connaît dans chacun de ces cas un niveau de scolarité et de maîtrise du français plus élevé.

À l'inverse – mais pas si paradoxalement que cela<sup>20</sup> –, Inaya est renforcée dans sa participation à une formation d'alphabétisation étant donné que son mari est peu autonome dans l'emploi de la langue française. Sa participation lui permettrait de ce fait de gagner en assurance dans la gestion du travail administratif à domicile, seule membre de son ménage à prendre cette tâche en charge<sup>21</sup> : « Mon mari, il ne sait rien de la langue française. Mon mari, il ne sait rien, 'fin "il ne sait rien" : ni parler ni écrire. C'est moi qui rédige, qui fais tout. Voilà. C'est moi qui fais tout. Je fais les factures, je rédige les papiers, lui il travaille ».

Notons que l'accroissement de l'autonomie peut également se caractériser par l'augmentation de l'initiative professionnelle. C'est ce qu'illustre Zohra, seule apprenante exerçant une activité salariée à faire part de cet aspect. Aide-ménagère à domicile, elle exprime à cet effet vouloir agir sur la communication avec ses clients et son employeur : « Par exemple, pour envoyer des SMS à mes clients ou à mon agence, des petits trucs comme ça. Oui oui. C'est un tout, quoi ».

## b) Accompagner ses enfants

Soutenir leurs enfants dans leur scolarité émerge comme autre facteur jouant sur la dynamique d'engagement en formation d'alphabétisation. « Assumer pleinement leur rôle de parent pour assurer l'éducation de leurs enfants » (Bourgeois, Denghien & Lemaire, 2021, p.39) constitue une assise cruciale pour les apprenants dont la vie se construit notamment autour de la parentalité. Cela prend forme tantôt dans le rapport à l'institution scolaire tantôt dans le soutien à l'accomplissement des devoirs.

À côté de « l'aide dans les devoirs » que citent par exemple Soan et Mina, c'est la communication écrite avec l'école ou les professeurs qui est mise en avant. C'est le cas d'Alba qui, malgré elle, demandait auparavant à sa fille de prendre en charge cette tâche scripturale :

« Même pour mes enfants... Quand je dois aller à des réunions de parents... il y a ça et quand je dois aussi compléter les carnets des enfants. Des fois, je dois faire des mots, et je disais tout le temps à ma fille de le faire et moi je les signe, c'était comme ça, en fait. »

Il en va de même pour Inaya qui considère l'accompagnement scolaire de ses enfants comme une priorité. Elle ponctue par ailleurs cette dimension par une perspective numérique à travers la nécessité de plus en plus ressentie – car de plus en plus normalisée – de correspondre à des standards d'usages numériques :

« L'année passée, quand on a commencé, j'étais nulle. Je connaissais rien. Je connaissais rien, c'est pour ça que je suis ici, à cette formation. Et surtout dernièrement, tout est développé par rapport à

---

<sup>19</sup> Hélène Révil et Philippe Warin (2019) indiquent par exemple que dans le cas des relations administratives, la numérisation de ces démarches constitue un obstacle à la prestation, à la différence de la possibilité que revêt l'interaction physique grâce à la médiation orale.

<sup>20</sup> Par exemple, dans une enquête sur le rapport à l'écrit de travailleurs peu scolarisés, Bernard Lahire met en évidence comment les femmes, au sein de leur ménage, tendent bien davantage que leur conjoint à prendre en charge les tâches concernant la gestion administrative du domicile et donc les types d'écritures que cela implique. (1993, p.129-171).

<sup>21</sup> Malgré les difficultés rencontrées en lecture et écriture, cette disposition a aussi pu être observée chez d'autres femmes et ce que l'apprenante soit belge ou d'origine étrangère (voir, par exemple : Van Neck, 2022, p.45-46).

l'informatique. Surtout à l'école... (...) Quand on parle de l'informatique, on parle du paiement des factures, des repas chauds, des activités... Il y a un système à [l'école de ses enfants] où tu peux pas payer en papier, il faut le faire avec une plateforme. Quand il y a des réunions aussi de parents ou des réunions qui sont avec l'institutrice de ton enfant, tu n'arrives pas à comprendre des petits mots, il y a des fois où ils parlent vite et donc tu sais rien de qu'est-ce qu'ils parlent. Donc c'est pour ça que, moi, j'ai dit que je voulais commencer à apprendre, je veux pas rester comme ça (...) J'ai réfléchi à mes enfants aussi : quand je fais des devoirs, j'arrive pas à répondre à mon fils. Quand il dit "Maman, est-ce que tu peux m'aider à faire ça ?", donc pourquoi est-ce que je n'irais pas à Lire et Écrire pour plus savoir, apprendre... Quand tu trouves quelque chose qui te bloque... Comme, si, vous, vous voulez savoir pour conduire une voiture, tu vas pas rester les bras croisés "Je veux rien faire". »

### c) Influencer sur la mobilité professionnelle

Intervenir sur l'activité professionnelle par l'augmentation des savoirs de base représente un autre motif, principal, dans l'entrée en formation.

Ahmad et Khalid justifient à ce titre leur entrée en formation par la volonté de trouver un emploi à la suite de leur présence à Lire et Écrire, estimant que les savoirs de base les soutiendront dans cette démarche. Si Ahmad déclare « vouloir apprendre le français pour parler, pour après avoir un travail », quel qu'il soit car bien que soudeur pendant dix-sept ans, il se projette « chercher pour tout travail, comme l'usine, le jardin... [dans] beaucoup de métiers », Khalid, pour sa part, fonde l'espoir de pouvoir à nouveau exercer le métier de mécanicien, emploi qu'il a exercé pendant quatorze ans au Maroc. Conscient de l'utilisation à présent conséquente de l'informatique pour opérer sur la mécanique, il complète sa volonté d'apprendre la lecture et l'écriture par le souhait de « comprendre comment marchent l'ordinateur, le PC, comment chercher les pannes... ».

De leur côté, Inaya et Alba expriment toutes deux le souhait de retrouver un emploi qu'elles estiment plus approprié à leur condition, toutefois de deux manières différentes. Inaya l'exprime, pour sa part, en défendant une perspective de bien-être physique que l'on ne retrouve pas dans « les emplois de faible qualification » (Demazière & Marchal, 2018, p.13) à l'instar de celui qu'elle a occupé pendant dix ans : « Je me disais que je ne voulais pas retourner en arrière, je veux avancer, je ne veux pas retourner au nettoyage. C'est un peu dur pour moi avec le dos. "Pourquoi je ne ferais pas une formation... ?" ».

Quant à Alba, si elle a rencontré des difficultés face à la culture écrite sur son lieu de travail, il semblerait que cet obstacle, si pas cette épreuve, ait pu se convertir en un travail de lutte pour gagner en reconnaissance. Par le biais de sa formation au sein de Lire et Écrire, elle envisage ainsi une mobilité professionnelle ascendante qui se cristallise par un discours de valorisation de soi en se projetant dans une forme de « succès » ou, du moins, dans le fait de « s'en sortir » (Lagrave, 2021, p.376)<sup>22</sup>, c'est-à-dire de s'extirper d'une condition vécue par assignation.

Alba : « Au début j'ai travaillé dans une maison de repos et je voyais qu'il y a des fois où je devais écrire des choses que, moi, je n'étais pas capable d'écrire. Même pour parler, c'était très difficile. [Ensuite] je suis partie au Forem pour chercher un travail mais ils m'ont conseillée que je parte faire les cours de français. C'est comme ça qu'ils m'ont envoyée ici. (...) J'étais en recherche d'emploi, je cherchais un travail... qui demandait moins d'écriture, moins à parler... Mais, moi, je voulais ça mais au fond de moi, je savais que je méritais plus. (...) En fait, ce qu'on nous propose, surtout quand on est des réfugiés, c'est de faire le ménage. Et moi, dans ma tête, pour moi, je mérite plus. Voilà, c'est pour ça que je suis là, pour apprendre. J'avais essayé de faire une formation de... comment on dit... de puéricultrice. J'ai passé un

---

<sup>22</sup> Pour un compte-rendu de la première moitié (consacrée à la scolarité) de l'ouvrage de Rose-Marie Lagrave, « Se ressaisir – Enquête autobiographique d'une transfuge de classe féministe » (2021), voir également : Van Neck, S. (2024). Trouver sa voie pour ne pas rester à sa place, *Journal de l'alpha*, 232 (à paraître en mars).

test mais je n'ai pas... avec le français, ça n'allait pas. Il y avait des mots que je comprenais et des mots que je comprenais pas. Et... et puis même pour écrire, ce n'était pas possible. »

Condition physique d'une part, condition sociale et symbolique d'une autre, toutes deux agissent comme des perspectives où l'occupation d'un emploi davantage valorisé est soumise à la mobilisation de compétences en lecture et écriture.

#### d) Bien se présenter pour mieux figurer

Si les savoirs de base rejoignent des enjeux symboliques dans l'estime de soi au travail, ils sont susceptibles de générer également une préoccupation concernant l'image que l'on renvoie dans l'espace public.

Il s'agit, à cet effet, pour Coumba de renvoyer à l'oral une « présentation de soi » (Goffman, 1973) convenue, ce qui constitue un enjeu dans le fait de parler sans faire d'erreur, l'acte de parler induisant le fait de se mettre en évidence face à un public et de renvoyer une certaine image de soi jouant comme gage de valeur sociale. Le motif principal de Coumba, ou du moins une de ses motivations essentielles, pourrait être lié à cette représentation d'une parole sans contrainte, par la mobilisation d'un plus grand répertoire lexical, et à cette présentation ne souffrant pas d'un possible stigmat<sup>23</sup>.

Coumba : « Des fois, je discute avec des gens, et quand on me dit quelque chose et que je ne sais pas ce que ça veut dire, je demande "Tu as dit quoi ?", après il me répète et je ne veux pas lui demander encore "Qu'est-ce que tu as dit ?", je préfère faire semblant : "Oui, ça va". (...) Parler les mots sans faute, c'est ça qui m'a motivée à venir faire la formation. Pour que quand on me donne quelque chose, je lis normalement, sans caler, et quand je parle aussi, que je parle normalement sans caler. (...) Tu vois, même les messages, j'arrive pas à écrire, c'est pour ça que je parle vocal<sup>24</sup> et, des fois, tu as des milieux où tu peux pas faire des vocal, tu peux pas déranger les gens. Si je savais écrire, j'écrirais directement. Ce serait plus simple. »

Entremêlant « enjeux opératoires » et « enjeux identitaires » (Bourgeois, Denghien & Lemaire, 2021), on peut observer que cette répartition plurielle à travers l'autonomie, la parentalité, l'emploi et la présentation favorable de soi constitue une série de motifs d'apprentissage, et donc d'engagement, qui viennent s'agréger voire dépasser les motifs d'entrée énoncés dans un premier temps.

#### iii. Des esquisses de temporalité

Pour Philippe Carré (2001) et Véronique Tiberghien (2006), l'engagement dans une dynamique de formation doit également intégrer la conception d'une temporalité pour circonscrire la mise en projet, donc une « une planification de l'action » (Carré, 2001) et une « conscience d'échéances précises » (Tiberghien, 2006, p.96). Concernant notre enquête, à l'instar de celle de Philippe Carré, « la dimension temporelle du projet de formation n'a été exprimée de façon spontanée qu'assez rarement ». Dès lors, au risque de tordre un peu la notion, nous parlerons davantage d'« horizon temporel » – ce qui rejoint l'idée de « représentations de l'avenir » de l'auteur – en estimant que le développement d'un point de mire contribue également à la dynamique d'engagement en formation.

Celui-ci prend forme de manière phasée et opératoire au sein même de Lire et Écrire pour Ahmad concernant l'obtention du permis de conduire théorique, et l'instrumentalité qu'il y accorde. Après avoir suivi les ateliers proposés par l'association le mercredi après-midi et réussi la partie théorique, il

---

<sup>23</sup> En nous appuyant sur Erving Goffman, le mot stigmat sert « à désigner un attribut qui jette un discrédit profond, mais il faut bien voir qu'en réalité, c'est en termes de relations et non d'attributs qu'il convient de parler » (1975, p.13).

<sup>24</sup> Coumba fait ici référence à l'envoi de messages vocaux avec son téléphone.

s'entraîne à présent pour réussir l'examen pratique : « J'ai réussi le théorique. Maintenant, je conduis trente heures et après, je ferai l'examen pour avoir le permis de conduire pratique. Après le permis de conduire, je pense chercher du travail. Mais je dois encore un petit peu apprendre le français ».

Parallèlement, cet horizon fait écho à des projets pour d'autres apprenants, bien qu'ils prennent la forme d'une temporalité floue. « Floue » car il est probable que ces projets se soient développés soit au fil de leur inscription dans la formation soit « à-côté », venant également intensifier le sens donné à l'apprentissage. Nous pouvons l'identifier dans le cas de projets professionnels, à l'instar de Samia qui se voit quitter son activité dans les titres-services<sup>25</sup> afin d'en exercer une l'animant davantage :

– Samia : « En fait, moi, j'aime bien les personnes âgées. J'aimerais bien... quand je changerai de travail, j'ai envie de faire ça. Aider les personnes âgées. »

– Ah oui ?

– Samia : « Oui, parce que j'aime bien ! J'aime bien les personnes âgées et j'aime bien aider. Mais je ne sais pas combien de formations il faut pour faire ça... »

Ces objectifs aux contours flous peuvent aussi prendre la forme de projets plus personnels que professionnels<sup>26</sup>, comme peut l'indiquer Alba par la revendication d'un objectif hautement symbolique, celui de la publication d'un livre autobiographique :

« Moi, progresser... C'est mon rêve, en fait. En fait, j'ai beaucoup de... j'avais parlé à [ma formatrice] et je lui ai dit que j'avais envie d'écrire un livre, sur ma vie, ce que j'ai passé dans ma vie... Après, j'ai hésité et j'avais pas très envie d'écrire sur ma vie parce qu'il y a des choses qu'à chaque fois que j'en parle, je n'arrête pas de pleurer et... mon moral chute... C'est pour ça, j'ai pas envie de... Mais peut-être qu'un jour, je pourrai l'écrire... C'est mon rêve et je sais qu'un jour, je le ferai. »

La teinte d'incertitude de ce « rêve » pourra s'expliquer par des questions à la fois liées, a minima, aux enjeux d'autodétermination, de sentiment de compétence ainsi qu'à des facteurs situationnels, donc des éléments qui la touchent dans sa vie quotidienne. Par ailleurs, son objectif peut être interprété en termes de « réussite culturelle »<sup>27</sup>, c'est-à-dire remporter une victoire sur son destin social, tant par l'affirmation de sa valeur sociale – celle attribuée par autrui – que par une forme de « distinction de soi »<sup>28</sup> (Lahire, 2005) en s'inscrivant dans le champ de la culture légitime.

---

<sup>25</sup> Les titres-services sont « un mode de service de paiement qui permet, en tant que particulier, de faire effectuer certains types de travaux ménagers à un tarif avantageux, à domicile ou à l'extérieur. Les travaux sont effectués par des travailleurs d'entreprises agréées » (Belgium.be, 2023).

<sup>26</sup> On admettra toutefois que l'opposition peut selon les cas être assez sommaire.

<sup>27</sup> Avec toute l'importance accordée aux guillemets de l'expression en raison de sa connotation lourde de sens.

<sup>28</sup> Bernard Lahire explique à ce titre que des personnes interviewées sur leurs pratiques culturelles pour son enquête peuvent se distancer « de leurs pratiques et de leurs préférences culturelles » et, de ce fait, « marquer un écart de soi à soi » (2005, p.140). Dans notre cas, un lien peut être établi avec la précision qu'apporte Lahire : « Dans les cas d'autodidaxie ou de mobilités sociales ascendantes, l'écart de soi à soi est un écart entre un soi passé, qui appréciait les choses "populaires", "commerciales", "simples", et un soi présent qui est plus "évolué" » (ibid.).

## 2) Le sentiment d'autodétermination

Afin de déterminer la perception d'effets produits par la formation et de sentir une possibilité, en tant qu'apprenant, d'effectivité de ce « cadre participatif » (Joseph, 2003, p.63), il semble pertinent d'observer dans quelle mesure les personnes interviewées développent une forme d'autodétermination après un certain temps en formation. Autrement dit, dans quelle mesure les personnes estiment que la formation a impacté positivement leur manière d'être et d'agir. Nous déplaçons donc d'un cran le cadre de Philippe Carré (2001) qui aborde, lui, le sentiment d'autodétermination au moment de l'entrée en formation et donc l'impression d'en être la cause. Cet écart s'explique par les raisons suivantes : aucun moment de l'enquête n'a coïncidé avec l'entrée en formation d'apprenants rencontrés, l'objectif initial étant d'ailleurs d'interviewer des apprenants inscrits depuis au moins trois ans ; la présence d'un risque d'« illusion rétrospective » (Goffman cité par Darmon, 2006, p.159), donc de la mobilisation par l'apprenant d'une causalité pouvant ne pas être objectivement celle à l'initiale de la démarche ; cela rejoint la distance prise ici avec une compréhension psychologique des événements au profit d'une attention portée à la pratique, aux différentes sphères sociales d'activité et à la manière de se raconter à partir de la formation.

Quoiqu'il en soit, c'est le sentiment d'avoir davantage prise sur son quotidien qui est mis en avant. Nous le relèverons dans cette partie à travers le développement d'une liberté d'action, la confiance en soi et l'estime de soi, ces trois aspects étant mis en relation avec la formation.

### *i. Augmenter sa liberté d'action*

#### *a) L'extension de soi dans les domaines de la vie publique*

La plupart des exemples évoqués par les apprenants rejoignent la possibilité de recourir d'eux-mêmes, sans assistance, à un ensemble de services, essentiels d'une part mais représentant surtout des marqueurs réguliers de leur quotidien donc avec lesquels ils sont fréquemment amenés à avoir des interactions. Pouvoir interagir plus librement avec ceux-ci constitue de ce fait un gain dans l'accroissement de leur autonomie.

L'identification de cet impact de la formation est décrite sous les traits de l'action personnelle et est habituellement exprimée par les apprenants à travers l'opposition « avant/maintenant ». Zohra se raconte de ce point de vue au regard de la possibilité acquise à prendre ses rendez-vous de manière indépendante : « Et voilà, je prends mes rendez-vous toute seule alors qu'avant, j'osais pas. Au téléphone, quoi. Mes rendez-vous médicaux... Des trucs comme ça... »

Kamel affronte plus aisément les interactions de face-à-face dans les relations de service. À travers sa progression, il retire de la satisfaction de ses capacités dans des situations d'échange :

« En 2017, 2018, 2019, pour moi, il y avait beaucoup beaucoup de français autour, à l'école, à la maison, internet, il fallait parler français. Et maintenant, je vais au magasin, pas de problème : "Bonjour Monsieur, vous allez bien ? S'il vous plait, je voudrais acheter la télé, là..." pas de problème ! Avant, c'était difficile ! Je ne savais pas le parler, je stressais beaucoup. Et avec le stress, on se fâche. »

Par ailleurs, au cours de l'enquête, son coordinateur pédagogique me glissa que, la veille, Kamel lui avait confié avec enthousiasme s'être rendu seul pour la deuxième fois à son CPAS.

C'est également depuis cette perspective que Mina et Leïla font part de leur recours à une série de services d'intérêt général, exprimant clairement un développement d'autonomie et du sentiment de celui-ci :



Mina : « Avant, je demandais à mon amie Belge pour aller avec moi au Forem, à la commune, à la mutuelle... Mais maintenant, j’y vais toute seule. Quand quelque chose est trop compliqué, je demande [à l’agent] d’écrire sur une feuille et quand je viens ici chez Lire et Écrire, je demande [à mes formatrices] qu’elles m’expliquent. »

Leïla : « [Sur un ton affirmatif] Ben je parle quand même ! Je prends mes rendez-vous, je pars à l’hôpital sans l’assistante sociale. Euh... Encore dur pour le gynécologue, parce que lui il dit des mots bizarres. Mais pas pour le docteur normal... comment on dit... généraliste ! La commune, avant, j’y allais avec l’assistante sociale, maintenant, c’est toute seule ! »

### b) Le gain d’assurance dans le rapport à l’écrit

Alors que les exemples ci-dessus relèvent de l’interaction orale, le gain de liberté peut également apparaître sous la forme de l’autonomisation scripturale. Perçue à l’échelle individuelle, les bénéfices retirés sont de différents degrés selon le profil des apprenants. Ainsi, non scolarisée, Samia retire du plaisir dans l’acte de lire – notamment des communications utilitaires – en raison de sa progressive autonomie d’autrui : Samia : « En fait, lire mes messages du travail, ça me fait plaisir. Parce qu’avant, je cherchais tout le temps pour que quelqu’un me lise mes messages. »

De son côté, Ahmad, scolarisé jusqu’en 6<sup>e</sup> primaire, prend davantage en charge des tâches scripturales liées à la gestion du foyer et se voit effectuer des démarches de recherche sur internet à la poursuite d’objectifs définis :

– Ahmad : « À la maison ? Je lis les factures, comme les factures de gaz, d’électricité... L’internet... Parfois, je lis le groupe WhatsApp de la classe de mon fils. L’[institutrice], elle envoie des messages et je les lis. »

– *Et sur internet, tu lis aussi en français ?*

– Ahmad : « Oui, comme les messages... Les emails... Beaucoup de choses... Comme Facebook... Ou comme ça : [Ahmad sort son smartphone et montre un site de voitures d’occasion] ça, c’est une voiture [il lit] “Toyota, Rav4, 144.000 kilomètres, manuelle, 2011, Diesel, 150 Hp/Kw, ça c’est pour combien le moteur est fort, c’est pour le cheval<sup>29</sup>... Chaque fois, je lis comme ça les messages. Je comprends, pas tout mais ça va. »

### ii. S’autoriser

Si ces avancées langagières sont constatées, elles sont bien souvent inhérentes à une fonction préalable qui est celle de « oser, s’autoriser » (Audemar & Stercq, 2017, p.98), c’est-à-dire gagner en confiance en soi. Celle-ci peut être comprise, par exemple, comme « la possibilité d’instaurer un rapport détendu à soi-même » (Honneth, 2000, p.128). Pour plusieurs apprenantes, c’est aussi ce que leur a apporté, et leur apporte, la formation.

