



# L'influence des politiques publiques sur les catégories de publics présents à Lire et Écrire en Wallonie

Quels changements depuis 2014

*Lire et Écrire en Wallonie, décembre 2018*

## Table des matières

1.	Introduction.....	3
2.	Méthodologie .....	4
2.1.	Limites de notre démarche qualitative.....	5
2.2.	Limites de notre démarche quantitative .....	6
3.	Mise en contexte .....	6
3.1.	Une politique publique, quèsaco ? .....	6
3.2.	Le paysage politique de l’alpha en Wallonie .....	8
3.3.	L’offre de formation au sein des Régionales de Lire et Écrire en Wallonie .....	10
3.4.	Les apprenants au sein de l’offre de formation : un aperçu comparatif entre 2014 et 2017 .....	13
4.	Impact des politiques publiques sur les catégories de publics .....	23
4.1.	Subvention et public cible : une catégorisation difficile à éviter.....	24
4.2.	Focus des pouvoirs publics sur les personnes étrangères et d’origine étrangère et sur les demandeurs d’emploi : la continuité d’une histoire entamée .....	26
4.3.	Une évolution des catégories de publics associée à « un conditionnement des droits et à une série de devoirs » (sic).....	29
4.3.1.	« La majorité des personnes présentes en formation sont chômeurs complets indemnisés. Avec eux, on fait super gaffe ! » (sic).....	30
4.3.2.	« Le ton se durci au niveau des CPAS, c’était inévitable » (sic) .....	32
4.3.3.	« Le parcours d’intégration ? On ne rentre pas là-dedans ! » (sic).....	35
5.	Les politiques publiques et les défis de l’alphabétisation, un aller-retour constant entre la société civile et les pouvoirs publics :.....	42
5.2.	Impact canalisé par les acteurs ? .....	42
5.3.	Décalage observé par les acteurs de terrain et stratégies de réduction de l’écart .....	43
5.4.	Plus qu’une question d’origines, une question de statut et de place occupée au sein de la société .	45
6.	Conclusion : .....	48
7.	Bibliographie.....	49
8.	Annexes .....	51
8.1.	Statistiques .....	51
8.2.	Guides d’entretien.....	53
8.2.1.	Agents de guidance, d’accueil et d’orientation .....	53
8.2.2.	Formateur .....	53
8.2.3.	Coordinateurs pédagogiques.....	54
8.2.4.	Directeurs .....	55

## 1. Introduction

Dans un contexte d'effervescence électorale sur le chemin des futures élections régionales, fédérales et européennes de 2019, Lire et Écrire est amené à se positionner politiquement afin d'attirer l'attention des pouvoirs publics et de l'opinion publique, en vue de faire état de la persistance de l'analphabétisme en Région wallonne mais également dans toute la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Résultat d'une interdépendance qui s'est institutionnalisée au fur et à mesure du temps, la relation que Lire et Écrire entretient avec les pouvoirs publics est faite d'interpellations et de négociations, de compromis et de prises de position traduisant la quête d'une prise de conscience des politiques par rapport aux réalités du terrain.

Cette étude aura donc pour visée de se retourner sur la mise en œuvre des priorités politiques adoptées durant la législature 2014-2019 et de divulguer l'incidence de celles-ci sur le quotidien des acteurs et plus particulièrement, sur les catégories de public présent en formation. Le tout, dans le but de percevoir l'évolution présumée des catégories<sup>1</sup> visées par les politiques sur le terrain. En d'autres termes, nous nous demanderons : quelle a été l'influence des politiques publiques sur les catégories de publics présents à Lire et Écrire en Wallonie depuis 2014 ?

Dans un premier temps, un bref aperçu de l'offre de formation telle qu'elle se conjugue avec le paysage politique de l'alpha en Wallonie sera dressé, tout en mettant en évidence des données quantitatives, en parallèle d'informations qualitatives basées sur la description des acteurs de terrain. Une comparaison avec les données chiffrées de 2014 nous permettra d'esquisser une première approche pour répondre à notre question de départ.

Nous rebondirons par la suite sur les mécanismes en vigueur qui s'exercent à travers cette influence présumée des pouvoirs publics et ce, en faisant appel à la parole d'acteurs de terrain, porteurs d'un regard essentiel pour distinguer les mouvances du public en fonction d'un contexte sociopolitique et économique fluctuant.