Il peut s’agir d’une confiance en soi dans l’élan, dans le rapprochement volontaire avec des avatars de la culture écrite. Avant la formation, ceux-ci pouvaient dissuader Zohra de toute initiative : « Moi, ça m’a ouvert... En gros, ça m’a vraiment donné confiance en moi et ça me motive pour apprendre. Avant, je lisais pas... »

Il peut également être question d’oser au sein du groupe de formation et face à la formatrice, ce qui veut dire s’exposer et accepter de dévoiler, de mettre en jeu sa certitude linguistique ou plutôt, dans ce cas, faire part de son incertitude. Alba se confie sur cet enjeu tout en évoquant sa progression :

« Il y a plein de choses, en fait que... Au début, quand je suis venue, je n’arrivais pas à aller vers le prof, vers le formateur pour la correction et tout. Je n’osais pas demander ce que je ne comprenais pas. Mais

---

<sup>29</sup> La puissance de la voiture calculée en chevaux.

aujourd'hui, quand je ne comprends pas, je demande. (...) Au début, quand je suis venue au cours, je n'osais pas aller au tableau, je n'osais pas mais aujourd'hui je le fais volontiers. »

La prise de confiance, seuil essentiel à l'autonomie et à la conscience de celle-ci (Honneth, 2000, p.83-84, p.129), se remarque enfin concernant la connaissance de la langue et la possibilité de faire des choix en connaissance de cause ainsi que l'épanouissement que cela suggère. C'est ce que tient à mettre en évidence Leïla qui énumère une série de bénéfices quotidiens découlant de la formation. Le troisième qu'elle cite se range dans cette catégorie de l'épanouissement par la prise d'assurance<sup>30</sup> :

« Troisième chose : tu vas t'aider toi, tu vas aider ta famille et tu vas aider les gens autour de toi aussi, parce que quand tu comprends le français, tu peux travailler comme bénévole, tu peux – au lieu de devoir trouver un boulot – faire une formation, tu peux faire une chose que tu aimes. Avant, le français, c'était le pire pour moi, j'avais même peur parce que quand t'arrives pas à apprendre quelque chose, tu as peur, tu vas être choqué, tu vas stresser même parce qu'à cause de ça, tu n'arrives pas à prendre un chemin. Mais quand tu entres ici et que tu apprends avec une bonne personne, ça ouvre le chemin. Parce que le français, c'est pas juste que c'est le français, c'est que tu apprends comment lire, comment écrire, ça change beaucoup (...) Tu comprends plein de choses, tu comprends comment gérer ta vie, comment choisir ton chemin, comment avancer, savoir ce que tu vas faire, comment t'améliorer, comment laisser tomber toutes les mauvaises choses... »

### *iii. L'estime de soi, un incontournable*

L'estime de soi peut être comprise en tant que « "sentiment de sa propre valeur" » (Honneth, 2000, p.157). Elle découle de l'estime sociale qui « permet de se rapporter positivement à [ses] qualités et à [ses] capacités concrètes » (ibid., p.147). Ainsi, « les sujets sont reconnus selon la valeur socialement définie de leurs qualités concrètes » (ibid., p.148). Cet ancrage social amène à se percevoir soi-même de façon bien définie, « s'estimer, en ce sens, c'est s'envisager réciproquement à la lumière de valeurs qui donnent aux qualités et aux capacités de l'autre un rôle significatif » (ibid., p.157).

Dans le cas présent, ces qualités et capacités sont perçues comme étant jaugées à l'aune de l'expression orale et de la culture écrite, mètre-étalon dans l'interaction langagière. La formation est ainsi susceptible d'agir chez des apprenants comme fournisseur d'estime de soi car permettant d'occuper une place sociale pensée comme « normale ».

Alimenté en outre par le sentiment de progression et la reconnaissance, c'est à ce titre que l'aspect social et symbolique joue prioritairement, avant le langagier, pour Alba comme possibilité à l'autodétermination. À la question de savoir quels usages elle fait des apprentissages en dehors de la formation, Alba répond :

« Beaucoup de choses, en fait. Même l'estime de soi. Oui... En fait, avant je n'avais pas confiance en moi, je n'avais pas... Moi je me voyais pas comme quelqu'un qui sert à quelque chose, en fait... d'utile. Mais aujourd'hui... Ça vient doucement doucement mais... Je me dis que moi, je suis fière de moi. Ça m'aide beaucoup, ça m'a aidée... »

L'intégration sociale, autrement dit le sentiment d'occuper une place tant à soi que sociale intervient aussi comme première raison à l'autodétermination dans le cas de Leïla. Commencant son énumération des bénéfices de la formation, elle insiste premièrement sur l'importance des bienfaits en termes d'estime à la fois sociale et de soi : « Ça, c'est une bonne question. Pour répondre à ça, c'est plein de réponses, pas juste une. Première chose : tu te sens normale. Deuxième chose : tu vas être fière de toi. »

---

<sup>30</sup> Nous le verrons ci-dessous, les deux premiers avantages cités dans cette énumération peuvent être interprétés en termes d'estime de soi.

### 3) Dans la perception de compétence

Cette troisième notion « décrit la perception, ici encore subjective, qu'a le sujet de la probabilité qu'il a de réussir l'action dans laquelle il s'engage » (Carré, 2001). Dans les éléments de langage, on peut par exemple l'appréhender à travers « la part du discours déficitaire sur soi-même [et] le niveau de confiance dans la réussite » (Tiberghien, 2006, p.95). Étant donné qu'il est également « proche du sentiment d'auto-efficacité » (ibid.), nous prendrons également en compte cette deuxième entrée pour situer le discours des interviewés. « Le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixés, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles lorsqu'il rencontre des obstacles » (Rondier, 2004, p.1).

Dans le cadre de la formation d'adultes, nous pouvons nous appuyer sur Marc Nagels qui exprime à propos de cette notion que « plus grand est le sentiment d'auto-efficacité, plus élevés seront les objectifs que les individus s'imposent et plus fort encore sera leur engagement dans la poursuite de leurs apprentissages » (2016, p.2). De même, cela nous amène à prolonger avec Ph. Carré qui estime que « la combinatoire du sentiment d'autodétermination et des perceptions de compétence générera des dynamiques variées d'engagement dans l'action, depuis la résignation (l'amotivation) jusqu'à l'investissement maximal dans l'action par la motivation intrinsèque » (2001).

Ces dynamiques variées d'engagement sont donc, entre autres, liées à la perception subjective de ses progrès, ce qui suggère une forme de « contrôlabilité » (Lavoie, Levesque & Aubin-Horth, 2008b, p.45-47) sur ceux-ci. De ce point de vue, « la motivation est influencée par la perception des causes que les personnes attribuent à leurs succès ou à leurs échecs » (ibid., p.45-46). Cette perception de causalité peut être renvoyée par les personnes soit à des causes internes soit externes. Les chercheurs ayant travaillé sur la perception de contrôlabilité observent qu'au plus une personne attribue ses succès à des causes internes et ses « échecs » à des causes externes tend à « mieux réussir » que celle attribuant ses succès à des raisons externes et ses « échecs » à elle-même (ibid., p.46). Autrement dit, « les personnes qui perçoivent que leurs succès ou leurs échecs sont hors de leur contrôle ont généralement peu confiance en elles, ont un faible sentiment d'auto-efficacité et elles ont un sentiment d'incompétence » (ibid., p.46). Cela veut également dire que l'autodétermination peut constituer un ressort dans le sentiment d'efficacité et de compétence.

Pour ces raisons, nous allons donc voir à présent dans quelle mesure les apprenants rencontrés retirent une satisfaction dans leur mobilisation de savoirs de base en raison de leur participation à la formation à Lire et Écrire mais aussi à quelle(s) causes ils et elles attribuent leurs avancées en la matière.

#### *i. Les constats de progrès*

Constatant que « beaucoup de choses ont changé », Coumba insiste ainsi sur ses avancées dans sa capacité à « parler le français » sans faire d'erreur en plus de le comprendre plus aisément quand Inaya évoque, elle, ses progrès dans la réalisation d'exercices linguistiques : « Par rapport au début. Entre quand je suis arrivée ici et maintenant, oui. (...) Et chaque mois, tu trouves que tu t'es amélioré un petit peu dans l'écriture, dans les fautes... Quand tu trouves quelque chose où tu fais beaucoup de fautes, tu fais les exercices donc tu sais bien ce que tu travailles ».

Samia, de son côté, parle de l'impact de son suivi de la formation sur le ton du gain d'autonomie en termes de capacité de lecture et d'écriture ainsi que du bien-être qu'elle retire de cette situation :

- Samia : « Je sais lire [insistant] un peu, par rapport à avant, avant je savais pas du tout [rire nerveux]. Je ne savais pas du tout mais maintenant je sais euh... lire les SMS de travail, 'y a des choses si je comprends pas, dans les SMS, je laisse, mais des choses que je comprends... »
- *Tu es parfois amenée à lire des choses dans ton travail ?*
- Samia : « Non, non, juste remplir les papiers pour la semaine, c'est tout. »
- *Et quand tu dois remplir ces papiers, tu demandes à ton mari ?*
- Samia : « Quand j'ai commencé à la société, oui. Mais maintenant, je sais faire tout seule. Toute seule, comme une grande [Samia rit un peu] ! »

Ahmad évoque quant à lui des progrès objectivés à partir d'une pratique d'autoformation, donc en dehors du cadre de Lire et Écrire. Son obtention du permis de conduire théorique en Belgique est le fruit d'une pratique déployée consciemment dans un but précis. Objectivés et délimités dans le temps, il perçoit ses compétences – une progression sur un temps relativement restreint – et en parle sur un ton gratifié :

« Moi, j'ai appris beaucoup ! Il y a une année, j'ai appris avec une femme syrienne et elle, elle parlait bien français. J'ai appris avec elle, dans un groupe WhatsApp, le cours de permis de conduire. En une année ! [Ahmad montre ses cours sur WhatsApp constitués d'échanges avec sa professeure syrienne. Les énoncés présentent une photo mettant en scène une situation routière, ils sont exprimés en arabe et ensuite, ils sont traduits oralement en français, Ahmad avait pour tâche de donner la réponse qui lui semblait exacte] J'ai appris avec ça et après une année, j'ai réussi le test ! »

Il en va de même pour Kamel qui a suivi les ateliers « Permis de conduire » à Lire et Écrire pour passer l'examen théorique, ce qui l'a également amené à percevoir de l'efficacité dans son apprentissage, il évoque avec un contentement difficilement dissimulable avoir obtenu une cote de 43/50 après une cinquième tentative.

Enfin, Alba exprime, elle, le dépassement d'attentes initiales, c'est-à-dire qu'elle estime avoir largement atteint les objectifs qu'elle se serait fixés au moment de son entrée en formation. Si elle évoque, d'une part, pouvoir « écrire un mail [et] répondre oralement », c'est à travers une perspective plus globale qu'elle affirme l'importance de son avancée dans la mobilisation de savoirs de base :

« Moi, j'ai beaucoup beaucoup progressé, en fait, ici. Je sais, je me dis "Tu as fait beaucoup de progrès" parce que je n'arrivais pas à écrire un texte, mais... Je sais que j'ai beaucoup progressé, il y a juste la confiance qui me manque. Aller vers autre chose. (...) Je suis venue parce que j'avais envie d'apprendre, mais je pensais pas que j'arriverais là où je suis aujourd'hui. J'avais pas confiance, vraiment. »

Bien que cela soit à des degrés variables, on peut constater que les apprenants font part d'une effective perception de progression dans leurs apprentissages. Cette perception est tantôt renvoyée à une causalité interne tantôt expliquée par des raisons externes. À nouveau, l'objet n'est pas ici de vérifier la véracité quant à la plus grande valeur objective d'un pôle par rapport à l'autre mais bien de mettre en évidence la fonction « se sentir capable » lorsqu'elle émerge dans les discours des interviewés.

#### a) Entre causes internes...

L'attribution à son comportement ou à certaines habitudes comme cause de ses progrès peut être relevée dans la plupart des cas. Cette attribution causale se remarque à la fois à travers l'expression de pratiques autonomes – voire, parfois, autodidactes –, de mécanismes réflexifs et de la pertinence de l'interaction langagière.

L'amplification de pratiques autonomes imprègne le discours d'apprenants interviewés qui, par la même occasion, défendent ces réflexes semblant être devenus des habitudes (du moins selon la

présentation qu'ils en font), alimentant ainsi la « construction du sens » (Tiberghien, 2006, p.93) qu'ils y accordent.

Tel qu'évoqué plus haut, on retrouve aussi ce sentiment de cause interne, propre à son comportement, dans le cas d'Ahmad qui a mis en œuvre de manière intentionnelle sa démarche pour apprendre et passer le permis de conduire.

De ce point de vue, Samia développe du sens en s'appuyant à la fois sur une comparaison avec ses camarades de formation<sup>31</sup>, émettant une forme de concurrence à la légitimité entre elles, et sur la valeur accordée à une pratique domestique, donc personnelle voire autonome :

« Parler, ça c'est pas un problème ! C'est pas un problème, j'apprends vite pour parler ! En même temps, moi, c'est pas comme les filles... Il y a des filles, elles savent pas parler français bien, ou elles savent pas du tout comme moi... Moi, je me débrouille pour parler. Pourquoi ? Parce qu'elles regardent toujours la TV dans leur langue, en arabe, mais moi, non. Je regarde la TV en français tout le temps. La TV, c'est vrai, c'est une petite connerie, comme on dit, mais t'apprends avec. J'apprends beaucoup de choses pour le français. Juste avec la TV. Je regarde la TV jusqu'au soir. C'est le temps là pour [souffle] de la journée. Pour se reposer, être au calme, et regarder le journal ou un film, n'importe, mais en français. Je regarde toujours en français. De toute façon, j'ai pas les chaînes en arabe. Beaucoup de personnes m'ont dit de mettre les chaînes en arabe, mais ça sert à rien. Si je veux regarder quelque chose en arabe, j'allume mon téléphone pour YouTube ou... mais je regarde toujours en français la TV. »

Par ailleurs, à la question de savoir grâce à quels facteurs elle s'améliore, Alba répond sans hésiter : « D'abord, c'est ma volonté. C'est la volonté que j'ai ». Cette affirmation de la place du « je », elle la complémente plus tard en prenant soin de préciser l'attention qu'elle porte à ce qui peut être présenté comme des formes de réflexes autodidactes :

« Il y a beaucoup de choses que, vraiment, je ne connaissais pas du tout... Que j'ai apprises et qu'aujourd'hui, vraiment, je [insistant] peux écrire. ... Chaque fois que j'entends un mot, je pars sur mon téléphone pour voir ce que ça veut dire, pour le traduire et tout... Je l'écris. Je l'écris toujours avec des fautes et, des fois, je dis à ma fille de l'écrire pour moi et je le note, en fait. Des mots difficiles que j'avais jamais entendus et tout. Et les enfants aussi, ils parlent très bien français et des fois, quand ils parlent entre eux, je leur demande "C'est quoi le mot que vous avez dit ?" et ils m'expliquent. Je ne dis pas que quand je suis venue ici, je ne savais rien, mais j'ai appris beaucoup de choses que j'en avais besoin. »

Cette revendication d'une place à soi dans le processus d'apprentissage, ainsi que d'une valeur conférée à ses pratiques, donnant corps par la même occasion au « je », à la place qu'elle se donne à elle-même, illustre le processus de subjectivation à l'œuvre chez les apprenants concernés par la perception d'être la cause de leur progression. On entendra ici par subjectivation le « fait qu'une personne ne se réduit ni à ses rôles ni à ses intérêts. Elle construit également sa personnalité propre. Elle cherche à donner du sens à son identité personnelle, à se construire comme sujet, ce qui peut l'amener à prendre distance par rapport à sa propre histoire, à effectuer un travail réflexif sur elle-même » (Franssen, 2021, p.181).

Ce « travail réflexif » caractérisant la subjectivation peut se remarquer à travers certains de ses fragments, c'est-à-dire par le développement de mécanismes réflexifs, chez des apprenants faisant part de progrès au regard de l'acte d'apprentissage.

---

<sup>31</sup> Dans son enquête, Philippe Carré (2001) relève qu'il peut y avoir de la concurrence de la part des personnes plus âgées inscrites à une formation envers les plus jeunes, concurrence vue par les premières comme facteur déterminant dans le sentiment de compétence ou d'incompétence. De notre côté, la comparaison explicite de Samia avec ses pairs peut être corrélée à son absence de scolarité, condition différant de la quasi-totalité des membres de son groupe.

Ainsi, Inaya fait un retour sur sa participation à l'exercice du « cadavre exquis oral »<sup>32</sup> de la matinée. Elle explique à cet effet comment cet exercice collectif l'amène à produire une réflexion sur ses acquis linguistiques : « C'est comme un jeu et quand tu réfléchis à ce que tu as fait, tu te dis "Ah voilà, moi j'ai fait ça... Comment j'ai fait ça ?". Tu ne sens pas de toi-même comment tu as fait, tu te dis "Mais oui, j'ai réussi à faire ça !" ».

Appréhender la langue et pouvoir la retourner sous différentes coutures pour mieux l'observer, ou du moins mieux la questionner, dans le but d'une expression propice caractérise le sentiment de capacité dont Coumba fait part : « Ça commence à changer parce que maintenant, avant de parler, je vais réfléchir pour savoir que [en insistant] ça, c'est comme ça que je dois le parler ». Dans les deux cas, tant pour Inaya que pour Coumba, un rapprochement se crée avec la linguistique, sa grammaire et le choix judicieux des mots.

Enfin, avec Mina, c'est sur la crête de l'activité langagière elle-même qu'elle situe sa progression. Cela veut dire l'acte en tant que tel dans son interaction avec autrui. « C'est parce que je parle avec les autres », indique-t-elle pour expliquer l'efficacité de l'acquisition des apprentissages. Vu de cette façon, c'est par le frottement intentionnel avec les autres qu'elle se voit avancer, forme continue de mise à l'épreuve dans le moment de la relation avec son interlocuteur.

#### b) ... et causes externes

Les apprenants n'expliquent cependant pas systématiquement leurs progrès par leur propre comportement, en tant qu'élément sur lequel eux-mêmes possède un contrôle. Dans une partie importante de ces cas, c'est soit l'institution de formation elle-même qui est louée soit les formatrices, en raison de l'approche qu'elles adoptent avec leur groupe.

De ce fait, selon les situations, lorsque l'apprenant fait également part de causes internes, on peut l'attribuer à une raison complémentaire, en visualisant au-delà de son échelle personnelle soit en extrayant sa responsabilité dans la progression lorsqu'il ne s'agit que de causes externes. Les propos des trois apprenantes ci-dessous sont parlants à ce sujet :

Coumba : « C'est grâce à Alpha-trav<sup>33</sup> parce que des fois tu parles des mots et on te corrige directement, on te dit « C'est pas ça, tu dois faire ça ». [Mes formatrices], quand tu parles, directement, elles te corrigent, elles te disent "Tu dois pas le dire comme ça, c'est comme ça". Après, quand tu es sur ce sujet-là, tu sais directement ce que tu dois dire. Comme moi, quand je parle avec une fille ou un garçon, je dis "lui", jusqu'à présent c'est mon problème. "Lui", chaque fois [ma formatrice] me corrige : "C'est pas 'lui', c'est 'elle', 'lui', c'est 'il'". Mais j'arrive pas à retenir ça jusqu'à présent. Mais des fois quand je parle, je réfléchis : "Ah oui, c'est pas 'lui', c'est 'elle' !" »

Inaya : « C'est grâce aux formateurs, bien sûr ! (...) Avant, on commençait à écrire, même pas une phrase, et j'avais que des fautes. Maintenant, on écrit – t'as vu les textes qu'on a faits<sup>34</sup> – et j'ai presque que 4 sur 6 ! Moi, je trouve que c'est vraiment un bon travail avec nos formatrices de cette année. »

---

<sup>32</sup> Exercice collectif ludique consistant à dire chacun à son tour un mot dans le but de créer une phrase (dans notre cas, grammaticalement cohérente). Les apprenants se succédant sans savoir ce que le suivant dira, le choix des mots doit se faire judicieusement afin que chaque partie soit cohérente avec ce qui la précède.

L'exercice, ou le jeu, existe aussi dans sa version écrite suivant laquelle chaque personne note sur un papier circulant parmi les participants – et systématiquement replié pour que le suivant ne lise pas ce qui a été écrit – un mot ou un groupe de mots également dans le but de créer une phrase.

<sup>33</sup> Le groupe « Alpha-travailleurs », c'est-à-dire le groupe d'apprenants venant suivre une formation à Lire et Écrire en plus de leur emploi du temps professionnel.

<sup>34</sup> Inaya fait ici référence à leur rédaction de textes ECLER.

Alba : « Et puis c'est aussi grâce aux formateurs. Ils m'ont toujours soutenue, en fait. Des fois, je suis vraiment [insistant] fatiguée et n'ai plus envie de faire quelque chose et [ma formatrice], elle me... elle me reconforte, en fait. Elle me redonne l'envie d'écrire, de faire quelque chose. Et... voilà... Elle m'encourage. »

## ii. *Une perception nuancée*

Dans le même temps, tous ne s'estiment pas progresser suffisamment voire se voient difficilement avancer dans leurs acquis. Cette observation s'applique à des apprenants faisant part d'avancées dans leur mobilisation de savoirs de base, ce qui met en lumière des « formulations contradictoires » (Kauffmann, 2016, p.101), donc des propos tendant à donner des raisonnements différents, voire opposés, à sa propre action. Cela s'applique aussi, et de façon plus attendue, à des apprenants conscientisant peu leur montée en compétence. Toujours dans une compréhension subjective, on peut s'appuyer sur Marc Nagels pour appréhender la perception de sa pratique et ses conséquences. Il indique en effet que « les mêmes compétences chez deux individus ne génèrent pas automatiquement la même réussite, cela dépend pour partie de leur niveau d'autoefficacité » (2016, p.2).

Ainsi, la potentialité de percevoir clairement ses capacités et compétences peut se retrouver entravée, comme on peut le lire dans les propos de Zohra qui se responsabilise dans sa progression qu'elle estime insuffisante. Elle considère pour cela devoir travailler davantage et notamment à domicile :

« J'avance petit à petit, mais pour moi-même, j'avance pas assez. Dans mon sens, hein, ça n'a rien à voir avec C. ou A., franchement, elles sont toujours là "Vous apprenez à votre rythme, on est là pour vous", mais je trouve que de moi-même, j'avance pas assez... Il faut aussi que je donne de moi-même un petit peu à la maison, comme des devoirs ou des exercices... Il y a des fois je m'en veux. Ah oui, franchement, où je me dis "J'aimerais bien avancer plus". (...) C'est pour ça que je dis que souvent je ne suis pas contente sur moi parce qu'il faut que je travaille un peu à la maison, quoi... De réviser et tout ça. »

Dans le cas de Yasmina, si elle observe effectivement une progression, d'une part, elle l'attribue à l'institution de formation, « c'est grâce à Lire et Écrire » et, d'autre part, elle la ponctue d'emblée d'une expression significative, « Maintenant ça va, un petit peu, un petit peu », ramenant ainsi à la baisse une autoévaluation satisfaite dans sa mobilisation de savoirs de base. En outre, on peut supposer que le fait qu'elle « [s]e met dans les moyens », comme elle l'indique, constitue une possible stratégie pour ne pas être disqualifiée au moment de l'entretien en même temps qu'une tentative pour s'évaluer positivement au regard des autres membres de son groupe.

Khalid fait aussi prudemment part de ses progrès, exprimant par là une difficulté à s'autoévaluer et se projeter. Notons que la cause qu'il invoque par rapport à son apprentissage en lecture et écriture est également externe : « Lire et Écrire ».

- Khalid : « Oui, un peu, oui. Je connais quelques mots, ça va, un peu, oui. Ça commence. »
- *Et par rapport à quoi tu as l'impression d'avoir progressé ?*
- Khalid : « Euh... lire ! [Sur un ton de voix plus bas] Quelques mots, tu vois, je connais un peu quelques mots, pas... »
- *Et pour écrire aussi ?*
- Khalid : « Mmmh non, écrire, pas encore. Si je regarde, je fais des photos, si je copie, oui, mais pas écrire tout seul comme ça. Non. »

Bien qu'il soit conscient d'une transformation de ses connaissances et savoirs depuis son arrivée en formation, Soan exprime également une perception mesurée de ses progrès sur le court terme, au jour le jour : « Oui. Oui, il y a une différence. En 2017, je ne parlais pas, rien, je n'écrivais rien, je ne savais rien lire. 2018, un petit peu... C'est petit à petit. Mais ça se passe très bien le jour même où on apprend et le lendemain, j'ai beaucoup oublié. »

## V. Prendre part à la formation, s'accrocher autour de soi

Ces différentes manières de se situer dans les processus d'apprentissage et donc aussi de s'autoévaluer peuvent être complémentées par le second cadre d'analyse, en mobilisant des catégories liées à la fois à des dimensions dispositionnelles, institutionnelles et situationnelles, concernant tant les apprenants que leur relation avec la formation (Lavoie, Levesque & Aubin-Horth, 2007, 2008a, 2008b). Ces différentes grilles ont pour avantage de placer les apprenants dans différents contextes sociaux, ce qui amène à les contextualiser plus spécifiquement. Autrement dit, ces contextes sont susceptibles d'agir comme autant de facteurs d'engagement dans la formation concernant les apprenants.

Ces différents facteurs constituent une clé de compréhension dans la « constellation complexe » (Long cité par Lavoie, Levesque & Aubin-Horth, 2008b, p.23) qui sous-tend la relation entre un apprenant et sa formation. Ils peuvent aussi bien expliquer les « obstacles » (Lavoie & al., 2007, 2008a) rencontrés que « la persistance [persévérance]<sup>35</sup> des adultes une fois engagés en formation » (Lavoie & al., 2008b, p.23). C'est-à-dire que les raisons d'agir individuelles peuvent s'expliquer par diverses logiques sociales.

Afin d'élargir progressivement le champ d'analyse, nous aborderons dans un premier temps le niveau individuel empreint de socialisation à travers l'aspect lié aux dispositions ; nous verrons ensuite, dans un deuxième temps, nous attarderons sur la perspective institutionnelle avec la structure de formation et son rapport avec les apprenants ; enfin, et dans un troisième temps, avec les facteurs situationnels, nous observerons comment la relation se tisse entre l'adulte en formation et l'apprentissage par le biais de ses différents liens et contextes sociaux.

### 1) Dimension dispositionnelle

Cette perspective-ci invite à mettre le focus sur « les valeurs et les attitudes des individus vis-à-vis de l'éducation et de l'acquisition de connaissances en général » (Lavoie & al., 2008a, p.63) ainsi que sur « la perception de soi (...) et les expériences scolaires négatives antérieures » (Lavoie & al., 2008b, p.23).

Dans cette optique, nous sommes amenés à nous intéresser à la socialisation au sein de contextes sociaux antérieurs, « à savoir la récurrence des expériences » (Lahire, 2002, p.417), et à l'intégration de certaines de leurs saillances. De cette intégration résulte chez les individus des « dispositions », c'est-à-dire, pour reprendre Bernard Lahire, « de véritables propensions à agir, à sentir, à croire ou à penser de telle ou telle manière ». Elles ne peuvent donc, en outre, être uniquement réduites à « de simples grilles ou lunettes de lecture, d'interprétation ou de représentation du monde » (ibid., p.417).

Dès lors, dans la présente recherche, nous ajouterons une dimension supplémentaire à celles de Lavoie & al. (2007, 2008a, 2008b) qui est celle des expériences passées (non scolaires), au sens d'expériences pratiques, celles-ci pouvant venir actualiser les dispositions, notamment celles liées à l'apprentissage.

Nous aborderons cet aspect à travers trois catégories différentes. Celles-ci nous donneront des clés pour comprendre la manière dont les apprenants rencontrés interagissent avec le rapport au savoir et avec l'apprentissage mais aussi les valeurs qu'ils arborent comme principes de mobilisation face à l'acte d'apprendre ainsi que les formes d'autolimitations susceptibles de se cristalliser chez eux. En outre, elles donnent également des leviers de compréhension par rapport aux propos liés à la perception de compétence et à l'autodétermination mis en lumière plus haut. Les dispositions étant durablement

---

<sup>35</sup> Les auteurs utilisent les deux termes comme synonymes.



ancrées chez les individus, nous pouvons voir dans quelle mesure elles constituent des obstacles et des adjuvants dans la dynamique d'engagement et la persévérance face à la formation.

Nous aborderons donc, premièrement, l'expérience avec l'institution scolaire mais aussi l'absence d'expérience avec l'école ; ensuite, nous nous pencherons sur d'autres types d'expériences récurrentes ayant jalonné la trajectoire de certains interviewés ; enfin, dans un troisième temps, nous placerons la focale sur la perception de soi – conséquence au moins partielle des deux parties la précédant – structurant la possibilité d'extension de soi dans l'activité.

### *i. Entre scolarités avortées et inexistantes, l'expérience liée à l'école*

Le rapport des apprenants de Lire et Écrire à l'école – s'avérant souvent être un rapport ambigu – participe à la configuration de leurs trajectoires et de leurs perceptions, autrement dit de leur manière d'appréhender le monde et soi-même. Par la structure socialisatrice qu'elle constitue, avec sa culture, son ordonnancement des savoirs, ses agents et ses normes, l'école représente un système non ajusté au profil de nombreuses familles dont les propriétés (sociales, scolaires, culturelles, professionnelles...) coïncident difficilement avec celui-ci. En résulte des expériences clivées pouvant laisser un goût amer et engendrer par la suite de la distance avec les systèmes éducatifs sous leurs diverses formes. Voyons un peu de quelle manière ce « mode dominant de socialisation » qu'est la scolarisation (Millet, 2020, p.399) a marqué les apprenants interviewés.

#### *a) Des apprenants peu scolarisés...*

Neuf apprenants sur les douze interviewés ont connu une scolarité. Si elle est relative, ils ont tous les neuf rencontré une certaine forme de socialisation avec l'institution scolaire dans leur pays, allant des équivalents belges de la deuxième primaire à la sixième primaire.

Une personne a arrêté l'école en 2<sup>e</sup> primaire, deux sont allées jusqu'en 3<sup>e</sup> primaire, deux ont arrêté en 5<sup>e</sup> primaire, quatre sont allés jusqu'en 6<sup>e</sup> primaire. Cela donne le tableau suivant :

2 <sup>e</sup> primaire	Kamel
3 <sup>e</sup> primaire	Coumba, Leïla
5 <sup>e</sup> primaire	Alba, Soan
6 <sup>e</sup> primaire	Zohra, Ahmad, Inaya, Mina

La scolarité fut arrêtée « prématurément » (au regard de la norme belge de scolarité obligatoire) en raison de causes leur étant extérieures. Celle qui est majoritairement exprimée est relative au labeur des parents et à leur nécessité de main d'œuvre. Ce fut autant le cas, par exemple, pour Coumba que pour Ahmad, Kamel et Mina. La question du travail peut d'ailleurs se diviser en deux pans selon les interviewés. Il peut ainsi s'agir soit de travail reproductif soit de travail productif. Coumba, à ce titre, a principalement dû endosser une charge de travail reproductif. Aînée de sa fratrie, elle explique avoir dû subvenir aux besoins de sa famille face à une sœur malade, une mère hospitalisée et l'absence de structures locales de garde d'enfants. Le travail productif comme motif d'interruption de la scolarité ressort pour sa part dans le parcours d'Ahmad, pour aider sa famille dans le travail agricole, et de Kamel, qui explique avoir dû aider son père dans son garage automobile. On peut en outre remarquer du soutien financier de la famille par le travail chez Mina : « [J'ai arrêté l'école] parce que je devais travailler. Chez un dentiste. J'ai commencé le travail à 14 ans. Je travaillais chez le dentiste parce que, nous, on n'était pas riches, je devais aider mes parents donc je travaillais... ».

Cependant, les causes extérieures peuvent également prendre d'autres tournures. Cela peut être le cas en raison d'un dénuement d'infrastructures scolaires, à l'instar de Yasmina pour laquelle il n'y avait

« pas d'écoler dans [s]on village ». Cela arrive également lors de conflits armés, ainsi Alba a dû arrêter l'école en 3<sup>e</sup> primaire en raison de l'irruption de la guerre dans son pays, Djibouti, pour fuir en Érythrée où elle a repris l'école jusqu'en 5<sup>e</sup> primaire. Cela peut aussi survenir comme forme d'arrangement, seulement momentanée, pour ne pas se confronter davantage à l'institution scolaire. C'est le raisonnement que Leïla présente en s'étant pliée à la décision familiale d'arrêter l'école, décision s'érigeant comme solution face aux disconvenues avec le corps enseignant :

« En 2<sup>e</sup>, le professeur, il me faisait toujours chier, moi. Tous les jours, je pleurais en rentrant. Ma grand-mère est partie en bagarre avec lui. Après, l'autre professeur a demandé de m'obliger à doubler pour apprendre. Mon papa a accepté. Et j'ai doublé. Je suis rentrée à l'âge de 8 ans, puis à 9 ans j'ai doublé. Et puis je suis rentrée en 3<sup>e</sup> et là on a commencé le français. Et c'était piiiire ! Je me disais : "J'ai déjà un souci avec l'arabe, comment je vais apprendre le français ?"... Les bulletins, une catastrophe... Je pleurais... Un jour, je ne sais plus pourquoi, mais le professeur m'a punie, il m'a mise dehors et je suis sortie, je suis partie à la maison. Et ma grand-mère a dit [en direction de l'école] : "Va te faire foutre", et elle m'a dit : « Ça va, reste à la maison. »

Par ailleurs, la durée n'est pas significative de l'expérience positive qui en est retirée. C'est ce que l'on peut comprendre à travers les propos ci-dessus de Leïla, mais le constat s'étend de façon plus générale. Tous les apprenants scolarisés expriment en effet avoir eu une sorte d'aversion envers l'école. L'expression « Je n'aimais pas l'école », ou une locution similaire, apparaît ainsi comme un leitmotiv jalonnant les différents entretiens avec les personnes rencontrées pour rendre compte de leur vécu avec l'école. Cette antipathie est, plus largement, fonction d'un environnement peu enclin à développer une familiarité et une soutenabilité avec l'institution scolaire. L'extrait ci-dessus de l'entretien avec Leïla est significatif à ce sujet. On peut également penser à Zohra qui déclare avoir subi des châtiments physiques en réponse à ses difficultés dans l'apprentissage :

« Voilà, tu es un peu timide, ben on te met dans le fond de la classe et tout, et ça m'a créé un blocage. Et puis... J'ai fait l'école jusqu'à la 6<sup>e</sup> primaire, j'avais un cousin qui était là un peu pour m'aider mais comme il aidait avec des [elle mime un geste de claques de la main], on était frappées, voilà... Ça m'a vraiment bloquée... »

Si la violence physique exercée ici provient d'un membre de la famille, celle provenant des enseignants engendre également des conséquences sur le développement d'affinités avec l'institution. C'est ce que précise Ahmad :

« À Kobané, c'était difficile la langue parce que, moi, ma langue, c'est le kurde. Et, petit, je ne comprenais pas l'arabe. Donc j'ai dû l'apprendre... (...) En Syrie, j'aimais pas l'école... Mon papa me disait : "Va à l'école, va à l'école" et je lui répondais "Non"... Parce que là-bas, les professeurs, ils frappent les enfants, ils frappent les élèves si tu ne sais pas bien lire ou écrire. »

### b) ... aux apprenants non scolarisés

Parallèlement aux neuf apprenants à la scolarité relative, trois n'en ont pas eu. On ne peut donc, de fait, pas retrouver chez Samia, Yasmina et Khalid de discours de répulsion à l'égard de l'école. L'inverse, par-contre, peut s'avérer probable, c'est-à-dire idéaliser sa condition actuelle en se voyant scolarisé. Comme on a pu le voir juste avant avec plusieurs enquêtés, le fait de constituer une force de travail, et donc aussi de revenu, pour la famille émerge à nouveau dans ce cas-ci. Khalid et Samia font part de cette situation. Le premier accompagnait son père pour travailler dans leurs champs quand la seconde a exercé un travail de domestique après avoir migré de la montagne à la ville :

Samia : « Mon père, je le connais pas, en fait, il est mort quand j'étais petite. Et on était à la montagne. C'est vrai qu'il y a des écoles à la montagne, mais ma mère, elle m'a pas mise à l'école. Et quand mon père est mort, après, on est allées à la ville, à Agadir. Mais... on n'a pas été à l'école. On a grandi jusqu'à...

10 ans... Et après, on a travaillé chez les gens. On restait chez les familles faire le travail pour la famille. Donc je voyais ma mère une fois par mois. Je dormais chez les gens où je travaillais. Tu restes là-bas. Donc... Tu restes chez la famille, tu travailles pour la famille. Et tu dors là et tout. Et ma mère elle venait prendre le salaire à la fin du mois. »

## ii. *Le passé pratique*

À côté de ces deux types de trajectoires vis-à-vis de l'école, d'autres expériences récurrentes voire scandant le quotidien de certains apprenants peuvent se révéler fructueuses, constituant des adjuvants par rapport à de l'apprentissage, ou du moins en tant qu'épisodes de vie formatifs. Nous allons épingler trois situations, chacune décrit des pratiques déployées de façon autonome et dont les résultats de l'inculcation ont pu se déposer chez les personnes concernées.

Khalid est en Belgique depuis vingt ans. S'il est inscrit en formation à Lire et Écrire depuis deux ans, c'est essentiellement par les interactions quotidiennes qu'il s'est peu à peu familiarisé avec la langue française orale :

« Moi, avant, je parlais pas français. Je connaissais même pas un mot. Je l'ai appris ici, moi. Avant de venir en Belgique, je connaissais rien. Pas un mot. Le français, je l'ai appris ici, avec les gens... En Rencontrant les gens et tout ça... Au café, dans la rue... »

En outre, un potentiel signe de son intégration de la langue orale peut être relevé dans la fréquente ponctuation de ses phrases par des pantonymes tels que « trucs », « tchic-tchac »...

Inaya a travaillé pendant dix ans dans les titres services après son arrivée en Belgique. C'est en faisant le ménage chez des particuliers et en se familiarisant avec eux qu'elle a progressivement appris le français oral :

« Avant, je savais rien, je savais juste que "Oui oui ; Bonjour Madame ; Au revoir Madame"... Mais, heureusement, moi, j'ai travaillé, j'ai trouvé des clients, je parlais avec eux... L'écriture, je fais des fautes, mais l'oral ils m'ont beaucoup aidée. Quand je travaillais avec les gens, ils m'aidaient, c'était vraiment des clients très gentils, je me souviens de tous (...) C'est grâce à eux, vraiment, que je parle mieux ».

De son côté, bien qu'elle ait arrêté l'école au cours de sa troisième primaire, c'est par la confrontation avec des supports culturels imprégnant son quotidien et ses centres d'intérêts que, enfant, elle tendit à développer des liens avec le rapport à la culture écrite arabe :

– Leïla : « Quand j'ai étudié l'arabe, c'était à la télé, avec les dessins animés. Parce qu'ils parlent avec l'arabe et c'est pas l'arabe de la rue... »

– *C'était l'arabe écrit ?*<sup>36</sup>

– Leïla : « Oui ! Et moi j'adore la télé ! Je ne faisais rien d'autre que la télé et j'ai appris tout l'arabe. (...) Je commence à grandir un petit peu et je regarde les magazines de mode. Et moi j'aime ça ! Et je lis ! Parce que ça m'intéresse. Et mon père me donnait de l'argent et j'achetais ça chaque mois. Et je prenais aussi ça pour la fille de ma voisine, pour lire pour elle et pour moi et j'ai commencé un petit peu à lire... »

## iii. *La perception de soi*

Les diverses expériences rencontrées amènent à développer une certaine manière de voir les choses ainsi que de se percevoir soi-même. C'est également le cas concernant l'apprentissage dans le cadre d'une reprise de formation de base chez les adultes. Le rapport au savoir, l'apprentissage et la façon de les appréhender prennent ici deux principaux aspects à même de structurer les inclinations des

---

<sup>36</sup> Dans le monde arabe, la langue se divise en deux parties : l'arabe oral, réparti en différents dialectes propres à plusieurs pays souvent contigus, et l'arabe écrit, académiquement nommé arabe classique, commun à l'ensemble des pays arabophones.

apprenants à leur égard. D'un côté, nous retrouvons un registre discursif inspiré de volontarisme et de l'autre, un discours dépréciatif sur ses capacités.

### a) Du volontarisme comme principe mobilisateur

La moitié des apprenants interviewés fait part d'un certain discours volontariste se construisant majoritairement au niveau de compréhension individuel, ce qui vient a priori s'agréger à l'intériorisation de leur « système de valeurs » (Bourdieu, 2002, p.228). Cette échelle de compréhension place dans la plupart des cas l'accent sur la responsabilité individuelle quant à l'engagement et plus particulièrement celui dans le processus de formation. C'est, dans leur cas, autour de ce niveau de responsabilité qu'ils « construisent du sens » (Tiberghien, 2006) dans leur engagement et le mettent en récit.

C'est à ce titre qu'Inaya donne du sens à son entrée et son suivi de la formation. Pour elle, prime l'initiative individuelle, la « mise en mouvement » depuis l'apprenant potentiel. Ce raisonnement en quelque sorte moral, elle l'élargit d'ailleurs au-delà de sa personne :

« S'il y a des difficultés à lire, c'est la personne elle-même, tu vois... Si elle n'a pas l'espoir, s'il ne veut pas. Par exemple, moi, je ne voudrais pas améliorer mon travail, ni lire ni écrire, je vais rester comme ça, la même chose. Donc personne ne va te pousser. Si tu te pousses toi-même, tu cherches, tu cherches l'école, tu cherches la formation, tu cherches l'endroit où tu veux apprendre à lire et à écrire. Si tu veux pas toi-même, personne ne va te pousser. Tu vois, si tu n'as pas toi-même l'espoir... ou... la volonté... ben tu ne peux pas le faire, hein. »

C'est ce registre discursif basé sur la « mise en projet » qui, chez elle, donne corps à la notion d'effort et à la possibilité de se sentir capable et de se voir progresser. Ainsi, Inaya continue :

« C'est ça l'espoir dans la vie, toujours j'espère m'améliorer. Je sais que je ne peux pas devenir... Mais quand même tu sens que tu fais quelque chose. Tu avances vers quelque chose dans ta vie (...) Chaque année, tu fais 2-3 pas... Tu te sens mieux. Surtout au fond de toi. Tu sens que tu fais un effort, tu essaies. »

Nous pouvons également nous appuyer sur l'exemple de Khalid qui, illustrant ses propos par la démarche ECLER<sup>37</sup>, valorise aussi son engagement à travers la notion d'effort :

– Khalid : « G., elle fait beaucoup écrire les phrases et tout ça. Pour apprendre à écrire. De ta tête, comme ça. Tu vas écrire une phrase, sans regarder<sup>38</sup>... Elle demande d'écrire les phrases comme ça, comme tu l'imagines, toi. "Qu'est-ce que j'ai fait le week-end ?", par exemple. "J'ai été là ; j'ai fait du sport ; j'ai été au cinéma ; ...", il faut écrire sans regarder. »

– Et ça, toi, tu...

– Khalid : « C'est un peu difficile, pour moi. Il faut sortir une phrase de ta tête et en plus, il faut l'écrire. Tu vois... Et c'est bien, il faut essayer. Pour apprendre, c'est bien, oui. Il faut essayer, mais même si c'est difficile, c'est bien, il faut le faire ! Pour apprendre. »

La consistance des discours peut se voir également grâce aux temps d'observation. Ainsi, les propos de Khalid corroborent l'assiduité affichée qu'il adopte en formation lors de la réalisation d'exercices individuels. Si certains s'interpellent à travers le local pour s'entraider ou attester mutuellement leurs réponses, c'est attentivement et avec concentration que Khalid s'évertue à effectuer l'exercice. Par ailleurs, en déclarant que « pour [lui], même si c'est difficile, il faut le faire, il faut essayer », on peut relever une légitimation de l'effort comme contrebalancement de sa difficile autoévaluation en termes de progression.

---

<sup>37</sup> Acronyme correspondant à « Écrire, Comprendre, Lire, Exprimer, Réfléchir ». Voir également l'article de Noël Ferrand consacré à cet outil pédagogique (2005).

<sup>38</sup> C'est-à-dire sans copier.

La persévérance imprègne également les propos d'Alba qui, comme on l'a vu un peu plus haut, estime progresser dans ses apprentissages grâce à « sa volonté ». C'est à nouveau là-dessus qu'elle insiste lorsqu'elle évoque une formation d'orientation professionnelle qu'elle a suivie pendant quatre à cinq mois avant de venir à Lire et Écrire : « C'était pas facile pour moi, mais j'ai continué parce que quand je commence quelque chose, je n'aime pas abandonner. Je fais tout ce que je peux, je n'aime pas abandonner ».