Dans cette étude, nous partons du postulat qu'il existe bel et bien un impact des politiques publiques relatives au secteur de l'alphabétisation (ou connexes à celui-ci), notamment à travers l'orientation des moyens alloués pour mettre en œuvre ces dernières.

Cependant plusieurs questions se dessinent : quelle(s) conséquence(s) cette influence a-t-elle sur la composition de l'offre de formation ? Comment les catégories d'apprenants se sont-elles modulées en son sein depuis 2014 ? Quelles ont été les effets d'une focalisation des pouvoirs publics sur une catégorie de public en particulier plutôt que sur une autre et ce, selon les priorités politiques adoptées ces dernières années ? Comment les acteurs de terrain conjuguent-ils les influences multiples qui se cristallisent dans leurs pratiques quotidiennes, afin de garantir l'alpha pour tous ?

---

<sup>1</sup> Nous utiliserons le terme « catégorie » à escient car il reflète en partie une influence visible des politiques publiques sur l'action de l'alpha, en créant notamment une typologie des publics, selon les champs de compétences des politiques impliquées. En référence : Storme, A., (2016). La catégorisation des publics, visées risques et opportunités. *Journal de l'Alpha*, 201, p. 11-19.

Une mise en perspective générale nous permettra enfin de prendre de la hauteur par rapport aux informations énoncées. C'est à travers la nécessité de ne pas percevoir les couches d'influences diverses comme des entrelacs disparates qui agiraient sur le secteur, mais plutôt comme un tout interdépendant de politiques sociales englobant le domaine, que nous remettront le point sur des interrogations qui traversent l'essence même de Lire et Écrire.

## 2. Méthodologie

Nous présenterons, par conséquent, le résultat d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de personnes-ressources, acteurs de terrain au sein de Lire et Écrire en Wallonie.

Des données quantitatives<sup>2</sup>, alimentées par des informations qualitatives, seront mises en évidence dans la première partie du document. Elles nous permettront de mieux percevoir des faits qui guideront l'ensemble de nos réflexions.

Ainsi, nous chercherons à être le plus exhaustif possible, en incluant une mise en perspective du quantitatif par le qualitatif et inversement, en gardant à l'idée que ces penchants se répondent l'un, l'autre.

Entre le 8 octobre 2018 et le 29 octobre 2018, nous avons réalisé dix interviews auprès de chaque Régionale de Lire et Écrire en Wallonie. Nous avons ainsi pu rencontrer : quatre directeurs, trois coordinateurs pédagogiques, quatre agents de guidance et une formatrice. Les entretiens se sont déroulés principalement de manière individuelle, à l'exception d'un seul qui s'est effectué en compagnie de trois interlocuteurs.

La sélection des personnes interviewées s'est faite sur base de plusieurs critères, dans le but de saisir leur perception dans la globalité.

Nous nous sommes basés sur une grille de lecture proposée par une étude du GIRSEF<sup>3</sup>, pour guider le choix des acteurs de terrain selon les regards qu'ils pouvaient poser sur les différents niveaux qui composent cette grille. Ceux-ci font notamment état des articulations entre l'échelle macro, relative aux pouvoirs publics et l'échelle micro, en référence aux activités d'alphabétisation et aux catégories d'apprenants visés par celles-ci.

- Niveau institutionnel : les orientations et priorités politiques
- Niveau organisationnel : les moyens alloués (à travers des appels à projets ou des subsides fonctionnels et réguliers) et la mise en œuvre
- Niveau opérationnel : l'action et les activités développées par les acteurs de terrain
- Niveau du public : les besoins et les projets de vie des participants à l'action

---

<sup>2</sup> Les données quantitatives proviennent d'une base de données commune aux Régionales de Lire et Écrire en Wallonie. Celle-ci regroupe notamment des informations relatives aux apprenants et aux formations. Vous trouverez plus d'informations dans la section : limite de la démarche quantitative.

<sup>3</sup> Cette grille nous aura essentiellement permis de sélectionner les acteurs et de cadrer l'hypothèse qui jalonne cette étude mais ne se retrouvera pas telle qu'elle dans le corps du travail réalisé. Référence : Fuselier D. & Laloy D., (2012). *Evaluation des politiques publiques d'alphabétisation en région de Bruxelles-Capitale et en région wallonne*. Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation, Louvain-la-Neuve.

Chaque niveau interagit avec le suivant et présente en résumé un panorama des relations qui se dessinent entre le politique et les publics de Lire et Écrire. À ce stade, nous pouvons également ajouter un niveau qui se situerait au-delà de l'institutionnel et qui se référerait à un contexte international plus large pesant sur l'orientation politique, suite aux crises migratoires ou économiques, par exemple.

L'idée étant que les directeurs posent un regard sur la visée institutionnelle de leur organisme ainsi que sur l'implémentation des instruments politiques, en fonction des priorités politiques adoptées. Les coordinateurs pédagogiques se situent à cheval entre le niveau organisationnel et opérationnel. Ils représentent le chaînon entre les formateurs, les agents de guidance et la direction. Les formateurs, quant à eux, nous éclairent sur la question des activités et de la pédagogie menée parmi les groupes d'apprenants, tandis que les agents de guidance sont une source d'information concernant les conditions de vie de ceux-ci, les caractéristiques propres du public.

D'autres critères ont également été mis en évidence, notamment la dispersion des entretiens sur l'ensemble du territoire, couvert par les huit Régionales de Lire et Écrire en Wallonie mais également, le temps passé dans l'exercice de la fonction interviewée. Nous avons choisi des personnes qui étaient présentes dans le Mouvement depuis 2014. La plupart l'était en général depuis plus longtemps, exerçant parfois dans des fonctions différentes, mais toujours au sein de Lire et Écrire.

Enfin, la participation a été volontaire et chacun s'est vu garantir l'anonymat lors de la citation de passages relatant ses propos.

## 2.1. Limites de notre démarche qualitative

Notre démarche comporte néanmoins un certain nombre de limites.

Premièrement, un écart entre le discours tenu par les interlocuteurs et la réalité peut être révélateur d'une volonté de la part de ces derniers de donner des réponses associées à des enjeux parfois non explicités, inhérents à toute organisation du travail.

Deuxièmement, parmi les personnes interviewées, nous avons la volonté de toucher un panel large et représentatif de chaque fonction. Cependant, le poste de formateur n'est que peu représenté. Nous avons donc moins d'informations récoltées concernant l'impact des politiques publiques sur l'organisation au sein des groupes d'apprenants et sur la modification des pratiques pédagogiques qui en découle. Néanmoins, certains interviewés pouvaient donner un double point de vue, étant passé par plusieurs fonctions au sein de Lire et Écrire.

Troisièmement, travailler sur un ensemble de données déclaratives basées sur la vision propre des acteurs rencontrés peut alimenter un biais cognitif, traduisant un écart entre ce qui est perçu et ce qui découle d'un fait tangible et objectif.

Enfin, le facteur de temporalité est à prendre en compte. La disponibilité, limitée dans le temps pour récolter les données qualitatives, a fortement orienté la méthodologie choisie ainsi que le traitement des résultats par la suite. Dans notre cas, le mieux aurait été de pouvoir réaliser des observations participantes complémentaires aux informations récoltées, afin de percevoir le quotidien des acteurs mais également de diminuer le premier biais présenté.

## 2.2. Limites de notre démarche quantitative

La démarche quantitative de cette étude tire ses faits et son analyse de la base de données des apprenants de Lire et Écrire en Wallonie. Celle-ci se présente comme un outil en ligne permettant de récolter des informations quantitatives, ainsi que de gérer l'aspect administratif des formations et des apprenants présents au sein des Régionales. Chacune d'entre elles dispose notamment d'une base de données unique, dans laquelle elle encode les informations récoltées.

Bien que ces bases de données soient propres à chaque Régionale, il est possible de les consolider pour obtenir des données globales au niveau wallon.

Existant depuis 2012, la base de données est en constante évolution et tente de rencontrer au mieux les besoins de ses utilisateurs, tout en suivant les changements institutionnels et administratifs du contexte wallon.