À côté de ce prisme « responsabilité individuelle », nous pouvons remarquer avec Ahmad et Mina que la volonté se place plus tendanciellement à un niveau interpersonnel, celui de l'acte au cœur des interactions sociales. Si l'acte est au départ basé sur une initiative individuelle, ils font tous les deux part d'une conscience du rôle de la communication dans les relations sociales pour progresser et renforcer leur apprentissage, ce qui édulcore la compréhension par la perspective individuelle.

Ahmad : « Toujours, les professeurs disent d'écrire, de lire... Mais ici, il y a beaucoup de personnes arabes, et chaque fois, il faut parler avec elles en arabe et [à force], tu oublies la langue, le français. S'il y a quelqu'un qui ne parle pas arabe, tu parles avec lui, et en français, c'est tout. Ça c'est bien, comme ça tu apprends vite. Je préfère parler français. Pour apprendre. »

Mina : « Cette année, et l'année passée aussi, quand j'apprenais en formation, j'apprenais très bien. Parfois, quand je voyais quelqu'un, il me demandait où j'apprenais, je répondais : "Chez Lire et Écrire", et il me disait : "Tu parles très bien ! Encore mieux que l'année passée !". Parce qu'au plus tu parles français avec les autres, au plus tu apprends, ça vient petit à petit. »

### b) Face aux discours dépréciatifs de soi

Les épreuves biographiques conduisent aussi à modeler autrement l'individu, en laissant des traces sur l'estime et la confiance en soi ainsi qu'une perception amoindrie de ses capacités d'apprentissage.

Le parcours marqué par une expérience scolaire vécue comme négative et l'assignation à un discrédit par les parents dans ce champ de savoirs agissent comme causes dans la production d'un discours dévalorisant à l'égard de soi-même. Ainsi, Coumba déclare :

« Aussi, je ne suis pas forte, je suis nullarde. À ce moment-là, j'étais nullarde [riant un peu], je suis pas forte. Après, j'étais obligée d'arrêter. Comme j'ai redoublé deux fois une année, la suivante aussi j'ai redoublé... Après, ma maman m'a dit : "Tu n'as pas une tête pour apprendre." »

On peut également relever une interférence de la « honte » dans le rapport langagier à autrui avec Alba qui explique alors se restreindre dans ses interactions :

« Et, même, la plupart des personnes me disaient "Tu parles bien français", mais je n'avais pas confiance en moi, je n'osais pas aller vers quelqu'un pour parler et... jusqu'aujourd'hui et... Quand je connais très bien la personne qui est en face de moi, je n'ai pas honte... Mais quand c'est des personnes que je connais pas, je n'ose pas vraiment. »

« Ne pas oser » parler avec l'autre, étranger à soi, peut être compris à travers deux interprétations dans le cas d'Alba, probablement complémentaires. Nous pouvons le renvoyer à l'isolement social qu'elle connaît en-dehors de la formation, vivant seule avec ses deux enfants plus âgés<sup>39</sup>. P., sa formatrice, indique à ce propos qu'« avant, elle n'osait pas sortir de chez elle, elle ne prenait jamais le bus pour se déplacer dans une autre ville ». Nous pouvons potentiellement aussi attribuer ce manque de confiance interactionnel à ce que Philippe Blanchet nomme « l'insécurité linguistique », c'est-à-dire le fait d'avoir « intériorisé l'idée de "mal" parler français », la personne étant « confrontée à des modèles

---

<sup>39</sup> Au moment de l'enquête, les trois plus jeunes sont en procédure de regroupement familial pour la rejoindre.

linguistiques supérieurs au sien intériorisera l'idée qu'elle parle mal, ce qui l'insécurisera dans ses prises de parole » (Duchesne, 2023, p.12-13).

Si l'on reste un moment sur la situation d'Alba, on peut confirmer ce postulat de l'insécurité linguistique en l'expliquant par un autre moment vécu au cours de l'enquête, durant un temps d'observation participante dont elle fait part au cours de l'entretien. Dans les lignes qui suivent, elle fait référence à un moment durant lequel chaque personne du groupe devait lire tour à tour un petit texte de quelques phrases. Chacun de ces textes est compilé dans un calendrier réalisé par une de leurs formatrices, les apprenants en sont les auteurs et les écrits ponctuent chacune des cinquante-deux semaines de l'année et renvoient à différents événements ou différentes émotions. Membre du groupe pendant plusieurs jours, lorsque mon tour est venu, j'ai également lu un des textes, le plus naturellement possible. À entendre par la suite Alba, il faut croire que ce bref temps de lecture a toutefois pu être vécu chez elle comme une forme de « violence symbolique » (Bourdieu, 2003, p.120 ; 2015, p.1393) :

- Alba : « Je lis les mots, sans fautes, mais je sais pas lire comme vous, en fait. »
- *Mais ça s'apprend...*
- Alba : « Oui, je suis là pour ça. J'aimerais lire comme vous, qui sait bien lire. »
- *Tu dis ça parce que j'ai lu un petit texte mardi ?*
- Alba [Riant un peu] : « Oui. »

À la fois non-scolarisée et dans un groupe « écrit avancé »<sup>40</sup>, dans le cas de Yasmina, c'est sur le ton de la minorisation qu'elle exprime ses capacités. Elle se décrit dès lors par la négative, limitant par la même occasion la possibilité de se gratifier personnellement et de se voir progresser. De plus, la perception toute relative de ses capacités peut faire écho à son indication selon laquelle elle se retrouverait « dans les moyens » :

- Yasmina : « Je sais pas lire, je sais pas écrire... »
- *Ah bon, je t'ai déjà vue lire, pourtant...*
- Yasmina : « Un petit peu. Parfois, je lis un petit peu "C'est quoi ça ?", je lis, et parfois j'ai la tête comme ça [signe d'enflement avec ses mains] quand je sais pas. (...) Parfois, on fait devoirs à la maison. J'aime bien si je sais le faire à la maison. Mais parfois, je sais pas faire à la maison. Mon mari aide un petit peu mais parfois, comme il travaille la nuit, je suis toute seule. Des petits devoirs, j'aime bien. Parce que des gros, je sais pas. Des petits devoirs, d'accord. Quand il y a beaucoup, ça je sais pas. »

Un autre type d'entrave à la perception de progression peut être identifié à travers une certaine forme de psychologisation – voire de biologisation – des causes d'un bon apprentissage. Ce qui peut avoir pour effet de rendre compte de ses capacités en se basant sur une forme d'essentialisme de celles-ci. C'est ce que l'on peut relever avec l'emploi de qualificatifs tels que « stress », « tête », « cerveau »<sup>41</sup>... chez Coumba et Khalid.

---

<sup>40</sup> De manière schématique, les groupes d'alphabétisation à Lire et Écrire peuvent être divisés en trois catégories relatives à des niveaux de positionnement dans les savoirs de base et à la progression dans la formation : « alpha oral », « écrit débutant » et « écrit "avancé" ».

<sup>41</sup> Dans son article « *La pénétration de la "culture psychologique de masse" dans un groupe populaire : paroles de conducteurs de bus* » (2011), le sociologue Olivier Schwartz met très finement en lumière la manière dont un lexique spécifique est spontanément mobilisé par des populations occupant des positions subalternes pour rendre compte de leur rapport au travail. Ce raisonnement est exprimé à travers une « "psychologisation" de l'expérience, en entendant par là une tendance à faire, de ce qui se joue dans la sphère psychique à la fois une dimension essentielle – ou même la dimension déterminante – de ce qui est vécu par les individus, et un objet explicite de préoccupation, d'attention » (2011, p.346). Les éléments discursifs liés au psychologique à travers le « registre du corps et de la matière comme point de référence » (ibid., p.359) constituent essentiellement ce lexique expliquant leur raisonnement. À l'instar des apprenants concernés ici, on y retrouve fréquemment les thématiques du « stress » et de « la tête » mais aussi celles du « cerveau » et du « mental ».

Ainsi, en mobilisant des fragments de « culture psychologique » (Schwartz, 2011), Coumba fait part d'une sorte de compromis discursif entre ce qu'elle souhaite être et ce qu'elle ne pourrait pas devenir, ce qui remodèle alors ses projections et ses capacités :

« Parce que... Pour savoir à bas âge, tu captes tout, mais quand tu commences à prendre de l'âge, pour retenir, ça va pas être facile. Avec le stress, avec les enfants, avec le stress avec la famille, ça peut pas être possible, ça peut pas être possible pour que tu captes bien. Quand tu es un enfant, tu n'as pas de stress, tu n'as pas de problème, tu n'as rien et on te dit d'apprendre, tout simplement. [Et] Tu vas apprendre facilement. »

De son côté, à la question de savoir s'il y a de la matière qu'il souhaiterait davantage travailler en formation, Khalid répond, sur un ton prudent, par un discours très mesuré sur ses propres capacités. Il les explique à travers des éléments de langage relatifs au corps et au psychique, comme le relève Schwartz dans son enquête (2011) :

« Euh... Non. Parce que trop, c'est pas... Il faut pas aller trop vite. Il faut aller doucement doucement. Si tu veux aller trop vite... On n'a pas... On n'a pas 18 ans, 20 ans, quoi. Tu vois, la tête, elle est déjà... Quand t'as 53 ans, c'est difficile pour aller vite, tu vois. Il faut aller doucement, doucement. Et le rythme, ça va, là. (...) Peut-être un jour, je saurai lire, écrire... comme il faut. ... C'est un peu difficile mais... j'sais pas, chacun son [ton de voix baissant] son cerveau »

À travers les deux exemples mobilisés ci-dessus, on peut dès lors remarquer que ce type de raisonnement joue comme entrave tantôt sur l'autodétermination, tantôt sur le sentiment de compétence des apprenants. En se situant non pas dans une configuration sociale marquée par les inégalités mais aussi par l'interdépendance et la possibilité de recourir à des droits et à des personnes ressources, la grille de compréhension qui est mobilisée ici par les apprenants manifeste « des modes d'appréhension mettant l'accent sur le vécu psychique et sur ce qui fait de ceux-ci des "je" individualisés » (Schwartz, 2011, p.346), ce qui sous-tend l'interprétation « des problèmes sociaux ou professionnels<sup>42</sup> » par des approches « centrées sur l'état intérieur du sujet qui les vit » (ibid.).

Avant de conclure, notons une forme de contre-exemple à l'égard de ces discours limitants et dépréciatifs sur soi-même. En effet, à l'inverse des positions ci-dessus, c'est en adoptant une posture de « résistance à l'infériorisation sociale » (Villechaise-Dupont & Zaffran, 2004, p.187-212) que Leïla s'oppose à un discours dévalorisant de soi à travers une revendication à se valoriser, ce qui lui permet de construire du sens dans son action, tant d'apprentissage que parentale ou encore citoyenne. Se remémorant une altercation avec son médecin sur la prise en charge de sa fille, elle reformule une affirmation exprimée lors de cet épisode : « Et je dis "C'est pas parce que je ne parle pas français que je suis un âne !" ». Plus tard au cours de l'entretien, elle prolonge l'affirmation de sa « valeur sociale » (Honneth, 2000, p.150) en insistant sur la considération inhérente à porter à toute personne ne correspondant pas aux standards linguistiques en vigueur :

« Tout le temps où tu comprends pas le français, tous les gens, ils te voient comme un âne, un handicapé, tu comprends. Mais ils ne savent pas que même si tu ne comprends pas le français, tu sais plein de choses, hein ! Avant, ça me faisait mal, mais maintenant, ça ne me fait plus mal, je m'en fous, tu peux dire ce que tu veux de moi. »

---

<sup>42</sup> Auxquels nous rajoutons les « problèmes » personnels.

## 2) Dimension institutionnelle

Les facteurs institutionnels représentent « les conditions socioéconomiques, financières et politiques qui affectent les décisions des individus ainsi que tous les aspects touchant l'offre de formation, c'est-à-dire le contenu et les pratiques andragogiques<sup>43</sup>, les horaires, la formation et l'éthique du personnel, les services d'orientation et les programmes, la localisation des institutions et l'environnement » (Lavoie & al., 2008b, p.23).

C'est donc une manière de porter le regard sur « la perception de l'offre de formation » (Lavoie & al., 2007). « L'offre » comprend autant des critères concernant des éléments liés au dispositif pédagogique que sur la relation avec les professionnels – et plus particulièrement les formatrices –, celle avec les membres du groupe d'apprentissage, la réponse à différents types d'attente ou encore des incitants ou obstacles structurels dépassant le cadre de l'institution de formation.

Avant d'entrer plus en avant dans ces différentes dimensions, relevons de manière plus générale que la formation constitue avant tout un environnement à part entière et, donc, pour créer un attachement et favoriser l'accrochage, il se doit de mettre en confiance l'apprenant. La relation entre l'un et l'autre, étape suivante de la mise en confiance au moment de l'accueil, est tributaire d'une place voire d'un confort que l'apprenant pourra y trouver. Cette place ou ce « confort » se décline en de multiples manières de le vivre, à l'instar, par exemple, d'un moment de respiration par rapport à d'autres espaces de vie, à une comparaison positive au regard de l'école et à une mise en confiance grâce au cadre social de la formation. Celui-ci, lorsqu'il se présente favorablement, constitue un espace sécurisant pour les apprenants rencontrés.

C'est par exemple ce que l'on peut retenir des propos d'un apprenant qui, au moment de la pause du matin, me confie être venu ce jour-là bien que sa formatrice soit malade, il aurait donc pu rentrer chez lui en apprenant l'absence de sa formatrice, mais il reste, ce qui le conduit à intégrer un groupe de substitution pour la journée. Il m'explique alors qu'il préfère venir plutôt que de rester chez lui où il vit seul. À Lire et Écrire, « il y a du monde et il peut parler avec les autres ». Notons par ailleurs que « parler avec les autres » induit également le fait de parler en français.

Le moment de respiration à l'égard d'autres espaces de vie peut être illustré avec Samia qui l'explique par la sortie, si pas l'échappée, à la fois de son espace domestique et de son espace professionnel. « Changer » de cadre en intégrant la formation représente un espace, une « bulle » s'opposant par la même occasion à la possibilité de l'isolement social.

« Moi, je viens à l'école<sup>44</sup> ici parce que, je sais pas, à l'école, c'est... [rire nerveux] c'est comme ma famille, en fait. On est tous que des femmes [riant] ! Et... j'aime bien ! J'aime bien les profs, j'aime bien les filles aussi. Quand même, t'es à l'école mais... C'est comme tu changes, en fait. Quand tu as des problèmes à la maison, des problèmes de travail... après [exprime une expiration], à l'école c'est comme... [réfléchit] une place pour changer. Pour changer ton moral, voilà. Franchement, c'est... c'est bien [rire nerveux] ! Malheureusement, là, il y a les deux mois de vacances<sup>45</sup>... On travaille, mais c'est pas la même chose. Alors que, même, une fois par semaine, on... En même temps on se repose, en même temps... [sur un ton « libéré »] on parle, comme à l'heure de midi... on change un peu de... du travail et la maison. »

---

<sup>43</sup> L'andragogie est relative aux pratiques d'éducation des adultes. Dans le sens commun, elle est habituellement reliée à la pédagogie qui, étymologiquement, est, elle reliée aux pratiques d'éducation des enfants.

<sup>44</sup> Locution fréquente dans le discours d'apprenants en alphabétisation, le terme « école » renvoie généralement à la formation à Lire et Écrire.

<sup>45</sup> L'entretien s'est déroulé avec Samia au début du mois de juillet 2023.



La césure par rapport à l'école et son cadre se retrouve dans les termes optimistes de Coumba, ce qui ne l'empêche pas de porter de l'importance à la notion d'apprentissage :

« C'est pas la même chose. C'est pas du tout la même chose. Mais on est ici pour apprendre et on nous donne des formations. On apprend. C'est ça qui est essentiel. Mais ça peut pas être la même chose qu'avec l'école, hein, je trouve. »

La formation peut, par ailleurs, constituer un « cadre participatif » (Joseph, 2003, p.63) grâce à l'environnement social qu'elle implique. Les témoignages abondent en la matière. Retenons à ce titre celui de Yasmina qui établit une comparaison par rapport aux mois de formation à distance en raison de la crise sanitaire liée au Covid 19, ce qui sous-entend chez elle l'assurance de pouvoir compter sur les autres, à la différence de ne compter que sur elle-même lors du suivi à distance de la formation :

« Quand je sais pas, je le dis. "Ça, j'ai pas compris" ou "ça, c'est difficile pour moi"... Après, elles expliquent un petit peu, elles aident. Mais c'était difficile pendant le corona, avec le téléphone, toute seule. Ça, c'est difficile... Lire le texte toute seule, lire quelque chose toute seule, ça c'est difficile, ça c'est difficile. Quand on est avec le groupe, ou ensemble, quelqu'un aide, ou [nos formatrices]. »

Regardons à présent en quoi les facteurs institutionnels influent sur la possibilité d'accrocher à la formation. Nous nous attarderons plus principalement sur quatre entrées spécifiques : le dispositif pédagogique, la relation avec les formatrices, la relation avec le groupe d'apprenants, les attentes ainsi que des éléments extérieurs à la formation, en quelque sorte plus structurels.

### *i. Le dispositif pédagogique*

L'alphabétisation populaire se décline en un ensemble d'arts de faire, travaillant sur l'apprentissage linguistique dans ses usages oraux et écrits, ainsi que sur les mathématiques, dans une dynamique d'éducation permanente. C'est-à-dire que ces savoirs de base se développent à travers un « dispositif »<sup>46</sup> encourageant la participation, le développement de l'esprit critique, la dynamique de groupe et donc la place de l'individu dans le collectif, en plus d'une réponse à leurs attentes/demandes. Cela conduit donc à des formations pouvant comprendre des animations de différentes sortes afin de stimuler le groupe et ses membres dans son rapport au langage et de favoriser la « citoyenneté », notion équivoque que nous comprenons ici comme le fait d'aborder sa place dans la cité, son lien avec le réseau institutionnel ou associatif local ou encore son rapport avec le monde professionnel.

#### *a) L'ajustement avec l'environnement pédagogique*

Les apprenants rencontrés épinglent ainsi différents aspects du travail dans ce cadre pédagogique. Ils indiquent de cette façon des éléments renforçant leur lien avec la formation et donc la satisfaction qu'ils y trouvent.

On peut le constater avec le contentement à l'égard d'une façon de travailler vue comme adaptée, c'est-à-dire l'inclination des formatrices à s'ajuster au groupe mais aussi à l'apprenant. Cela amène Mina, par exemple, à louer l'importance des exercices accordés au travail écrit : « Mais c'est très bien la formation d'ici, cette année, c'est très très bien et c'est très chouette. Quand je viens, il y a des exercices. Elle nous donne des exercices, c'est très bien pour écrire, pour connaître le vocabulaire, pour connaître le passé

---

<sup>46</sup> Si le terme peut sembler fort, nous l'utiliserons néanmoins car il renvoie à des pratiques circonscrites dans un cadre donné, du moins balisé, à travers un ensemble d'indications voire de textes juridiques si l'on se réfère aux deux décrets correspondants en Région wallonne, à savoir ceux afférant à l'insertion socioprofessionnelle et à l'éducation permanente. Par ailleurs, à l'échelle individuelle, ce cadre est susceptible d'influencer lui-même l'imaginaire, les discours et les pratiques des professionnels qui s'y réalisent, la mobilisation discursive que suscite l'éducation permanente est à ce titre un bon exemple.

composé, le présent, le futur proche... c'est bien comme ça ». Sur un autre plan<sup>47</sup>, en rendant compte de la progressivité d'un parcours de formation à Lire et Écrire, c'est également la plus-value de cette adaptation qui transparait dans le discours de Yasmina :

« C'est bien... parce qu'à Lire et Écrire, ici, la première fois que quelqu'un vient ici et que Lire et Écrire voit qu'il ne sait pas bien lire, pas bien écrire, pas bien parler le français : d'abord la langue, d'abord tu sais parler un petit peu, et après on voit pour lire un petit peu, écrire un petit peu. C'est ça : pas à pas. Et ça, c'est bien. C'est pas comme l'autre école<sup>48</sup> où c'était plus difficile. »

L'attachement avec le cadre de la formation se tisse également tant dans la distance que défend Lire et Écrire par rapport à une pédagogie dite scolaire que dans l'opposition qu'y voient certains apprenants au regard de leur propre scolarité. Celle-ci, quand elle fut présente, prend généralement la forme d'une « trajectoire erratique » (Zunigo, 2010, p.61), reconfigurant systématiquement les épreuves en échecs et remords et creusant au fur et à mesure l'écart entre l'individu et l'institution scolaire ainsi qu'avec la culture qu'elle représente. À ce titre, lorsqu'il est question de comparer les deux institutions que sont Lire et Écrire et l'école, c'est spontanément en dépréciant la seconde au profit de la première. Illustrons-le à présent avec deux apprenantes : Zohra trace effectivement une comparaison avec sa propre expérience scolaire : « On apprend quand même, mais c'est différent de ce que j'ai eu quand j'étais jeune et comme j'ai eu le blocage, ça m'a vraiment... c'est horrible de vivre avec ça autant d'années... ». Il en va de même pour Inaya qui insiste à son tour sur l'adaptation des formatrices « à leur niveau », à la différence des souvenirs qu'elle a gardés de sa scolarité :

« Il y a une grande différence [avec l'école] ! Si la méthode était comme ça, on aurait déjà bien appris. Il y a une grande différence, c'est plus clair ici, plus facile, comme je te dis. Moi, je dis toujours à mes enfants : "Si j'étais née ici, et que j'étais allée à l'école ici, peut-être que je ne serais pas comme ici aide-ménagère ou quelque chose comme ça, je ferais quelque chose de bien". Parce qu'ils aident, ici, c'est plus clair ! C'est pas quelque chose comme nous où tout était difficile, on ne t'écoute pas... Il y avait des devoirs à faire, des leçons à apprendre mais on ne t'explique pas. Si on te dit "Fais le passé composé", il ne t'explique pas le passé composé. Il faut premièrement expliquer la leçon et après des exercices. Ici, il n'y a aucun moment où je me dis "Il a parlé de la leçon, là, mais j'ai rien compris", les formateurs essaient toujours d'être à notre niveau. »

Travailler dans un cadre d'alphabétisation populaire intègre évidemment des exercices linguistiques, à l'instar des Ateliers ECLER, ainsi que de manière plus ponctuelle les formes d'évaluation qui peuvent en découler. Ces ateliers représentant des formes d'apprentissage qui objectivent un ensemble de savoirs acquis, c'est dans la valeur conférée par la formatrice à ces acquis que des apprenants peuvent se sentir progresser. Dans la démarche ECLER, à partir de laquelle l'apprenant produit librement un texte, les formulations correctes sont mises en évidence par la formatrice qui ramène ensuite le niveau atteint par l'apprenant sur une échelle à six degrés. C'est cet emploi d'un outil d'objectivation des acquis qu'approuve par exemple Alba :

– Alba : « Avec [une de nos formatrices], on fait des textes, qu'on écrit nous-mêmes. Après, on va vers elle pour qu'elle corrige et elle nous dit de chercher des mots et tout...