Cependant, cette récolte d'information a ses limites. Basée sur la déclaration propre des apprenants quand un document fait défaut (diplôme, document d'identité,...), un biais apparaît. Ceux-ci peuvent notamment se tromper ou omettre certaines informations communiquées par choix ou par difficulté d'expression. Un décalage est donc présent entre ce qui est dit et ce qui est réel, particulièrement en ce qui concerne les documents administratifs préconisés et les informations prescrites par les pouvoirs publics pour entrer en formation.

Cette étude présente donc un certain nombre de données statistiques inconnues relatives à des données manquantes, non fournies par l'apprenant, ou non récoltées par la Régionale.

Dans le tableau en page 17 par exemple, l'évolution de la courbe « des inconnues » entre 2016 et 2017 s'explique par une modification de la manière de récolter les informations, réduisant drastiquement le nombre d'inconnues. Cette courbe peut évidemment jouer sur l'ensemble du résultat graphique.

## 3. Mise en contexte

### 3.1. Une politique publique, quèsaco ?

Parler de politique publique peut paraître un peu flou pour certains.

Plusieurs auteurs déclarent d'ailleurs qu'une politique publique est facilement reconnaissable quant à son action mais est difficilement définissable quant à sa nature.

Une définition conventionnelle voudrait qu'on entende le terme comme « (...) un programme d'action propre à une ou plusieurs autorités publiques ou gouvernementales » (Thoenig, 1985<sup>4</sup>). Dans cette lignée, le terme d'action publique en tant qu'« action menée par une autorité publique (seule ou en partenariat), afin de traiter une situation perçue comme un problème » permettrait

---

<sup>4</sup> In Kublër D. & de Maillard J. (2009). *Analyser les politiques publiques*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.

potentiellement de mieux rendre compte d'une mise en œuvre sur le terrain (Lacousmes & Le Galès, 2007<sup>5</sup>).

Directement liée au processus de mise à l'agenda, cette traduction des politiques publiques fait donc référence à la liste des problèmes sociétaux auxquels les acteurs gouvernementaux porteront une attention à un moment donné et ce, à travers deux niveaux. Quand le niveau global recouvre les enjeux macro méritant l'attention des politiques publiques, l'échelle micro fait quant à elle référence à l'ensemble des items qui font l'objet d'une prise en compte de la part des décideurs.

Au cours de son histoire, Lire et Écrire est touché aux deux échelles.

Quand, fin des années 1990, une réelle prise de conscience des politiques par rapport à la question de l'alphabétisation se traduit par une affectation de moyens au secteur, le développement de l'offre de formation<sup>6</sup> se trouve également rythmé par les crises économiques et migratoires, au fur et à mesure du temps, qui ont façonné son champ.

Loin d'être aussi simple qu'il n'y paraît, l'implémentation et la pertinence d'une politique attire toute son attention sur la relation qui tend à se créer entre politique publique et changement social. Cette interdépendance est marquée par une nécessité de confrontation systématique des points de vue à plusieurs niveaux : les acteurs politiques investis dans la responsabilité des choix, les acteurs administratifs associés à l'élaboration de ceux-ci et les acteurs sociaux qui défendent les intérêts du terrain, porte-paroles des groupes sociaux.

C'est ainsi que Lire et Écrire s'est construit, interpellant non seulement sur la prise en compte des personnes analphabètes dans notre société, mais également sur les dynamiques inégalitaires qui restreignent leur cheminement vers une participation active et effective dans les différentes sphères qui la composent.

Enfin, pour son passage dans l'ordre de la réalité, une politique publique doit faire l'objet d'une application effective qui se confronte à l'implication des services administratifs mais également à la capacité d'innovation de la société civile. Un espace de débat se construit donnant la voix aux citoyens. Une politique délibérative est donc de mise afin d'élargir l'espace de négociation autour de choix collectifs en vigueur<sup>7</sup>.

L'offre de formation de Lire et Écrire s'est donc façonnée au fur et mesure du temps par des allers - retours incessants entre les initiatives portées par la société civile sur la question de l'analphabétisme et les politiques publiques qui tentent de préserver les équilibres sociaux.

---

<sup>5</sup> Lacousmes P. & Le Galès P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris : Armand Colin.

<sup>6</sup> Jusque dans les années 70, l'analphabétisme d'une partie ouvrière et prolétaire de la population était essentiellement pris en compte par la société civile. En référence : Pinchart S., (2017). Lire et comprendre les politiques et pratiques culturelles en alphabétisation populaire. In *Quelles politiques culturelles pour quelles ambitions démocratiques : colloque pour l'Observatoire des politiques culturelles*. En ligne sur : <http://www.lire-et-ecrire.be/Lire-et-comprendre-les-politiques-et-pratiques-culturelles-en-alphabetisation>.

<sup>7</sup> Chevalier J., (2005). Politiques publiques et changement social, *Revue Française d'Administration Publique*, 115, p. 383-390.

Dans un travail d'ingénierie sociale constant, le dispositif cherche à correspondre à la structure de subventionnement dont il dépend, mais également à la diversité des besoins des personnes non alphabétisées.

Dans la suite logique de cette mise en contexte théorique, nous présenterons brièvement les politiques publiques qui traversent le secteur de l'alphabétisation propre aux Régionales wallonnes de Lire et Ecrire, à travers un bref aperçu historique qui nous éclairera sur son institutionnalisation au fur et à mesure du temps. Soulignons par ailleurs que cette évolution institutionnelle est illustratrice d'articulation entre les politiques publiques directement relatives au champ de l'alphabétisation, cadrant son action, et les politiques publiques connexes, agissant de manière indirecte sur celui-ci.

### 3.2. Le paysage politique de l'alpha en Wallonie<sup>8</sup>

Si le travail de sensibilisation du monde politique aboutit désormais à une prise en compte de la problématique de l'alpha, en tant que préoccupation dans l'exercice de la citoyenneté, l'émergence de cette question n'est pas neuve.

Elle remonte aux initiatives pionnières auprès de personnes immigrées dans les années 60.

L'investissement citoyen déployé à cette époque a notamment été reconnu et organisé par une série de décrets qui définissent actuellement le cadre institutionnel du secteur.

En tant qu'instrument développant l'analyse critique de la société et visant sa transformation, le décret éducation permanente est le premier, dans les années 70, à offrir ses moyens et ses actions pour la mission d'éducation populaire que recouvre encore aujourd'hui Lire et Écrire.

Fin des années 1990, les difficultés économiques et structurelles, qui délimitèrent la conjoncture à cette époque, influencèrent fortement le développement de politiques publiques centrées sur la question de la mise à l'emploi et de l'insertion socioprofessionnelle<sup>9</sup>, qui se traduisent à travers le décret CISP de nos jours<sup>10</sup> (relatif au champ de l'insertion socioprofessionnelle); décret qui représente désormais une part importante du financement de l'offre de formation en Wallonie.

Dans les années 2000, parangon de l'Etat social actif, les politiques d'activation traversent le secteur et prennent forme dans la notion d'employabilité, qui percole dans les politiques nationales et régionales, à travers des financements européens (Fonds Social Européen).

---

<sup>8</sup> Partie basée principalement sur la référence suivante : Bastyns C., Godenir A. & Mainguet C., (2015), Institutionnalisation de l'alphabétisation des adultes en Belgique francophone : en quoi les politiques de l'emploi et la référence à l'employabilité ont-elles modifié son champs ?, *Dynamiques Régionales*, 2, p. 67-74.

<sup>9</sup> À cette époque, la création des services régionaux de l'emploi et de la formation permet au champ de la formation de se développer et donne lieu à des partenariats avec des organismes agréés OISP (Organisme d'Insertion Socioprofessionnelle). Les 1ères conventions avec le secteur associatif apparaissent, en vue de permettre d'accroître les chances des demandeurs d'emploi de trouver ou de retrouver du travail dans le cadre de dispositifs coordonnés d'insertion socioprofessionnelle.

<sup>10</sup> Décret qui remplace l'ancien décret EFT/OISP. Les organismes reconnus en tant que CISP interviennent auprès de publics fragilisés dépourvus de projet professionnel et de perspectives d'embauche. Le centre se voit attribuer la mission de favoriser, par une approche intégrée, l'insertion socioprofessionnelle du stagiaire grâce à l'acquisition de compétences de base (théoriques, comportementales, etc.) nécessaires à son insertion directe ou indirecte sur le marché de l'emploi, mais également à son émancipation personnelle et sociale. Plus d'infos sur : <https://wallex.wallonie.be>.