– *C'est ce que vous faites le vendredi ?*

– Alba : « Le jeudi après-midi et le vendredi matin. »

– *Ce sont les exercices avec la méthode ECLER ?*

– Alba : « Oui. Et moi, ça me plaît vraiment parce que... Il y a des mots que j'apprends – j'ai beaucoup appris avec ça. Des fois, je ne sais pas comment on appelle ça, mais par exemple les "a/à", "é/er", "c/ç",

---

<sup>47</sup> Les deux apprenantes ayant connu, par ailleurs, une scolarité très différente l'une de l'autre.

<sup>48</sup> Avant Lire et Écrire, Yasmina a effectué quelques mois de formation au sein d'une autre organisation.

tous des trucs comme ça... Je ne savais pas. Et maintenant, je peux dire que je peux faire la différence.  
... Homophones... ? ... Ah oui, c'est ça... »

Inaya évoque le même constat à l'égard de ces ateliers, mentionnant par ailleurs l'optimisme que produit sur elle la « rétroaction verbale » (Lavoie & al., 2008b, p.51) de sa formatrice, c'est-à-dire la valorisation que cette dernière formule au moment de son retour sur le travail fourni par l'apprenante :

– Inaya : « Premièrement, on a appris l'oral, puis l'écriture, avec la méthode ECLER, ça, c'est vraiment une bonne idée de faire ça ! On a commencé l'année passée avec notre formatrice... (...) Par exemple, avec ECLER, elle m'a dit : "Tu as vraiment avancé ! Et maintenant, tu es au niveau 4". Elle nous dit combien de fautes on a faites et aussi comment on a bien fait. "Vraiment, tu as bien amélioré ton travail". »

– *Et qu'est-ce que ça t'apporte de –*

– Inaya [m'interrompant] : « Mais je suis fière ! Je me dis "Enfin, vraiment, je sens que je fais quelque chose !". C'est pour ça que je parlais d'escaliers : j'ai monté trois escaliers. »

### b) La correspondance avec le niveau du groupe

Sentir que l'on correspond au niveau du groupe dont on fait partie constitue également une dimension favorisant l'accrochage d'adultes reprenant une formation. Si certains apprenants soit n'en discutent pas d'eux-mêmes ou abordent la question entre indifférence et satisfaction, d'autres donnent des indications sur les raisons de cette satisfaction, raisons différant aussi selon le profil de l'apprenant. Ainsi, le niveau du groupe correspond pour Ahmad en raison de la plus haute exigence qui peut à présent être « demandée » en termes de mobilisation de savoirs de base : « J'aime bien ce groupe parce que le niveau est plus haut. Maintenant, dans ce groupe, le niveau, c'est A1 ! ». On est alors sur un plan purement linguistique et d'atteinte de compétences. Néanmoins, les motifs changent de plan si l'on s'attarde sur l'explication qu'en donne Kamel. En effet, celui-ci exprime avoir besoin de se retrouver dans un groupe correspondant à son niveau car c'est une composante qui l'invitera à la participation, à prendre d'autant plus part à la formation que celle-ci s'offrant à lui l'entoure de personnes dans lesquelles il peut identifier un niveau de langage relativement similaire au sien :

« Moi, je parle un petit peu, je lis un petit peu, j'écris un petit peu. Dans le groupe, si une personne lit très bien, parle bien, écrit très bien, je vais stresser. Si je lis : " [prenant un ton hésitant] Il... est... resté...", et que lui lit : " [prenant un ton sur de soi, sur un rythme fluide] Il est resté", ça va me stresser. Quand je parle avec mon ami, je parle super, je lis super, et puis la même chose avec le groupe devient difficile. Moi, je stresse beaucoup. Maintenant, tout le groupe est au même niveau, pour parler, pour lire... donc y a pas de problème. (...) Mais si après un jour ou deux, je vois qu'une personne parle super, lit super, écrit super, ben moi, ce sera : "Ok, désolé, s'il-vous-plaît, changez-moi de groupe". La personne parle très bien, parle beaucoup, moi je vais pas parler. »

Ainsi, l'incitation à la participation provient d'une apparente similarité entre les membres du groupe et, de ce fait, l'impressionnisme de l'un pourrait réduire au silence l'expression des capacités de l'autre. Cette donne est susceptible de constituer un potentiel élément déclencheur dans l'accrochage et la participation des personnes. Kamel ajoute par ailleurs avoir été moins investi dans la formation durant les années précédentes car il ne se reconnaissait pas dans le niveau de langage de ses pairs, à la différence de cette année 2022-2023. Le fait de disposer de profils communs entre membres d'un même groupe apparaît de ce point de vue fondamental pour renforcer l'accrochage.

Par ailleurs, en suivant un raisonnement analogue à celui de Kamel, Samia rappelle la différence existant entre elle et les autres membres de son groupe, toutes ayant a priori connu une certaine scolarité. Elle rend compte, de ce point de vue, d'une certaine non-concordance avec son groupe : « C'est vrai, pour moi, c'est un peu dur parce que j'ai pas la même... comment... les autres filles, elles ont été à l'école et tout ça. Mais moi, c'est un peu dur pour moi. Voilà, il y a des fois où [rire nerveux]

ça m'énerve ! Ça m'énerve, mais bon, c'est comme ça ». Les intérêts et attentes en matière de savoirs de base n'étant pas du même ordre, les manières de s'investir dans la formation changent également. Par ailleurs, on peut supposer que la confrontation constante avec des personnes détenant un niveau linguistique plus élevé impacte de manière négative la possibilité d'une perception de compétence.

## ii. *La relation avec les formatrices, un support essentiel*

Dans leur recherche sur la persévérance des adultes en alphabétisation au Québec, Lavoie, Levesque et Aubin-Horth insistent sur la place fondamentale qu'occupent les « enseignants » dans le processus d'engagement des adultes en formation (2008b, p.51-53). Ce processus, au prisme du lien avec les professionnels, se retrouve renforcé par « la conviction des enseignants envers les capacités d'apprendre des adultes », par « la réciprocité entre l'enseignant et les adultes » ainsi que par « le soutien de l'enseignant dans le processus d'apprentissage de l'adulte » (ibid., p.51). À cette tripartite, les auteurs ajoutent une composante à la fois complémentaire et transversale dans la relation entre formateurs et apprenants, celle des « comportements d'immédiateté », c'est-à-dire de la réduction de la distance entre deux personnes (ibid., p.53-55).

La différenciation entre ces quatre variables peut sembler tortueuse, elles se recoupent en effet aisément et les propos des apprenants peuvent souvent s'épancher dans plusieurs catégories. Si les interprétations peuvent effectivement se chevaucher, retenons que, de manière plus générale, c'est la question de la reconnaissance des professionnels à l'égard de l'apprenant qui est en jeu, donc l'expression de crédit, de considération et de valorisation envers celui-ci. Ainsi, dans un environnement relativement étranger à l'apprenant – celui de l'apprentissage des savoirs de base –, par leurs actes et la forme qu'ils donnent à la relation, les travailleurs sont fortement susceptibles de constituer des « supports sociaux » pour les apprenants (Castel & Haroche, 2001). Partant du postulat qu'ils permettent aux individus, notamment socialement fragilisés, d'avoir une meilleure prise sur leur avenir, Robert Castel définit la notion de supports sociaux « au sens de condition objective de possibilité. Parler de supports en ce sens c'est parler (...) de la capacité à disposer de réserves qui peuvent être de type relationnel, culturel, économique, [la possession de droits], etc. et qui sont les assises sur lesquelles peut s'appuyer la possibilité de développer des stratégies individuelles » (2001, p.30 [et p.33]).

Dans les pas de Robert Castel, bien que le secteur d'activité enquêté soit différent du nôtre, dans un récent article consacré à la place des travailleuses sociales au sein d'un hôpital général – donc dans un cadre aussi régi par un dispositif –, le sociologue Jean-François Gaspar (2023) montre très finement comment le fait d'être un support pour les patients peut prendre d'autres formes que l'image traditionnelle de la travailleuse vouée corps et âme aux usagers. De ce fait, soutenir les patients/usagers mais aussi, par analogie, les apprenants en formation se concrétise aussi en inscrivant son engagement tant dans les paroles que dans le non-verbal : « Il s'agit alors de prêter attention aux échanges *a priori* anodins, banals, aux petites attentions, aux manières d'être à l'autre dans l'instant de la relation ; bref au social qui se trame dans les pratiques quotidiennes de la relation de travail social » (2023, p.135).

### a) *La conviction des formatrices envers les capacités des apprenants*

Dans la dynamique favorisant l'engagement des apprenants en formation, « un des éléments importants est la conviction des enseignants dans le fait qu'ils peuvent faire une différence dans la vie de l'apprenant. Cet aspect se traduit fondamentalement par la perception positive des enseignants à l'égard des capacités d'apprendre des adultes malgré un passé scolaire souvent difficile. En même temps, l'un des éléments clés de l'engagement est que les adultes ressentent à leur tour que les enseignants croient en leur capacité d'apprendre et de réussir » (Lavoie & al., 2008b, p.51-52).

À ce titre, l'exemple de Samia permet d'illustrer la plus-value investissante des retours gratifiants de sa formatrice. La gratification qu'elle reçoit lors de ces moments s'érige en « profit symbolique » (Bourdieu, 2014, p.160-162) et la rétribue dans son investissement, contribuant de ce fait à donner du sens à son engagement dans la formation. Par ailleurs, dans son cas, percevant la considération sociale émise par sa formatrice, elle formule à nouveau un raisonnement fondé sur la distinction par rapport à certaines de ses camarades, qui, pour rappel, ont connu quelques années de scolarité :

- Samia : « Ma prof, elle me le dit, oui. C., elle me dit : “Toi, tu es une personne qui a envie d'apprendre”.
- Ah oui ?
- Samia : « Oui. “Tu es meilleure à chaque fois”. Elle m'a dit : “Tu es une personne qui a envie d'apprendre, tu écoutes”. Parce qu'y a des filles : “Ah, j'ai rien compris... parce que j'étais au téléphone”[rit]. »

Cette expression par la formatrice de la conviction dans les capacités des apprenants prend corps idéalement dès le début de l'entrée en formation afin de favoriser leur accrochage. Ainsi, s'adressant à une apprenante présente depuis seulement quelques semaines et manifestant de la réserve dans ses interactions, P. l'encourage en valorisant ses acquis : « Fais-toi confiance, tu as un très bon oral ! ».

De même, un échange entre un apprenant et P., sa formatrice, permet d'illustrer l'expression de la perception positive de celle-ci à l'égard du membre de son groupe. Ces échanges ont lieu au cours de retours sur le texte ECLER de l'apprenant :

- P. : « Sur tous les mots, tu as la moitié qui est bonne : 33 ! ; Là, on t'a mis 2 sur 3, c'est très bien ! »

Face aux arcanes de la langue française et de sa grammaire, ce temps d'échange représente également une occasion pour P. de prendre « un rôle de traductrice » (Gaspar, 2023, p.136) en rendant compte de façon plus familière, voire plus généreuse, de ce qui est attendu de l'apprenant pour être plus intelligible dans ses travaux écrits :

- P. : « En mettant de la ponctuation, tu vas faire des phrases plus courtes et on va mieux te comprendre. »
- Apprenant : « Oui, t'as vu ! J'ai su faire une longue phrase, c'est bien, hein ! »

### b) La réciprocité entre les travailleuses et les adultes en formation

« La relation entre l'enseignant et les adultes joue un rôle-clé relativement à l'engagement. La persévérance est observée lorsque les enseignants expriment leur considération et leur estime envers les adultes. Les efforts intentionnels des enseignants à établir une relation avec l'apprenant, contribuant ainsi aux habiletés de ce dernier à établir une relation à son tour avec lui ou les pairs, renforcent l'engagement. Également, les adultes doivent percevoir leur enseignant comme une personne ouverte auprès de laquelle ils peuvent exprimer leurs interrogations mais aussi leurs craintes » (Lavoie & al., 2008b, p.52).

Cette intention à exprimer de la considération envers les adultes en formation de base, nous pouvons la relever également durant plusieurs échanges entre formatrice et apprenants. Au cours d'un échange sur sa production écrite, P. gratifie Inaya sur son travail :

- « Tu as 66 mots corrects sur 84 ! Ça fait 7,9 ! »

Inaya tente alors de donner du sens à ce retour en indiquant à sa formatrice la place qu'occupe sa propre volonté dans ce résultat :

- « Quand je veux travailler pour quelque chose, je vais essayer de l'atteindre ! »

Abondant dans sa valorisation d'elle-même, P. lui renvoie alors :

- « Et tu as une super belle écriture ! Même moi, je n'écris pas comme ça ! »

À la suite de ce retour estimé, Inaya s'en va regagner sa place en arborant un large sourire.

Ces temps de considération peuvent aussi consister à valoriser les apprenants dans leurs savoirs en les amenant à exprimer eux-mêmes ce qu'ils considèrent comme faisant partie de leurs « compétences » :

- P. : [S'adressant au groupe] « C'est quoi "compétence" ? »
- Mariama : « C'est, par exemple, toi, tu es compétente pour nous faire étudier ! »
- P. : « Et toi, en quoi tu es compétente ? »
- Mariama : « Je sais faire la cuisine, préparer, faire la vaisselle... [Réfléchit deux secondes] Je sais un peu lire, un peu écrire et un peu parler ! »

De la même manière, plus tard dans la journée, à la suite d'un échange entre elle et le groupe, P. en vient à gratifier Mariama sur sa connaissances des langues. En mettant l'accent sur celles-ci, elle amène Mariama à entendre qu'elle peut être capable de « concurrencer » sa formatrice dans le domaine du langage :

P. : [S'adressant au groupe] « Qui parle le plus de langues, ici ? »

Les apprenants se comparent rapidement les uns aux autres en dénombrant leurs connaissances dans les langues parlées. Mariama énumère les siennes, au nombre de quatre, et tous s'accordent à dire qu'elle est « la mieux placée » en la matière. P. valorise alors Mariama en insistant sur le fait qu'elle parle plus de langues qu'elle, formatrice, qui en connaît trois.

La réciprocité teintée d'efforts intentionnels des formatrices à estimer les apprenants contribue au renforcement de la relation par ceux-ci. Gagnant en confiance, il devient possible de percevoir la formatrice comme une personne ouverte auprès de laquelle faire part de ses questionnements. C'est par exemple ce qu'exprime de manière prononcée Alba à l'égard d'une de ses formatrices :

« Je parle beaucoup, en fait, avec Madame T. Et... voilà. En fait, je me sens plus libre, je peux m'exprimer comme je veux, en fait. Ce que j'ai ici, dans mon cœur, en fait. Quand j'ai envie de parler... Je parle avec tout le monde, mais... Avec Mme T., vraiment, je sais pas mais c'est... »

### c) Le soutien dans le processus d'apprentissage

Ce soutien concerne « la responsabilité, que doit prendre l'enseignant, d'établir et de créer un environnement d'apprentissage ouvert et accessible afin de développer l'engagement. Pour ce faire, l'enseignant est sensible à l'importance de la rétroaction verbale et des renforcements positifs pour stimuler l'atteinte des objectifs de formation et d'apprentissage et souligner les efforts, les progrès et les réussites des adultes. Ces renforcements positifs impliquent non seulement les expressions verbales de soutien, mais aussi des expressions de reconnaissance tangibles comme une carte, un certificat en l'honneur des adultes en formation » (Lavoie & al., 2008b, p.52-53).

Partant de ce postulat d'un environnement d'apprentissage ouvert et accessible, nous pouvons avancer que si les apprenants font délibérément tester la réalisation de leurs exercices, c'est aussi parce que le climat de la salle de formation et celui entretenu avec la formatrice le permettent. C'est parce que le climat relationnel instaure de la confiance que Mina, par exemple, sollicite sa formatrice pour qu'elle « corrige » sa feuille d'exercices. Celle-ci présente une douzaine de phrases avec l'énoncé de remplir les trous en faisant la différence entre « a » et « à ». Montrer de soi-même l'achèvement de l'exercice à sa formatrice, c'est également se montrer en faisant part de ses propres compétences et c'est, en

quelque sorte aussi, mettre à l'épreuve sa réalisation et donc, en ce sens, accepter de confronter son incertitude<sup>49</sup>.

En outre, cet environnement hospitalier invite les apprenants à participer – et donc, en un sens, s'investir – dans les exercices appelant à l'interaction. Durant un exercice lié aux mathématiques, P., en s'appuyant sur une approche pédagogique conscientisant les liens pratiques liés au mathématiques, sollicite l'intervention des apprenants en faisant référence à des exemples de la vie quotidienne :

P. : « Depuis que vous êtes levés aujourd'hui, quand avez-vous fait des maths ? »

Quatre mains se lèvent en réponse à sa question. Les réponses et prises de parole deviennent ensuite plus nombreuses. Suivant un « sens éthico-pratique » (Lahire, 1993), tous les apprenants répondent par des exercices liés à des moments se référant à leurs habitudes :

- « Lorsque je prépare le déjeuner et dîner, la boîte à tartines pour mes enfants ! »
- « Quand je prends ma douche ! Avec la température, la quantité d'eau, la durée... »
- « Le temps de cuisson pour la cuisine d'un repas. »
- « Quand je mets le réveil et que le matin, je le repousse de X minutes ! »
- « Dans la douche, quand je fais attention à la quantité de shampoing ! »

Inviter à prendre la parole et faire part de son expérience quotidienne contribue de ce fait à rendre l'univers d'apprentissage ouvert, hospitalier.

Le soutien et l'expression des efforts peut également prendre l'angle de « la patience » des formatrices, forme significative de l'engagement dans la tâche, tel que Leïla tient à le faire remarquer :

Leïla : « Ils font plus que leur travail. Vraiment, quand tu vois un prof, ou un bénévole, qui vient et qui t'apprend le français, tu le félicites et tu lui dis merci. Parce qu'ils répètent beaucoup. Comme nous avec les enfants... Obligé, ils ont une grande patience. Vraiment. Je le dis pas devant eux mais c'est la vérité. Normalement, on le dit devant eux mais moi je suis timide, je dis pas de mots gentils de... Je le dis derrière eux. »

Enfin, la réalisation d'items issus de productions des apprenants peut constituer des formes d'expressions de reconnaissance tangibles, valorisant ainsi leurs acquis. C'est le cas, par exemple, avec les calendriers imprimés et distribués par T. et dont chacune des semaines est scandée par un texte écrit plus tôt dans l'année par les différents apprenants du groupe, tous étant signés du prénom de son auteur. À la fin de la journée, chacun est reparti chez lui avec son exemplaire, une façon d'être honoré de ses apprentissages.

#### d) Les comportements d'immédiateté

Le concept d'immédiateté « réfère à l'utilisation de comportements définis de communication (physiques et verbaux) pour réduire la distance physique et psychologique<sup>50</sup> entre deux individus. (...) La manifestation non verbale produit un effet sur l'efficacité de l'enseignement. Ces comportements non verbaux sont : de sourire, de maintenir une proximité avec les étudiants, d'occuper tout l'espace de la salle de classe, d'utiliser le langage du corps et la gestuelle, d'être expressif vocalement et d'utiliser le contact des yeux. (...) Les comportements verbaux, qui sont caractérisés comme étant verbalement immédiats, incluent d'utiliser l'humour et les exemples personnels, d'initier des

---

<sup>49</sup> Dans un contexte comme celui-ci, de formation de base, nous postulerons plus facilement l'incertitude comme point de départ de la réalisation des exercices plutôt que celui de la certitude.

<sup>50</sup> Mais nous pourrions dire également « distance sociale » (voire le substituer à la « distance psychologique ») en raison de la différence de position sociale et de rapport à la culture, du moins scolaire, sous-jacents à la relation entre les travailleurs et les apprenants.

conversations avec les étudiants avant, pendant et après la classe, d'inciter les étudiants à poser des questions et à s'exprimer, d'encourager et de complimenter le travail des étudiants. (...) L'utilisation de ces comportements d'immédiateté verbaux et non verbaux ont, entre autres, un effet favorable sur les apprentissages affectifs et cognitifs des étudiants, sur leur motivation, sur leurs appréhensions à communiquer leurs difficultés ou à prendre la parole en classe et sur leur satisfaction relativement à leur expérience générale en classe ». À travers le prisme de ces comportements d'immédiateté, « une connexion verbale et une interaction établie rapidement avec les adultes ainsi que la réponse immédiate aux besoins de ces derniers sont essentielles pour maintenir la motivation des adultes inscrits à des activités de formation de base. Dans le domaine de la formation de base des adultes, (...) l'immédiateté réfère donc à la préoccupation, par l'ensemble du personnel du centre, de répondre le plus immédiatement possible aux besoins de l'adulte en formation. Elle se traduit concrètement par l'adoption de comportements qui expriment une ouverture, une écoute et par la mise en œuvre d'interventions immédiates » (Lavoie & al., 2008b, p.53-55).

Si la notion d'immédiateté peut sembler peu adéquate et potentiellement contenir des risques de dérives dans les demandes des apprenants, nous en retiendrons essentiellement ici, d'une part, les actions verbales et non verbales assouplissant la relation pédagogique et, d'autre part, la réponse à l'expression d'un besoin formulé par l'apprenant. C'est ce qu'exprime Coumba, par exemple, à propos des « problèmes » dépassant le cadre de la formation :

« Quand j'ai quelque chose que je ne sais pas ou quelque chose qui me tracasse, ben quand je vois C. ou A., je leur dis directement et elles me disent : "Il faut faire ça, ça". Comme la dernière fois, j'avais des problèmes avec mes horaires de travail. Après, j'ai des soucis pour les calculer, j'ai directement été voir A. et elle m'a aidée. »

Leïla, de son côté, insiste sur la nécessité de formateurs investis dans leur travail ainsi que sur l'accompagnement dont elle peut bénéficier avec O., son agent d'accueil, de guidance et d'orientation :

« Par exemple, un formateur qui vient et qui est toujours fâché, qui est toujours... qu'est-ce qu'il va me donner ?! Mais merci à Dieu, ça, ça n'arrive pas à Lire et Écrire. C'est vrai ! O., il m'aide pour que je trouve un boulot, il m'aide aussi pour la route, pour comment arriver là-bas avec le bus... P., quand je suis avec elle, quand il y a quelque chose que je n'ai pas compris, je lui demande sur WhatsApp. L. aussi et elle me dit : "Même le week-end, tu peux m'envoyer ça". »

Suivant la notion d'immédiateté, la préoccupation envers les besoins des apprenants concernant l'ensemble du personnel, c'est également dans cette optique qu'Alba fait référence à N., son agente d'accueil, de guidance et d'orientation. Par ailleurs, c'est également N. qui « lui a donné plus de confiance en [elle] » au moment de son arrivée en formation. Elle mentionne ici la travailleuse comme référence dans l'accompagnement dont elle peut avoir besoin pour trouver une formation à la suite de celle à Lire et Écrire :

« Il y a des fois, je vois des gens qui cherchent un peu sur leur téléphone et tout, des mots... Moi, ça m'arrive rarement, en fait, que je vais écrire quelque chose [sur le téléphone]. Je préfère le faire de moi-même, pour voir les fautes et tout. Et quand je fais ça, la plupart du temps, j'ai pas beaucoup de fautes. Et je me dis : "Mais Alba, est-ce que c'est vraiment toi qui l'as écrit ?". Pourtant c'est moi qui l'ai écrit. Maintenant, j'ai décidé... je dois aller voir Mme N. parce que j'ai entendu qu'il y avait une formation pour apprendre comment vendre... commerçante... vendeuse... J'ai demandé, je dois prendre un rendez-vous pour faire cette formation. Je vais voir en fait comment ça se passe ailleurs. »

À la fin du mois de septembre, P. et L. informent leurs groupes (ayant fusionné pour la matinée) de l'organisation d'une journée « portes ouvertes » qui prendra cours au mois d'octobre et rassemblera, en différents points de la ville, un ensemble d'organismes de formation. Cette information répondant



à des besoins et/ou attentes parmi les apprenants, plusieurs se montrent vite intéressés. Leïla et Mina, d'ailleurs, s'exclament avec insistance : « Aaah, c'est bien, ça ! Ça, c'est ma partie qu'on préfère ! [riant] », en réponse à l'information précisant la possibilité de rencontrer des lieux professionnels au moment de clôture de la journée.

Enfin, les actions non verbales s'illustrent, par exemple, avec P. et L. lors d'un travail collectif sur base d'un exercice mêlant audio et visuel. Les formatrices encouragent l'accrochage des apprenants en insufflant de l'animation à l'exercice. À la fin de l'écoute des pistes audio, L. mime fréquemment certaines situations mentionnées afin d'aider les apprenants. Elle ouvre grands les bras pour la première situation, mime un mal de dos pour la seconde, prend différentes intonations pour exprimer la suivante... Sur ce, une des apprenantes se hasarde à formuler une phrase en guise de réponse à un des énoncés. Retours élogieux de la part de P. et L.

Que ce soit par l'expression de leur conviction, le renvoi de marques d'estime, la favorisation d'un environnement soutenant ou encore différentes interactions verbales et non verbales, la place occupée par les formatrices dans la relation entre l'apprenant et l'apprentissage s'avère incontournable pour consolider l'engagement des apprenants dans la formation. C'est dans l'infrastructure du triangle relationnel « apprenant/formatrice/exercice » qu'apparaissent les opportunités de voir apparaître, comme cela a été relevé ici, autant de marques sociales qui contribuent à valoriser l'apprenant et la place qu'il occupe en formation, autrement dit autant de « raisons d'exister » (Bourdieu, 2003, p.344-351) dans le moment même de l'apprentissage.

### 3) Dimension situationnelle

Pour finir, après nous être attardés sur les aspects liés aux dispositions et aux institutions, nous allons ici entrer dans la quatrième dimension, celle liée aux situations. C'est-à-dire que les différents contextes et conditions de vie des adultes en formation tendent à constituer, selon les cas et les ressources qu'ils présentent, des facilitateurs ou, au contraire, des obstacles, dans l'engagement des apprenants. Ces contextes et conditions de vie font référence aux cadres extérieurs à la formation et généralement à la vie privée, à la vie de famille, au contexte professionnel et à la densité du tissu relationnel. Pour reprendre Lavoie & al. (2008a, p.163 ; 2008b, p.23), cela concerne les « éléments touchant l'individu dans sa vie quotidienne, son environnement physique et social immédiat ».

#### *i. La place de l'espace privé dans l'engagement*

Situés sur le plan de la reconnaissance et de la valorisation par les proches de la participation à la formation, les espaces privé et domestique peuvent venir renforcer le fait d'y prendre part. L'entourage familial, voire familial, constitue ainsi une réserve d'engagement car il confirme la décision d'entrer et de participer à la formation d'alphabétisation. Cette confirmation de décision s'apparente à la notion de « paris adjacents » mise en évidence par Howard S. Becker à propos du concept d'engagement (2006). En ce sens, la trajectoire empruntée par la personne, ici celle de la (re)prise d'une formation de base, forme de bifurcation, se doit d'intégrer des « trajectoires d'activité cohérentes ». Ces activités peuvent être de différents ordres mais se rejoignent par la poursuite d'un même but. Le « pari adjacent » conditionne l'engagement dans la formation car il coïncide notamment avec les motifs d'entrée et de maintien : la reconnaissance sociale, l'accroissement de l'autonomie, la possibilité de mobilité professionnelle, le renforcement de l'accompagnement de ses enfants... Autrement dit, reprendre une formation constitue un pari permettant de faire sens avec des horizons estimables aux yeux des apprenants. Adjacent à d'autres sphères d'activités, comme les espaces privé et domestique, le suivi de la formation doit s'assurer de représenter un « comportement cohérent » (Becker, 2006) pour l'apprenant, cohérent car faisant sens avec ses différentes sphères sociales d'activité.

L'espace familial au sens large présente ainsi une possibilité de se sentir cohérent par rapport à sa participation à la formation. Khalid évoque à ce titre les encouragements de son frère : « Mon frère, il me dit "Il faut", il m'encourage ! Il me dit "Courage, il faut aller à l'école" ». De même, la poursuite de l'action entreprise se retrouve validée par la valorisation des succès, comme l'indique Ahmad à propos de sa fratrie : « Ils étaient contents ! Quand j'ai réussi le permis de conduire théorique, ils étaient tous contents : "Ça va pour toi le français !" ». Parce qu'en Allemagne, c'est pas comme en Belgique, tu peux passer ton permis en arabe. Pas en Belgique, c'est tout en français ».

Par ailleurs, avec Alba, c'est la question de « la lutte pour la reconnaissance » (Honneth, 2000) qui est mise au premier plan au regard du type de considération porté à sa famille ainsi qu'à sa fratrie dont tous les membres sont plus scolarisés qu'elle :

« Moi, ma famille, ils pensent pas vraiment que... Ils ne m'ont pas crue quand j'ai dit que j'allais à l'école [Lire et Écrire]. Au pays, mes parents, mes sœurs... Ils n'ont pas cru. Mais quand ma sœur est venue, elle a vu ce que j'écrivais et tout... Je lui ai montré, elle m'a dit : "Alba, je suis fière de toi". Et... Moi, je veux aussi que ma famille soit fière de moi. Je veux que mes enfants soient fiers de moi. Je veux que mon mari soit fier de moi. Je veux être fière de moi-même. Il y a des choses, vraiment, que je peux pas faire mais je les fais. Pour être fière de moi et que ma famille soit fière de moi. »

Gagner en estime de soi et en estime sociale joue ainsi, également, comme facteur d'engagement au regard de sa famille. De plus, la monstration de ses apprentissages à son entourage l'amène à recevoir

de la reconnaissance de leur part, renforçant dès lors le pari que constitue l'inscription en formation et l'investissement à y attribuer.

### a) Le soutien du conjoint dans l'engagement

Cette forme d'encouragement s'oppose clairement à ce que Lavoie & al. (2008a, p.166) ont pu constater au cours de leur enquête concernant le fait que « certains adultes, surtout des femmes, évoquent les pressions indues, l'intimidation, les remarques désobligeantes, méprisantes et même la violence physique de la part du conjoint ou d'un membre de la famille face à leur désir de se former ».

Si aucune situation de ce genre n'a été évoquée au cours de l'enquête, nous noterons toutefois que la relation avec le conjoint peut ne présenter aucun type d'encouragement et manifester une forme de domination culturelle patente. Cette absence de possibilité d'encouragement depuis l'espace domestique, c'est ce que Samia évoque, vivant seule avec son mari :

- Samia : « Non, personne m'aide [à la maison], donc... »
- *Toi, tu vis seule ?*
- Samia : « Non, je suis mariée, mais... Je préfère pas – parce que ça m'énerve [rit] ! Je préfère pas qu'il m'apprend parce qu'il m'énerve vite, lui. C'est... Il est un peu chiant, donc... C'est pour ça... »
- *Ah oui... Et lui, il écrit, il lit... sans problèmes ?*
- Samia : « Oui, c'est un Belge. Donc je préfère apprendre toute seule. »
- *Et tu discutes parfois avec lui du fait de venir en formation ?*
- Samia : « Mmh non. Lui, il me dit : "Tu n'apprends rien du tout". Il s'en fout... que j'apprends ou j'apprends pas... Lui, quand tu es comme ça [elle place sa main en hauteur, résultat d'une ascension], il te descend en bas [rit] ! »

À l'inverse de l'exemple que renvoie Samia, nous pouvons observer que les conjoints sont susceptibles de constituer eux aussi un « support social » (Castel, 2001) essentiel. La valorisation que suppose ce type de rôle prend forme dans le cas de Zohra :

- « Avant la formation, ben voilà, j'étais toujours "Oh je suis bête, je vau rien..." et mon mari était toujours derrière à me dire "Mais non, tu peux pas dire ça...". Il est toujours aussi derrière moi pour la formation, il me motive tout le temps. Ah oui, franchement ! Franchement, oui, lui il est toujours derrière moi. Il me motive tout le temps. »

On le retrouve également dans le cas de Coumba dont le mari soutient le suivi de la formation et s'oppose à un potentiel arrêt lié à une nécessité de son employeur :

- « Même que la dernière fois, il m'a dit "Il faut y aller, à Lire et Écrire, si un jour ton patron te dit d'arrêter la formation, tu pourras lui dire que c'est important pour toi". Il m'a conseillé ça. Il sait que c'est important. Il m'a dit ça il n'y a même pas deux jours. Je lui ai expliqué la situation, je lui ai dit que mon patron m'a dit récemment "La formation, ça continue pas comme ça, comme ça", si un jour il a besoin de moi, je vais arrêter la formation. Et mon mari m'a dit "Il faut aller à Lire et Écrire pour réclamer ça, pour écrire une note pour dire 'Pour Coumba, c'est important d'apprendre à lire et à écrire, il faut la laisser encore pour quelques années'". Il m'a conseillé ça, je lui ai demandé si c'était possible, il m'a répondu qu'il faut essayer. »

Ou encore, par exemple, avec l'époux de Leïla à travers un patent encouragement à persévérer dans l'apprentissage et ne pas tenir compte des réprobations morales extérieures :

- « Les gens, ils te voient bizarrement, hein, tu es à Lire et Écrire, c'est la même chose que tu es handicapé. Mais qu'est-ce qu'il dit, mon mari ? Il dit : "il n'y a pas d'âge pour apprendre et il faut être fier, parce que c'est mieux que l'autre qui travaille dans... c'est juste que, lui, il n'a pas eu la chance. Le temps que tu apprends tu es riche, très très riche". »

## b) Assurer la parentalité qui convient

Au même titre que cela apparaît dans l'ouvrage coordonné par Étienne Bourgeois, Sabine Dénghien et Benoit Lemaire (2021, p.57-58), rétablir des rôles parent-enfant convenus peut également s'observer. Ainsi, parier sur cet horizon faisant sens amène à miser sur la cohérence de sa participation à la formation. Pour Inaya, la situation familiale et la présentation positive de la scolarité de ses enfants agissent comme un objectif en soi et contrebalancent avec une dépréciation de son propre parcours :

« C'est un Marocain et, en 6<sup>e</sup> primaire, il parle arabe, français, néerlandais ! Moi, quand je l'ai inscrit, je pensais pas qu'il réussirait ça, mais quand je vois mes enfants comme ça, je suis fière de mon travail ! Moi, mon travail, c'est mes enfants. Moi, j'ai rien fait dans ma vie, tu vois. Moi, je ne vais pas être maintenant médecin, je ne vais pas être ingénieure, je ne vais pas être quelque chose de bien... un boulot qui demande vraiment d'étudier. Mais j'apprends maintenant ! Mais quand je regarde mes enfants, je vois que c'est ça mon but. Je me dis que je suis heureuse ! C'est ça ma joie. J'ai quelque chose dans la vie à faire, voilà, c'est ça les enfants. »

Se valoriser et s'estimer – une manière de se sentir légitime – semblent ainsi passer par le devenir de ses enfants et l'investissement parental qui y est lié. Par ailleurs, cet investissement est perçu par Inaya comme devant être assumé pour deux, son mari étant peu locuteur du français, ce qui accroît le sentiment de responsabilité au sein du ménage. Évoquant son soutien dans les devoirs de sa fille, elle commente alors : « Si tu ne sais pas lire, comment tu ferais ? Déjà leur papa, il ne sait pas donc moi je dis non à ça ».

Ce souci d'une parentalité qui convient, on le retrouve de manière saillante également chez Mina. Si elle accorde du plaisir à donner de son temps pour accompagner sa fille dans ses devoirs, elle en accorde également à l'importance de rétablir les rôles parentaux. L'homologie d'apprentissages avec sa fille<sup>51</sup> peut, en outre, risquer de fragiliser la « face »<sup>52</sup> (Goffman cité par Pasquier, 2003) adéquate à présenter en tant que parent. Or, dans des rôles convenus – davantage encore s'ils sont mobilisés de façon traditionnelle –, il est perçu comme essentiel d'arborer une « face » appropriée et de la préserver.

Mina : « Ma fille, quand elle a su que moi j'apprenais les mêmes choses qu'elles, elle a rigolé de moi : "Toi, tu apprends la même chose que moi ? Et pourquoi ?". Parce que *devant ma fille, je dois, moi, connaître tout ça*<sup>53</sup>. Tous les enfants ne comprennent pas pourquoi les parents sont à l'école. »

Par ailleurs, au même titre que Bourgeois, Dénghien et Lemaire, dans les effets de la formation, nous pouvons voir que « l'exemplarité » et « la fierté » (2021, p.58) dans la réciprocité parent-enfant constituent des adjuvants supplémentaires dans le fait de croire à l'investissement accordé à la formation. D'un côté, le souci d'exemplarité est évident, par exemple, chez Alba qui insiste sur la volonté d'une image correcte à renvoyer à ses enfants :

« Aussi, des fois, je me disais : "Alba, tes enfants, chaque matin, ils vont à l'école et toi tu restes à la maison et peut-être que comme je reste à la maison, ils voudront rester aussi à la maison". Et... là aussi,

---

<sup>51</sup> Mina précise par exemple que « les exercices de cette année, ce sont les mêmes exercices que [sa] fille ». Elle donne à ce sujet l'exemple d'exercices liés à la ponctuation : le même jour, les deux ont appris la même chose chacune de leur côté.

<sup>52</sup> Dans sa sociologie interactionniste, Erving Goffman renvoie la « face » à la définition de « la valeur sociale qu'une personne revendique effectivement. (...) La face est une image du moi délinée selon certains attributs sociaux approuvés, et néanmoins partageables, puisque, par exemple, on peut donner une bonne image de sa profession ou de sa confession en donnant une bonne image de soi. (...) L'attachement à une certaine face ainsi que le risque de se trahir ou d'être démasqué expliquent en partie pourquoi tout contact avec les autres est ressenti comme un engagement » (Goffman cité par Pasquier, 2003, p.399-400).

<sup>53</sup> Nous soulignons.

pour encourager mes enfants à aller à l'école... Voilà, je leur dis : « Regardez, moi, j'ai quarante ans et je vais à l'école, et vous aussi, vous devez faire la même chose. »

De l'autre côté, en constituant une forme de validation de l'investissement et des efforts déployés, « la fierté » émise par les enfants peut aussi rejoindre les enjeux de reconnaissance. Si cette optique peut plus tendanciellement rejoindre un chevauchement des « rôles aidant-aidé » (Bourgeois & al, 2021, p.57), elle contribue cependant à la rétribution de l'engagement en formation et sûrement d'autant plus lorsque la relation parentale et l'accompagnement des enfants que cela sous-tend sont considérés comme pierre angulaire de la vie sociale. Il en va ainsi pour Alba, s'occupant seule de ses deux plus grands enfants (âgés de seize et dix-huit ans) :

« Mon fils, lui, il m'encourage beaucoup. Et quand j'écris un texte, un message, il me répond et après, il me dit : "Maman, je suis fier de toi". Oui... Et, c'est vrai, mon fils, et ma famille, ils m'encouragent beaucoup. Ma fille, elle me dit des fois : "Maman, je suis fière de toi" » et tout, mais elle n'est pas... elle ne fait pas beaucoup de compliments. »

Zohra, pour sa part, évoque le soin que ses deux filles, toutes deux étudiantes en supérieures, peuvent porter à l'égard de son suivi de la formation : « J'ai des filles aussi, une de vingt-trois ans et une de vingt ans. Et elles sont là : "Ça va, la formation, Maman, tu te plais toujours ? Ça te fait du bien ?". Oui oui, ça m'aide beaucoup ». Au-delà de la formalité par convention, en suscitant l'interaction, la sensibilité de la question a pour fonction de constituer un véritable objet de discussion à partir duquel Zohra peut elle-même renvoyer une image qui convient, réagir à l'intérêt amené par ses filles.

## *ii. Le rôle de la sphère professionnelle dans l'engagement*

Les ressorts de l'engagement en formation peuvent également venir se situer dans le champ d'activité professionnelle. À ce titre, sur les douze apprenants interviewés, quatre travaillent actuellement, en tant qu'aide-ménagères – trois (Zohra, Samia et Coumba), en formation d'alpha-travailleurs, travaillent dans les titres-services et une (Leïla) est engagée une douzaine d'heures par l'ALE<sup>54</sup> de sa commune – et un cinquième, Kamel, a exercé pendant plusieurs mois l'occupation de livreur de plats cuisinés.

La participation à ces occupations salariées peut suggérer une favorisation de l'engagement dans la formation<sup>55</sup> concernant au moins quatre sur les cinq personnes. On retrouve alors, d'un côté, des incitants pratiques à mobiliser des apprentissages, et de l'autre, des signes de reconnaissance de la mise en pratique, voire de la démonstration, de savoirs acquis au cours de la formation.

Ainsi, Zohra présente positivement à ses clients sa participation à la formation, clients par rapport auxquels elle exprime un attachement, connaissant la plupart « depuis quinze ans » et les désignant comme « sa famille ». En retour, à travers leurs encouragements, ceux-ci peuvent venir renforcer l'intérêt et le bien-fondé de Zohra dans la formation :

« Quand je dis que je vais en formation et tout ça, et il y a beaucoup de gens : – [mimant un air étonné] "Mais tu parles bien..." – "Ben, bien... voilà, je parle mais...". Je le dis, même à mes clients et tout ça, et certains clients, ils me demandent, hein : "Et ça va, ça se passe bien toujours, ta formation ?". Mais je le dis, je suis fière de moi maintenant, parce que j'ai fait ce pas-là. »

Le même type de configuration prend place pour Samia dont une des clientes fait part d'un intérêt quant à son suivi de la formation, cliente avec laquelle elle passe, par ailleurs, du temps consacré de convivialité : « C'est une personne âgée. [Sur un ton enjoué] Elle vient me chercher, après elle me prend

---

<sup>54</sup> Agence locale pour l'emploi.

<sup>55</sup> D'un point de vue bien plus pragmatique, la nécessité financière de l'emploi peut par-contre venir lourdement concurrencer la participation à la formation.

un petit pain, un café... Quand tu arrives chez elle, obligé, tu restes boire le café avant de travailler. C'est une personne comme ça... C'est génial. À midi, une soupe : obligé, tu bois ta soupe [rit] ».

Ces signes de valorisation, on les retrouve également chez Leïla qui revient à nouveau sur l'importance du sentiment d'estime sociale qu'est susceptible de répercuter la formation au-delà de son champ d'application :

- Leïla : « La dame [au magasin de seconde main]<sup>56</sup>, elle m'a dit : "Je te félicite, hein, Leïla, tu commences à bien parler !". Parce que je parlais beaucoup. "C'est chouette, Leïla, peut-être qu'un jour tu trouveras un bon boulot !". »
- *Et toi, quand on te dit ça –*
- Leïla : « Ouuuh ! Je suis super contente ! J'ai même envie de pleurer. Je, je sais pas comment dire ça... »

Par ailleurs, un possible déclencheur supplémentaire dans la mobilisation de savoirs langagiers peut s'observer dans l'incitation, l'habitué au langage par l'activité dans le travail (et les interactions que cela suppose). Kamel développa ainsi une forme d'investissement linguistique en 2022 grâce à l'activité de livreur à domicile de plats cuisinés exercée pendant plusieurs mois. On peut d'ailleurs estimer que l'activité avec les clients représente une opportunité d'entrer en interaction et de communiquer, voire de se prendre au jeu, à la différence d'autres métiers peu communicationnels :

- Kamel : « En 2022, j'ai travaillé pour Uber Eats, pour des frites, MacDonald's, tacos, tout ça... J'arrivais en voiture près de la maison, j'envoyais un message "Je suis là", et puis "Bonjour Monsieur, bonjour ; Bon appétit ! Merci !". Et quand ils parlaient beaucoup beaucoup : "Désolé Monsieur, désolé, je parle qu'un petit peu français. Merci, au revoir !". (...) J'envoyais le message "Je suis là", ça c'est facile ! [rit] [Il me montre sur une feuille comment il écrit « Je suis là »]. »
- *Et tu l'as beaucoup fait en 2022 ?*
- Kamel : « Tous les jours, tous les jours. Après l'école<sup>57</sup>, j'allais au MacDo' et puis Uber, Uber, Uber<sup>58</sup>. »
- *Tu y allais en voiture ?*
- Kamel : « En voiture, oui. En voiture, le sac... Ça parlait beaucoup. "S'il-vous-plait, la commande de Monsieur Sébastien, s'il-vous-plait, la commande de Madame Fatima ; Allez... ". Et donc moi, je lisais beaucoup, beaucoup. Super ! »

### iii. *Les résonances du tissu social*

En 2017, Iria Galván Castaño, chargée de recherche à Lire et Écrire Bruxelles, indiquait dans son étude ciblée sur des apprenants de Lire et Écrire dans la Région de Bruxelles-Capitale que « le manque de lien social semble être, aussi, un facteur qui influence la participation et la fréquentation des apprenants qui en souffrent » (2017, p.29).