Dans cette lignée, les politiques d'emploi évoluent : de la création d'emploi, à la mise en œuvre d'action d'insertion socioprofessionnelle, on aboutit à un accompagnement plus ciblé et plus intensif des chômeurs. En témoigne le décret AI (Accompagnement Individualisé) qui met désormais en œuvre l'accompagnement des demandeurs d'emploi dans leur parcours d'insertion socioprofessionnelle, par le suivi personnalisé d'un conseiller FOREM<sup>11</sup>. À cette époque, les CPAS n'échappent pas à la donne. Passant de Centre Public d'Aide Sociale à Centre Public d'Action Sociale, l'activation manifeste, qui se traduit dans ce changement de dénomination, conditionne le revenu d'intégration sociale à une coopération dite active du bénéficiaire à un projet d'intégration (entendu par l'emploi) dans la société.

Si le développement de l'offre de formation dans le cadre de l'ISP (Insertion Socioprofessionnelle) a permis au paysage de l'alpha de se stabiliser au cours du temps en Wallonie, un déséquilibre apparaît illustré par le ciblage des politiques sur les demandeurs d'emploi durant cette période ; déséquilibre traduit par un manque de couverture des publics ayant d'autres attentes que l'insertion socioprofessionnelle, à proprement parler.

C'est ainsi que le secteur s'est mis à la quête de nouveaux moyens et a interpellé les pouvoirs publics afin de couvrir des besoins multiples, notamment pour un public en réaffiliation sociale, ou en rupture sociale. Différents niveaux de pouvoirs sont sollicités et divers champs de compétences sont touchés, en fonction des opportunités d'intervention mais également des projets mis en œuvre.

L'évolution de l'offre de formation au cours du temps s'est par conséquent ouverte à de nouvelles initiatives, ainsi qu'à des secteurs tels que l'Action sociale (à travers le décret sur l'intégration des personnes étrangères et d'origine étrangère) ou encore la Cohésion sociale, mettant en exergue l'importance des partenariats en réseau avec l'associatif, en complémentarité de l'action publique et du travail des acteurs de terrain.

Dans une approche globalisée de la problématique de l'analphabétisme, certaines administrations se sont concertées pour coordonner leurs interventions, donnant lieu à une convention pluriannuelle qui permet, depuis 2011, de mettre en place un ensemble d'initiatives autour de la formation (sensibilisation, accueil et orientation des personnes, mobilisation, accompagnement méthodologique, etc.) et de toucher un public travailleur, ainsi qu'en réaffiliation sociale. Celle-ci s'ouvrira à une nouvelle catégorie en 2017, visant les personnes étrangères et d'origine étrangère.

L'intervention de plusieurs niveaux de pouvoirs dans différents domaines amène par conséquent une reconnaissance de l'alpha dans ses multiples facettes, attirant l'attention sur une nécessité de

---

<sup>11</sup> Ce décret instaure un contrat de coopération entre les CISP et le FOREM. Celui-ci définit le processus d'adressage consistant à envoyer le candidat-apprenant, sur base d'un besoin détecté par le conseiller FOREM, au sein d'un CISP qui, lui, s'engage à faire un retour sur diverses informations relatives à la présence du demandeur d'emploi, son suivi, etc. En 2004, un « Accord de coopération entre l'Etat fédéral, les Régions, et les Communautés relatifs à l'accompagnement individualisé des chômeurs qui vise à améliorer leur employabilité » est créé.

Celui-ci renforce la collaboration entre l'ONEM et le FOREM et intensifie leur mission. Dans le cadre de la 6<sup>ème</sup> réforme de l'Etat, les missions d'accompagnement et de contrôle sont désormais dévolues au FOREM.

En référence : BASTIN C., (2013), Le passif de l'Etat actif, vu à travers la politique d'activation des chômeurs. *Journal de l'Alpha*, 189, pp. 44-76.

coordonner l'ensemble par un Comité de pilotage de l'alpha<sup>12</sup>, en tant qu'espace de coordination et de concertation.