Nous rejoignons ici ce postulat concernant la fréquentation de la formation. Dans le même temps, nous y annexons deux idées supplémentaires : celle du lien social comme levier dans la dynamique d'engagement à l'égard de la formation ainsi que celle d'une diversité de l'entourage social comme renforcement de cette dynamique. Nous allons dès lors établir une comparaison entre plusieurs apprenantes pour poursuivre ce raisonnement. De plus, nous mettrons en évidence le rôle d'autres variables que l'entourage social venant jouer, par leur cumul, comme autant de conditions de possibilité à s'engager dans la formation et dans les apprentissages qu'elle induit.

C'est à partir de la situation sociale de Yasmina que l'on peut développer cette réflexion. En effet, hormis son époux et ses enfants, elle fait part d'une absence marquée de relations sociales extérieures

---

<sup>56</sup> Précédent lieu de travail de Leïla.

<sup>57</sup> Lire et Écrire.

<sup>58</sup> Ne confondons toutefois pas la présentation de la plus-value potentielle d'une occupation, ici rémunérée, avec la promotion d'une enseigne internationale d'auto-entrepreneuriat et donc de précarisation de l'emploi.

à son ménage. Cette forme d'isolement social représente une situation peu favorable à étendre ses pratiques et savoirs de base car elle l'amène à vivre l'espace de formation comme principal – voire unique – lieu de socialisation et de mobilisation de ses apprentissages.

Yasmina : « C'est bien. Pour moi, c'est bien<sup>59</sup> ! Parce que, moi, ici, toute seule, je connais pas beaucoup les gens... J'ai pas vraiment de personnes où je vais [passer du temps] chez elles ou... Et j'aime bien de venir ici, comme ça, je change un petit peu. Je suis avec des gens et en même temps, j'apprends ! À part ma sœur, j'ai pas de la famille ici. Ma sœur, avant était ici à Verviers mais elle a déménagé, elle a acheté une maison plus loin. ... Les voisins "Bonjour, bonjour", mais c'est tout, et les gens à l'école des enfants, "Bonjour", mais c'est tout. Je connais pas des gens pour... »

Yasmina n'est d'ailleurs pas la seule apprenante à connaître de l'isolement social. À ce titre, Leïla et Alba vivent également ce type de situation et, dans l'absolu, davantage encore car en situation de monoparentalité. Si elles sont toutes les deux mariées, c'est seules qu'elles vivent en Belgique et élèvent leurs enfants, l'époux de la première des deux étant installé aux États-Unis pour des raisons professionnelles quand celui de la seconde est resté vivre à Djibouti.

Cependant, leurs formatrices posent un constat différencié quant à leurs progressions respectives et leur implication dans le moment même de la formation. P., formatrice d'Alba et Leïla, salue les progrès importants dans l'apprentissage en savoirs de base des deux apprenantes quand J. et G., formatrices de Yasmina, expriment une impression de stagnation à son égard et une faible implication dans le cours de la formation. Il en va respectivement de même à propos de la description que font les formatrices concernant l'assertivité et l'accroissement de l'autonomie des trois apprenantes. C'est ici que nous pouvons faire entrer d'autres facteurs en lice pour rendre compte de ces différences.

Si l'on regarde du côté de leur scolarité, à la différence de Yasmina, Alba et Leïla ont toutes les deux fréquenté quelques années l'école, bien qu'interrompue « précocement ».

Nous pouvons également prendre une autre variable, plus récente dans leur cas, qui est celle de l'activité dans le monde professionnel. Une différence de taille apparaît encore entre les apprenantes : l'écart avec celui-ci. Yasmina a travaillé durant une année dans le nettoyage il y a vingt ans puis, devenue mère, est essentiellement restée au domicile familial pour, explique-t-elle, s'occuper de l'éducation de ses enfants jusqu'à son inscription à Lire et Écrire en 2018. De son côté, Leïla a été professionnellement active au cours de ces dernières années en exerçant comme couturière durant un an et demi au sein d'une ASBL et ensuite pendant deux ans, jusqu'à l'heure actuelle, comme femme de ménage pour l'ALE de sa commune. Elle exprime, par ailleurs, chercher activement après un autre travail, engageant davantage que douze heures par semaine. Quant à Alba, avant de migrer en Belgique, elle a travaillé une quinzaine d'années en tant qu'opératrice téléphonique dans son pays. Après son arrivée en Belgique, elle a été engagée pendant un an et demi pour de l'appui logistique en maison de repos (« faire les lits, servir à manger »). Avant de venir à Lire et Écrire, elle a également suivi une formation d'orientation professionnelle pendant plusieurs mois. Elle déclare, de plus, « mériter plus » que les métiers peu valorisés voire dégradants facilement réservés aux personnes issues de l'immigration.

En observant ces deux aspects qui sont les traces issues de la scolarité mais surtout le parcours professionnel, on peut rejoindre, par analogie et par hypothèse, la réflexion que formulait Bernard Lahire sur le ton de la critique à l'égard des discours fustigeant « "le manque d'autonomie" » et « "l'absence d'esprit d'initiative" et "de prises de responsabilités" » de personnes « à bas niveau de qualification » (1993, p.99). Le sociologue déclarait alors : « Comment avoir envie de prendre des

---

<sup>59</sup> En réponse à la question de savoir ce qu'elle pense d'avoir formation quatre jours par semaine.

responsabilités si, de par votre position, et le statut qui en découle, on ne vous reconnaît pas (ni par le salaire ni par une reconnaissance symbolique quelconque) des responsabilités effectives ? » (ibid.).

En outre, une autre réflexion peut être menée en comparant ces trois apprenantes, celle du type de configuration vécue avec leur époux et leurs proches. Ainsi, d'un côté, les époux d'Alba et de Leïla vivent chacun à plusieurs milliers de kilomètres d'elles, ce qui enjoint la nécessité d'une plus grande autonomie et donc, lorsque celle-ci est vue comme relative à une formation de base, de persévérance dans les apprentissages. D'un autre côté, le rapport culturel entretenu avec l'époux et les proches diffère aussi avec Yasmina par rapport à Alba et Leïla. En effet, ces deux dernières connaissent un clivage culturel important avec leur mari et leurs proches au regard de leur scolarité, ce qui peut agir comme stimulateur supplémentaire à suivre la formation et s'y engager<sup>60</sup>.

À l'opposé de la situation de Yasmina et s'écartant de celle des deux autres apprenantes évoquées ci-dessus, Mina fait part d'un « capital social » au sein duquel elle a la possibilité de mobiliser des ressources lorsqu'elle en a besoin, à savoir des ressources sociales et linguistiques car notamment francophones. Elle explique à ce titre solliciter « [s]on amie belge », par exemple, pour aider sa fille dans ses devoirs lorsque « c'est compliqué » pour elle ou pour l'accompagner à ses rendez-vous « au Forem, à la commune, à la mutuelle... », comme c'était le cas auparavant, Mina le faisant à présent seule. Elle bénéficie de ce fait d'un entourage social favorable pour amplifier ses apprentissages. Bénéficiaire de personnes francophones dans son entourage proche permet en outre d'instaurer le dialogue avec Mina et ses interlocuteurs, ce qui l'amène de ce fait à parler français en-dehors de la formation. De plus, à cette situation viennent s'adjoindre d'autres appuis. En effet, elle connaît une des scolarités les plus élevées au sein des apprenants interviewés et, bien qu'elle ne travaille pas pour l'instant, elle a occupé un métier durant vingt ans avant de migrer en Belgique et exprime fréquemment chercher activement du travail à l'heure actuelle. Elle fait également partie des apprenants expliquant leur possibilité de progression grâce à l'interaction avec autrui.

Ainsi, il semble que la possibilité de persévérer dans les apprentissages s'avère conditionnée par de multiples contingences sociales. L'isolement joue comme variable critique dans la possibilité de développer un « goût » pour la mise en application des savoirs de base dans la vie quotidienne. On voit cependant que d'autres facteurs – comme la scolarité, le parcours professionnel et la configuration culturelle au sein du ménage ou des proches – peuvent venir soit accentuer ou assouplir cette situation. Ainsi, au plus s'accumulent les inégalités et la perte d'agentivité au cœur de celles-ci, au plus il apparaît que les désavantages s'accumulent également dans l'accrochage face aux savoirs de base.

---

<sup>60</sup> Dans ce mouvement de distinction de soi/rapprochement d'autrui, Alba indique être, parmi ses frères et sœurs, « la seule qui n'a pas fait d'études » – certains étant allés à l'université – et, pour rappel, exprime souhaiter « que [s]a famille et [s]on mari soient fiers d'[elle] », ce dernier ayant aussi suivi des « études supérieures ». Dans le même esprit, on retrouve la situation de Leïla. Ami d'enfance rencontré à nouveau après sa migration en Belgique, son deuxième et actuel mari a également connu une scolarité en supérieures. Elle précise qu'ensuite, « il a été professeur à l'université au Maroc puis a voulu continuer à étudier et est parti à l'université au Canada ». Il vit à présent aux États-Unis et travaille dans une multinationale dont l'activité est centrée sur le numérique. Sa formatrice indique que, malgré la distance, Leïla transmet à peu près tous les jours à son mari des photos de ses travaux réalisés en formation.



## VI. Enjeux et perspectives

Si l'engagement en formation est une réponse à un ensemble de contingences, il peut également être renforcé par l'intermédiaire de diverses actions. En nous positionnant à l'échelle de l'institution de formation, on peut revenir sur plusieurs enjeux qui mettent en avant, d'une manière ou d'une autre, le rôle de l'association dans le soutien apporté à l'engagement.

Il ressort en première instance une difficulté à s'autoévaluer dans le chef de la plupart des apprenants. Dans le même temps, nous avons vu que le fait d'attribuer ses progrès à la cause interne qu'est soi-même joue sur le sentiment de contrôle que l'on peut en avoir et donc également sur le sentiment de compétence. Se sentir compétent peut ainsi émerger avec des outils permettant de valider cette impression ou, même, permettant de faire prendre conscience des capacités, autant latentes qu'évidentes. À l'inverse, si je ne prends pas conscience de mes progrès, je tendrai plus rapidement à me décourager et abandonner.

Ainsi, confirmer ou apercevoir ses progrès peut se faire par le biais de supports évaluant les acquis de l'apprentissage. Dans le fond, « évaluer », c'est donner une valeur à un bien. Cette valeur peut être accordée autant sur base de critères standards que sur base d'une valorisation de la progression de même qu'aussi bien par la formatrice seule que par une évaluation coconstruite entre l'apprenant et la formatrice. Divers outils pédagogiques offrent ces possibilités. Pensons, par exemple, à la démarche ECLER évoquée plusieurs fois dans cette recherche, qui – par son caractère visuel – met en évidence les formulations correctes, et non l'inverse, et donne l'occasion d'un temps d'échange entre la formatrice et l'apprenant sur sa production. Deux autres outils peuvent être mentionnés à cet effet : « Les toiles d'araignée » et « Mes chemins d'apprentissage » (Audemar & Stercq, 2017, p.148). « Les toiles d'araignée », outil d'autoévaluation, peuvent être utilisées « pour évaluer la formation pour situer les acquis, les apprentissages dans un langage, se situer dans un parcours. (...) Ce travail se fait en coévaluation, le formateur amenant les apprenants à objectiver ce qu'ils indiquent comme acquis, en se basant sur l'observation des traces, en clarifiant les critères d'évaluation, en précisant les indicateurs. Le formateur organise des épreuves dont les critères d'évaluation ont été construits avec les apprenants. Il peut utiliser les épreuves du test de positionnement Alpha ou du test FLE ou d'autres tests compatibles avec notre approche » (ibid.). L'outil « Mes chemins d'apprentissage », quant à lui, représentant le portfolio de l'apprenant, « a pour objectif de [le] doter d'un outil de réflexion et de construction de sa formation, d'un outil de pouvoir » (ibid.). Constitué de parties relatives aux « projets, questions, envies », au « carnet de bord », aux « compétences, savoirs positionnements » formulés par l'apprenant ainsi qu'à ses « documents administratifs et officiels » (ibid., p.150), il doit lui permettre de faire part de ses réflexions quant à son parcours en formation et l'acquisition de ses compétences.

En un sens, évaluation rime un peu ici avec objectivation, car l'objectivation, c'est prendre de la distance avec une chose pour la regarder davantage comme un objet et pouvoir la retourner sous ses différents aspects pour la penser de façon plus approfondie. Cela peut aussi être le cas avec l'acquisition des savoirs. D'autant plus pertinent pour un apprenant qui doute de ses capacités, son retour à ses outils pédagogiques et ses travaux évalués peuvent apporter de la rassurance et lui rappeler ce dont il est capable. Comme Aurélie Audemar et Catherine Stercq le signalent dans le cadre pédagogique de Lire et Écrire, « l'évaluation sera émancipatrice si elle s'insère naturellement dans le processus de formation et travaille le rapport à soi, le rapport aux autres, le rapport au pouvoir et le rapport au savoir » (2017, p.129).

Dans une idée similaire, on a vu que la mobilisation de raisonnements expliquant par des causes psychologiques voire biologiques les difficultés rencontrées pouvaient être saisies par des apprenants. Cela revient dans ce cas à attribuer ses « problèmes » à des causes internes, personnelles mais surtout sur lesquelles la prise de contrôle s'avère compliquée. On ne peut qu'encourager d'un côté à la vigilance face à ce type de compréhension de ses apprentissages pouvant amener à de la démobilité ainsi que, de l'autre, à la valorisation de la personne et à la mise en avant de ses progrès et des différences entre chacun dans les ressources sociales à disposition.

De même, en matière d'évaluation, nous avons pu observer que de la comparaison—« concurrence » pouvait surgir chez des apprenants à l'égard des camarades de groupe – voire du reste du groupe – perçus comme culturellement mieux nantis. Si la concurrence peut dans certains cas constituer un ressort pour persévérer, elle peut également être une source de dévalorisation de soi. Cela suggère en outre d'être attentif au bien-être dans le groupe en tant que « communauté d'apprentissage » et donc aussi à la concordance entre les niveaux de chacun en son sein.

Autre enjeu, en nous appuyant sur une réflexion de D., agent d'accueil, de guidance et d'orientation, il est pertinent de créer ou soutenir le développement de liens – sociaux, professionnels, culturels – au sein du tissu social local. Ceci dans l'optique d'œuvrer à l'intégration d'apprenants isolés socialement ainsi que, partant, de renforcer, par l'expérience sociale, leur possibilité d'avoir à faire à des pratiques langagières, orales et/ou écrites. De la même manière, cela peut amener à soutenir le sentiment de progrès au sein de la formation.

Enfin, en suivant la notion d'« immédiateté », il semble important de mentionner rapidement la prise en compte des attentes ou besoins des apprenants, ce qui contribue à donner du sens à sa présence en formation. Ces attentes sont fortement liées à des enjeux liés à leur quotidien. Cela peut contribuer à favoriser les liens entre celle-ci et le monde professionnel, les souhaits de travailler sur des apprentissages liés aux usages numériques, à intégrer des éléments liés au lieu de travail dans le cadre des alpha-travailleurs. Notons également que dans le cas de ce groupe-là, un désir général émerge quant à la possibilité d'augmenter le nombre d'heures de formation sur la semaine.

À la suite de cette étude, quelques questions de recherche peuvent être esquissées afin de lancer des projets de recherche ultérieurs. Nous en retiendrons principalement quatre.

Premièrement, quelles différences en termes d'engagement peut-on relever entre apprenants belges et apprenants allophones issus de l'immigration ? Les différentes thématiques constituées dans cette recherche seraient-elles modifiées si une enquête était menée uniquement auprès d'apprenants belges ? En effet, au moins deux caractéristiques peuvent contribuer à définir leur profil : celle de parler français et celle de l'obligation de la scolarité jusqu'à dix-huit ans depuis 1983. De ce fait, le rapport à la langue, orale dans ses interactions, et le rapport à l'école sont très fortement susceptibles de reconfigurer une partie des résultats présentés ici si l'enquête se poursuivait, tel que désiré initialement, auprès d'apprenants belges francophones.

Ensuite, nous pouvons également nous poser la question de l'engagement et de l'implication dans la formation et les savoirs de base concernant uniquement les apprenants socialement isolés. Une enquête pourrait également être menée à ce titre afin de voir leur durée moyenne d'inscription en formation, leurs interruptions et les causes de celles-ci mais aussi le type de ressources pouvant les amener à, malgré tout, persévérer dans la formation et s'améliorer dans leurs apprentissages.

Par ailleurs, en fonction des types d'engagement dans d'autres contextes sociaux, pourrions-nous relever une différence marquante dans l'engagement entre hommes et femmes inscrits en formation d'alphabétisation ? Leurs contextes d'activité sont-ils quantitativement différents selon le sexe, d'une part, et, d'autre part, sont-ils également diversifiés – en termes de pratiques, de relations sociales, d'usages oraux et scripturaux... –, amenant alors à un différentiel d'expérience avec les savoirs de base au regard de ce critère ?

Enfin, de manière complémentaire, nous pouvons nous demander dans quelle mesure y a-t-il une différence entre hommes et femmes allophones dans l'élan langagier avec les enfants ? Nous pourrions poser l'hypothèse à ce titre d'une tradition dans les rôles parentaux de père et de mère conduisant à occuper davantage telle activité avec ceux-ci. Comme cela semble majoritairement être le cas dans cette étude, le soutien aux devoirs est endossé par les mères quand les pères s'en occupent autrement, sans rapport nécessaire à un travail du langage. De la même manière, dans quelle mesure le parent de chaque sexe tend-il plus à s'exposer, c'est-à-dire exposer ses difficultés langagières, dans le rapport avec ses enfants ? Par la forme d'épreuve qu'elle peut représenter, cette exposition amène-t-elle à pratiquer davantage les savoirs langagiers avec ses enfants selon le père ou la mère et à développer en définitive plus d'affinités dans leur mobilisation ?

## VII. Conclusion

Au vu des résultats développés au cours de cette recherche et interprétés en nous appuyant à la fois sur les grilles d'analyse de P. Carré (2001) et de Lavoie & al. (2008b ; 2007, 2008a) mais aussi en mobilisant d'autres auteurs pour soit étayer le point de vue des interviewés soit y apporter une dimension objectivante, nous pouvons être en mesure de répondre aux deux questions énoncées dans l'introduction : « Sur quelles bases se développe une dynamique d'engagement pour des apprenants en alphabétisation issus de l'immigration ? Quels facteurs contribuent à leur persévérance, à leur implication face à l'apprentissage des savoirs de base ? »

Avant toute chose, nous pouvons pointer au minimum un élément faisant apparaître une différence majeure entre apprenants francophones et apprenants allophones. Il s'agit de l'élément de langage récurrent « parler le français » mobilisé par l'essentiel des interviewés. Le fait de savoir ou non « parler le français » vient tracer une ligne de partage entre ces deux types d'apprenants, pouvant venir reconfigurer les motifs d'engagement pour les personnes belges étant donné la mobilisation « déjà là » de la langue orale. Ainsi, les enjeux liés au stigmatisé, à la confiance en soi et à l'interaction avec autrui sont susceptibles de varier fortement pour des apprenants francophones vis-à-vis de ceux interviewés.

Ensuite, nous pouvons principalement évoquer la question de l'attachement à la formation. En effet, il est par exemple possible que la présence obligatoire d'apprenants soit « magnifiée » grâce à une série d'éléments confortant le suivi de la formation. À travers ces éléments et les résultats de l'enquête, il ressort tout particulièrement l'importance d'œuvrer à une cohérence entre soi – apprenant –, la formation avec son potentiel de ressources et les différents contextes sociaux dans lesquels les apprenants peuvent être impliqués et qui génèrent plus, ou moins, d'influence sur leur relation avec les savoirs de base vus en formation.

Les objectifs fixés ou entrevus par les apprenants constituent ainsi, systématiquement, des enjeux liés à leur quotidien. Si dire cela peut sembler être un lieu commun, leur quotidien est toutefois diversifié, tant entre eux qu'au sein même de chaque personne. Ils renvoient à des enjeux tant « opératoires » (Bourgeois & al., 2021) comme le fait d'accroître son autonomie, l'accompagnement de ses enfants ou encore d'être valorisé, d'une manière ou d'une autre, sur le plan professionnel, mais ils renvoient aussi à des enjeux relationnels et symboliques liés à la valeur sociale que l'on renvoie et que l'on perçoit.

Ces enjeux opératoires et symboliques – symbolique ne s'opposant clairement pas à concret – peuvent être perçus comme plus, ou moins, proches selon le sentiment d'avoir davantage pris sur son quotidien – l'autodétermination – grâce à la formation mais aussi selon le degré de perception de sa progression et de sa capacité à progresser dans les apprentissages. Au plus ces aspects amenant à se percevoir positivement sont rencontrés, au plus se rapproche progressivement l'atteinte des enjeux fixés ou entrevus.

Cependant, si à peu près tous les apprenants font part d'un plus grand degré d'action en termes d'autonomie et d'autodétermination, tous ne se perçoivent pas progresser dans leurs apprentissages ou ne prennent pas conscience du développement de leurs capacités, ce qui en amène également certains à s'extraire des causes liées à leur progression lorsqu'ils l'évoquent. Cette manière de se percevoir trouve une partie au moins importante de ses fondements dans les dispositions acquises dans les moments cruciaux de son parcours biographique. À l'opposé, certains donnent du sens à leur action en défendant un certain discours volontariste, se valorisant par la même occasion. Une conséquence de cette perception bigarrée est, par exemple, le fait de minorer ses implications dans le rapport à la culture écrite, et ce d'autant plus lorsqu'il s'agit de passer à l'acte d'écrire.

Si la structure de formation détient indéniablement un rôle quant à la confiance et l'estime portée à ses propres apprentissages, nous remarquons également qu'au plus les différents environnements sociaux des apprenants, c'est-à-dire leurs différentes sphères sociales d'activité, convergent vers ces types d'apprentissages, au plus les personnes développent une inclination favorable aux pratiques de lecture et d'écriture et, par extension, aux savoirs travaillés dans la formation. C'est pourquoi on peut parler de « persévérance ». Cela sous-entend des transferts de savoirs de l'espace de formation aux autres contextes sociaux. Ces transpositions de savoirs ne se font toutefois pas à sens unique. L'inclination à ces pratiques hors-formation produit également de l'investissement en retour, dans les temps de formation. Ils fonctionnent comme autant de déclencheurs ou « stimulateurs » faisant coïncider les apprentissages en formation.

Comme on l'a vu, ces « stimulateurs » viennent se localiser dans des espaces l'encourageant comme certaines occupations salariées, avoir une « participation sociale » animée et socialement diversifiée, le rapport aux enfants tant dans l'estime de soi que dans la pratique scripturale avec eux ou encore la réponse à une condition vécue comme stigmatisante au regard de son entourage. Ces « stimulateurs » prennent également la forme de la reconnaissance à travers la valorisation et les encouragements des proches : sa famille, son conjoint, ses enfants. Cet ensemble de facteurs concourt, par ailleurs, à démontrer la fragilité que constitue l'isolement social vécu par des apprenants vis-à-vis de l'engagement et de la persévérance en formation.

En outre, l'espace de formation en tant que tel favorise également la participation des apprenants à celle-ci et l'investissement à y insuffler. Cela se remarque à travers la correspondance à la pédagogie déployée mais aussi avec le sentiment de concordance, ou, à l'inverse, de non-concordance, avec le niveau des autres membres du groupe. La relation avec les formatrices présente également un rôle essentiel par l'importance qu'ils peuvent signifier à l'apprenant tant en termes de reconnaissance que dans l'expression d'une conviction qu'il « en est capable ».

Si les facteurs structurels et « politiques » ou économiques n'ont pas été investigués dans ce cadre-ci, nous pouvons voir qu'à l'échelle enquêtée, l'engagement se développe par l'estime portée à sa propre capacité d'avancer dans l'apprentissage et d'en percevoir les effets. Cet engagement peut se renforcer et amener l'apprenant à s'investir davantage, donc à persévérer, grâce à différentes ressources situées autant dans l'expérience, la valeur portée à soi et les valeurs défendues – par ailleurs, socialement construites – que dans l'espace de formation avec les différentes réponses et soutiens qu'il peut apporter ainsi que, pour finir, dans les divers contextes sociaux dont l'activité peut amener à augmenter les affinités avec ces savoirs.

Pour conclure, il importe de retenir que la participation à la formation, en tant que pratique à investir, est loin de constituer une affaire uniquement individuelle. Celle-ci peut se déforer ou se renforcer grâce à un ensemble de soutiens relationnels et d'incitations sociales dans lesquels les apprenants puisent et développent des ressources pour se projeter avec plus d'assurance.

## VIII. Bibliographie

- Amari, S., & Fassin, É. (2021). Rebelles de genre : une sociologie inédite d'Abdelmalek Sayad. Dans A. Sayad, *Femmes en rupture de ban. Entretiens inédits avec deux Algériennes* (pp. 7-38). Paris : Raisons d'agir.
- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2021). *L'observation directe*. Paris : Armand Colin.
- Audemar, A., & Stercq, C. (coord.) (2017). *Balises pour l'alphabétisation populaire. Cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire*. En ligne sur [https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/balises\\_pour\\_l\\_alphabétisation\\_populaire.pdf](https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/balises_pour_l_alphabétisation_populaire.pdf).
- Becker, H.S., (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Belgium.be. (2023). *Titres-services*. En ligne sur [https://www.belgium.be/fr/famille/aide\\_sociale/titres\\_services](https://www.belgium.be/fr/famille/aide_sociale/titres_services).
- Bourdieu, P. (2002 [1980]). *Questions de sociologie*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2015 [1993]). *La misère du monde*. Paris : Le Seuil.
- Bourdieu, P. (2014 [1994]). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Le Seuil.
- Bourdieu, P. (2003 [1997]). *Méditations pascaliennes*. Paris : Le Seuil.
- Bourgeois, E., Denghien, S., & Lemaire, B. (dir.). (2021). *Alphabétisation d'adultes. Se former, se transformer*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Boutinet, J.-P. (1998). L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation. *Éducation permanente*, 136, 91-100.
- Becker, H.S. (2006 [1960]). Notes sur le concept d'engagement. *SociologieS*.  
Doi : <https://doi.org/10.4000/sociologies.642>.
- Carré, P. (2001). *Motifs et dynamiques d'engagement en formation*.  
En ligne sur <https://www.calameo.com/read/00724817336bf0b177697>, consulté le 5 juin 2023. (Initialement paru dans la revue *Éducation permanente*, 1998, n°136).
- Castel, R., & Haroche, C. (2001). *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*. Paris : Éditions Fayard.
- Charles, T., Duchesne, J., & Gräbener, J. (2023). *Évolution des publics en formation d'alphabétisation. Analyse à partir des données statistiques de Lire et Écrire en Wallonie*. Analyse pour Lire et Écrire Wallonie. En ligne sur <https://lire-et-ecrire.be/Evolution-des-publics-en-formation-d-alphabetisation>.
- Darmon, M. (2006). La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation. *Politix*, 82, 149-167.  
Doi : <https://doi.org/10.3917/pox.082.0149>.
- Demazière, D., & Marchal, E. (2018). La fabrication du travail non-qualifié. Analyser les obstacles à la valorisation. *Travail et emploi*, 155-156(3-4), 5-30. DOI : <https://doi.org/10.4000/travailemploi.8583>.
- Duchesne, J. (2022). *Le Congé Éducation Payé : un droit à la formation continue pour tous-tes*. Analyse pour Lire et Écrire Wallonie. En ligne sur <https://lire-et-ecrire.be/Le-conge-education-payee-un-droit-a-la-formation-continue-pour-tous-tes>.
- Duchesne, J. (2023). « Comment ? Je ne comprends pas ce que vous dites ! », *Journal de l'alpha*, 230, 8-16.  
En ligne sur <https://journaldelalpha.be/comment-je-ne-comprends-pas-ce-que-vous-dites>.
- Ferrand, N. (2005). ECLER, une démarche émancipatrice ? *Journal de l'alpha*, 145, 13-15. En ligne sur <https://lire-et-ecrire.be/Journal-de-l-alpha-145-Pedagogies-emancipatrices-fevrier-mars-2005>.

- Franssen, A. (2021). Au-delà de la connaissance, de la reconnaissance. Au-delà de l'alpha, de l'emploi ? Dans É. Bourgeois, S. Denghien et B. Lemaire (dirs.). *Alphabétisation d'adultes. Se former, se transformer* (pp.179-188). Paris : L'Harmattan.
- Galván Castaño, I. (2017). À propos des facteurs qui influencent la persévérance et la fréquentation des apprenants en alpha. *Étude exploratoire au sein de Lire et Écrire Bruxelles*. Étude pour Lire et Écrire Bruxelles. En ligne <https://lire-et-ecrire.be/A-propos-des-facteurs-qui-influencent-la-persévérance-et-la-fréquentation-des>.
- Gaspar, J-F. (2023). «Travailler ensemble» : «entre» champ médical et travail social. Une approche ethnographique. Dans J-F. Gaspar, Y. Molina et F. Tschopp (dirs.). *L'intervention sociale aux frontières du médical* (pp.135-147). Genève : Éditions ies.
- Grard, J. (2008). Devoir se raconter. La mise en récit de soi, toujours recommencée. Dans D. Fassin et A. Bensa (dirs.). *Les politiques de l'enquête* (pp.143-163). Paris : La Découverte.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Éditions de Minuit.
- Honneth, A. (2000 [1992]). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Éditions Le Cerf.
- Interfédé des CISP. (2023). *Étude RASta – Recrutement et Accroche des Stagiaires en formation CISP*. En ligne sur [https://www.interfedeb.be/wp-content/uploads/2023/02/RASta\\_Rapport-final\\_17-02-2023.pdf](https://www.interfedeb.be/wp-content/uploads/2023/02/RASta_Rapport-final_17-02-2023.pdf).
- Joseph, I. (2003 [1998]). *Erving Goffman et la microsociologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Joseph, M., & Mailhot, J. (2018). *Les motifs d'engagement en formation d'alphabétisation. Une enquête qualitative auprès d'apprenants de Lire et Écrire Bruxelles*. Étude pour Lire et Écrire Bruxelles. En ligne sur <https://lire-et-ecrire.be/Les-motifs-d-engagement-en-formation-d-alphabetisation>.
- Kauffmann, J-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Lagabrielle, C., Pouchard, D, & Vonthron, A-M. (2008). Les motivations intrinsèques et extrinsèques à se former et leurs effets sur les conduites d'entrée et de maintien en formation professionnelle. *Carriérologie, revue francophone internationale*, 11(3), 467-481.
- Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris : Armand Colin.
- Lahire, B. (2005). Distinctions culturelles et lutte de soi contre soi : « détester la part populaire de soi ». *Hermès, la revue*, 42(2), 137-143. Doi : <https://doi.org/10.4267/2042/8995>.
- Lagrave, R-M. (2021). *Se ressaisir. Enquête autobiographique d'une transfuge de classe féministe*. Paris : La Découverte.
- Lavoie, N., Levesque, J., & Aubin-Horth, S. (2007). L'apprentissage en lecture et en écriture chez les adultes peu scolarisés : quels sont les obstacles ? In Gaté, J., & Gaux, C. (Eds.), *Lire-écrire de l'enfance à l'âge adulte : Genèse des compétences, pratiques éducatives, impacts sur l'insertion professionnelle*. Presses universitaires de Rennes. Doi : <https://doi.org/10.4000/books.pur.60209>.
- Lavoie, N., Levesque, J-Y., & Aubin-Horth, S. (2008a). Le retour en formation chez les adultes peu scolarisés : un faisceau d'obstacles. *Éducation et sociétés*, 22(2), 161-178.
- Lavoie, N., Levesque, J-Y., & Aubin-Horth, S. (2008b). *Rapport de recherche – Persévérance des adultes en alphabétisation*. Éditions Les Appropriations : Rimouski. En ligne sur [http://bv.cdeacf.ca/RA\\_PDF/144963.pdf](http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/144963.pdf).
- Leclercq, V. & Lecomte, R. (2017). Édito. *L'observatoire*, 93, 3.

- Lire et Écrire Wallonie. (2021). *Saviez-vous qu'on peut être « analphabète » et travailler ? Ce sont les alpha-travailleurs !* En ligne <https://lire-et-ecrire.be/Saviez-vous-qu-on-peut-etre-analphabete-et-travailler-Ce-sont-les-alpha> .
- Lire et Écrire Wallonie (2023). *Quelques chiffres...* En ligne sur <https://lire-et-ecrire.be/Quelques-chiffres-13698>.
- Macé, M. (22 novembre 2023). *La respiration sous toutes ses facettes. Quand elle prend place au cœur de nos vies* [Conférence]. Grandes conférences namuroises, Namur.
- Millet, M. (2020). La scolarisation reste-elle le mode dominant de socialisation ? Dans S. Paugam (éd). *50 questions de sociologie* (pp.393-400). Paris : Presses universitaires de France.
- Nagels, M. (2016). L'auto-efficacité, une ressource personnelle pour s'autoformer. In Ph. Carré & M. Nagels (Coord.) *Apprendre par soi-même aujourd'hui. Les nouvelles modalités de formation dans la société digitale* (pp. 65-79). Paris : éditions des archives contemporaines.  
En ligne sur <https://core.ac.uk/download/pdf/52837061.pdf>.
- Parlement européen. (2000). Charte des Droits fondamentaux de l'Union Européenne.  
En ligne sur [https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_fr.pdf](https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_fr.pdf).
- Pasquier, S. (2003). Erving Goffman : de la contrainte au jeu des apparences. *Revue du MAUSS*, 22(2), 388-406.  
Doi : <https://doi.org/10.3917/rdm.022.0388>.
- Pires, A. (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique*. En ligne sur [http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires\\_alvaro/echantillonnage\\_recherche\\_qualitative/echantillonnage.html](http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/echantillonnage_recherche_qualitative/echantillonnage.html).
- Revil, H., & Warin, P. (2019). Le numérique, le risque de ne plus prévenir le non-recours. *Vie sociale*, 28(4), 121-133. Doi : <https://doi.org/10.3917/vsoc.194.0121>.
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *OSP L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 475-476. En ligne sur <https://journals.openedition.org/osp/741>.
- Schwartz, O. (2011). Pénétration de la culture psychologique de masse » dans un groupe populaire. Paroles de conducteurs de bus. *Sociologie*, 4(2). En ligne sur <https://journals.openedition.org/sociologie/1094>.
- Tiberghien, V. (2006). L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation. *Savoirs*, 11(2), 87-106.
- Van Neck, S. (2022). *Des adultes en alphabétisation au rendez-vous avec le numérique en formation. À la croisée des apprentissages utilitaires et des bénéfices sociaux*. Étude pour Lire et Écrire Wallonie. En ligne sur <https://lire-et-ecrire.be/Des-adultes-en-alphabetisation-au-rendez-vous-avec-le-numerique-en-formation>.
- Van Neck, S. (2024). Trouver sa voie pour ne pas rester à sa place, *Journal de l'alpha*, 232 (à paraître en mars). En ligne sur <https://journaldelalpha.be/lire>.
- Villechaise-Dupont, A., & Zaffran, J. (2004). *Illettrisme : les fausses évidences*. Paris : L'Harmattan.
- Zaffran, J., & Vollet, J. (2016). Comment faire pour refaire ? Les décrocheurs scolaires qui rattrouent. *Éducation et formations*, 90, 113-128. En ligne sur [https://shs.hal.science/halshs-01348904/file/depp-2016-EF-90-comment-faire-pour-refaire-les-decrocheurs-scolaires-qui-raccrochent\\_562452.pdf](https://shs.hal.science/halshs-01348904/file/depp-2016-EF-90-comment-faire-pour-refaire-les-decrocheurs-scolaires-qui-raccrochent_562452.pdf).
- Zunigo, X. (2010). Le deuil des grandes métiers. Projet professionnel et renforcement du sens des limites dans les institutions d'insertion. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 184, 58-71.  
En ligne sur <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2010-4-page-58.htm>.



## IX. Annexes

### Annexe I – Guide d’entretien avec les apprenants des 4 groupes rencontrés

#### Introduction

- 1) Depuis combien de temps es-tu à Lire et Ecrire ?
- 2) Pourquoi es-tu venu-e à Lire et Écrire ?
  - Quelle était ta motivation à t’y inscrire ?
  - Quand tu dis que tu « ne savais pas lire ni écrire », qu’est-ce que tu entends par là ? À quelles situations est-ce que tu faisais face ?
- 3) Comment est-ce que tu as entendu parler de Lire et Écrire ?
- 4) Quelle image est-ce que tu te faisais de la formation avant d’y venir ?
  - Est-ce que ça correspond à ce que tu vis en formation ?

#### Facteurs institutionnels

- 5) Quand tu es arrivé-e à LEE, comment s’est passé l’accueil ? Comment l’as-tu vécu ?
- 6) Combien de fois est-ce que tu as formation par semaine ?
  - Il y a des différences par rapport aux années précédentes ?
  - Si oui, toi tu préfères quelle fréquence ?
- 7) Quand tu rencontres un problème (d’organisation, de groupe, de difficulté d’apprentissage, de démotivation...), est-ce que tu en parles à quelqu’un de LEE ? Si oui, à qui t’adresses-tu ?
- 8) Qu’est-ce que vous faites comme exercices en formation ?
  - Il y a des choses que tu préfères, apprendre ?
- 9) Est-ce qu’il y a des choses que tu voudrais travailler ou travailler davantage en formation ?
- 10) Est-ce que tu trouves qu’il y a un travail fréquent en formation sur tes attentes ?
  - Et sur ton « projet » d’entrée en formation ?
  - Est-ce que tu trouves qu’il y a suffisamment de liens en formation avec ton travail ? Qu’est-ce que tu en penses ?
- 11) Combien de formatrices y a-t-il pour ton groupe de formation ?
  - Si plusieurs, comment vis-tu l’alternance entre les deux ?
- 12) Avais-tu la même formatrice l’année passée ?
  - Si non, qu’est-ce que tu penses du fait que ça change entre les années ?
- 13) Quand tu progresses, est-ce que des personnes ici te le font remarquer ?
- 14) Quand vous avez des temps d’évaluation, qu’est-ce que ça t’apporte ? Comment tu les vis ?
- 15) Tu dirais que tu occupes quelle place dans le groupe avec les autres ?
- 16) Comment est-ce que tu décrirais l’ambiance dans ton groupe de formation ?

#### Facteurs dispositionnels

- 17) Est-ce que tu es allé-e à l’école ?
  - Si oui, jusqu’à quelle année ?
  - Si oui, quel souvenir en as-tu gardé ?

- 18) Pour toi, la lecture, l'écriture, le calcul, ça représentait quoi avant de venir ?
- 19) Qu'est-ce que tu aimes bien faire en termes de lecture, d'écriture ou de calcul ?  
- Est-ce que tu en retires du plaisir ?
- 20) Est-ce que tu as le sentiment de t'améliorer dans tes apprentissages en alpha ? Comment ?  
- À ton avis, grâce à quoi est-ce que tu progresses ?

### **Facteurs situationnels**

- 21) Comment te déplaces-tu pour venir en formation ?  
- Est-ce que tu rencontres / as rencontré des difficultés pour y venir ?
- 22) Est-ce que tu as des enfants ?  
- Quel âge ont-ils ? Sont-ils à l'école / travaillent-ils ?
- 23) Est-ce que tu as un-e conjoint-e ?  
- Travaille-t-il/elle ?
- 24) Est-ce que tu travailles ? Quel travail occupes-tu ?  
- Quels types de "tâches" dois-tu effectuer ?
- 25) Est-ce qu'il y a des moments/tâches dans ton travail pour lesquels tu dois passer par l'écriture, la lecture ou le calcul ?
- 26) Qu'est-ce que tu fais quand tu rencontres des difficultés face à de l'écrit, face à du texte dans ton quotidien ?
- 27) Est-ce que tes proches savent que tu suis une formation en alphabétisation ?  
Si oui :  
- Qu'est-ce qu'ils en disent ?  
- Est-ce que vous en parlez parfois entre vous ?  
- Tu leur montres ou expliques parfois ce que tu fais en formation ?  
Si non : Pourquoi ?

### Développements affinitaires

- 28) À quoi te servent tes apprentissages de formation dans ton quotidien ?  
- Quelles différences vois-tu par rapport à avant ?
- 29) Qu'est-ce que tu peux être amené-e à lire dans ton quotidien ?
- 30) Qu'est-ce que tu peux être amené-e à écrire dans ton quotidien ?
- 31) Qu'est-ce que tu peux être amené-e à calculer dans ton quotidien ?
- 32) Est-ce que tu es amené-e à lire ou écrire des choses ou à faire du calcul avec tes enfants ou ton conjoint ? Si oui, de quoi s'agit-il ?

### **Conclusion**

Est-ce que tu souhaiterais ajouter une dernière chose, revenir sur quelque chose avant de terminer ?

## Annexe II – Caractéristiques des apprenants interviewés

Prénom	Âge	Arrivée à LEE	Langues parlées lors de l'inscription <sup>61</sup>	Scolarité	Métiers occupés	Conjoint-e	Enfants	Scolarité actuelle des enfants
Leïla	45-50	2016	1) Arabe	3 <sup>e</sup> primaire (Maroc)	Couturière, 1,5 an (Art. 60), Aide-ménagère, 2 ans (ALE) <sup>62</sup> (Belgique)	Mari, Marocain (vit aux USA)	1	Primaires
Kamel	35-40	2017	1) Arabe	2 <sup>e</sup> primaire (Syrie)	Chauffeur poids lourds (Syrie)	Épouse, Syrienne	4	Primaires et secondaires
Soan	45-50	2018	1) Arabe	5 <sup>e</sup> primaire (Syrie)	Peintre, 15 ans (Syrie)	Épouse, Syrienne	5	Primaires et secondaires
Yasmina	50-55	2018 (un an en 2003)	1) Arabe	/ (Maroc)	Nettoyage, 1 an (2005) (Belgique)	Mari, Marocain	3	Primaires et secondaires
Zohra	45-50	2019	1) Arabe 2) Français	6 <sup>e</sup> primaire (Tunisie)	Aide-ménagère, 10 ans (Belgique)	Mari, Belge	3	Un en secondaires et deux aux études supérieures
Mina	45-50	2019	1) Arabe	6 <sup>e</sup> primaire (Syrie)	Assistante cabinet dentaire, 20 ans (Syrie)	Mari, Syrien	1	Primaires
Ahmad	40-45	2021	1) Kurde 2) Arabe	6 <sup>e</sup> primaire (Syrie)	Soudeur, 16 ans (Syrie)	Épouse, Syrienne	1	Maternelle

<sup>61</sup> La numérotation de cette colonne correspond ici à :

1) La langue maternelle ;

2) Les autres langues parlées (dont les niveaux et la mobilisation varient fortement, la scolarité différant entre les apprenants mais aussi leurs expériences les ayant amenés s'en servir).

<sup>62</sup> Agence locale pour l'emploi.

Khalid	50-55	2021	1) Arabe 2) Français	/ (Maroc)	Mécanicien, 10 ans (Maroc)	Épouse, Marocaine	1	Primaires
Inaya	45-50	2021	1) Arabe 2) « Peu de français »	6 <sup>e</sup> primaire	Aide-ménagère, 10 ans (Belgique)	Mari, Marocain	1	Primaires
Alba	42-50	2021	1) Afar 2) Arabe, français	5 <sup>e</sup> primaire	Opératrice téléphonique, 17 ans (Djibouti)	Mari, Djiboutien (vit à Djibouti)	5	Études secondaires (concernant les deux plus âgés, présents en Belgique)
Coumba	35-40	2022	1) Wolof 2) Français	3 <sup>e</sup> primaire	Couturière, 5 ans (Sénégal) ; Aide-ménagère (Belgique)	Mari, Sénégalais	3	Maternelle et primaires
Samia	35-40	2022	1) Berbère 2) Arabe, français	/ (Maroc)	Domestique, serveuse, « à l'usine »... (Maroc) ; « Préparation de matériels sportifs », Aide-ménagère (Belgique)	Mari, Belge	/	/