L'alphabétisation recouvre donc un faisceau de politiques, chacune relative à des problématiques propres et visant des catégories de publics déterminées selon des critères définis. Quand le décret CISP vise obligatoirement les demandeurs d'emploi, le décret EP (Education Permanente) fait référence à un public adulte, en provenance des milieux dits « populaires »<sup>13</sup>. Le décret sur l'intégration des PEOE<sup>14</sup>, à travers son volet relatif au parcours d'intégration, se tourne plus particulièrement vers les primo-arrivants<sup>15</sup>, tandis que le FSE (Fonds Social Européen) attire l'attention sur un public éloigné de l'emploi.

Ce contexte de forte hétérogénéité du secteur de l'alphabétisation représente ainsi une force dont la diversité des portes d'entrée en formation (citoyenneté, travail, insertion, etc.) permet de répondre aux besoins et aux demandes des personnes mais représente également une faiblesse, entraînant, entre autres pour les opérateurs, des modalités et des contraintes administratives multiples.

En vue de mieux se représenter la manière dont ce paysage prend corps dans les Régionales qui bâtissent Lire et Écrire en Wallonie, nous ferons un bref détour sur l'offre de formation et les groupes d'apprenants qui la composent, en gardant une attention particulière pour illustrer grâce aux statistiques un premier aperçu d'une évolution potentielle des catégories d'apprenants depuis 2014.

### 3.3. L'offre de formation au sein des Régionales de Lire et Écrire en Wallonie

Comme nous avons déjà pu le comprendre, l'offre de formation au sein des huit Régionales de Lire et Écrire en Wallonie se présente donc, pour la plupart, sous forme de groupes répartis entre l'ISP et le non ISP, c'est-à-dire entre ce qui recourt à l'insertion socioprofessionnelle ou non. La proportionnalité entre ces deux sous-ensembles dépend fortement de la structure de financement, dont la majeure partie des moyens est octroyée via l'ISP pour la Région wallonne.

Dans ce secteur se trouvent essentiellement des personnes demandeuses d'emploi (DE), incitées à définir un projet professionnel propre. Les groupes non ISP renvoient quant à eux aux domaines d'action qui peuvent se décliner dans une logique de subventionnement combiné : Action sociale, mais également Education Permanente<sup>16</sup>, ou encore les groupes portés par des appels à projets tels

---

<sup>12</sup> Le 2 février 2005, un « Accord de coopération relatif au développement de politiques concertées en matière d'alphabétisation des adultes » est conclu entre la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Commission communautaire française de la région Bruxelles-Capitale et la Wallonie. Ce texte institue une Conférence Interministérielle et un Comité de Pilotage entre les principaux cabinets en charge de secteurs impliqués dans l'alpha. En référence : Lebon F. & Minne M., (2013). Le Comité de pilotage Alpha, chantier en cours.... *Journal de l'Alpha*, 190, pp. 29-41.

<sup>13</sup> Bien que cette nuance semble fortement s'atténuer à travers les modifications actuelles du décret éducation permanente, mettant l'accent sur la participation des publics en général.

<sup>14</sup> Personnes Etrangères d'Origines Etrangères.

<sup>15</sup> C'est-à-dire toute personne ayant la nationalité d'un pays hors Union Européenne en possession d'un titre de séjour de plus de trois mois et de moins de trois ans.

<sup>16</sup> L'ensemble des régionales revendiquent le caractère transversale de l'éducation permanente à travers la méthodologie suivie au sein des groupes.

que le FSE (Fonds Social Européen), visant un public dit « éloigné »<sup>17</sup>. À titre d'exemple, un acteur de terrain nous parle du projet FSE, en deux mots :

*« Nous avons des projets pour les personnes très éloignées de la formation (...) Ce sont des publics qui sont en difficulté de lecture et d'écriture mais qui ne viennent pas avec cette 1<sup>ère</sup> demande. On y arrive par la suite (...) Ce sont des personnes qui n'ont pas non plus envie de s'investir dans l'ISP avec toutes ces contraintes. Et ils ne viendront peut-être pas toujours en formation, ce n'est pas une obligation. C'est un atelier. »*

Pour répartir les apprenants dans plusieurs groupes, les acteurs de terrain se basent sur différents critères:

*« On part toujours du public, soit il parle le français à l'oral, soit pas. S'il maîtrise le français oral, on a 2 possibilités : soit il est DE, soit il est non DE. S'il est DE, libre ou cci, peu importe. Puis pour les personnes qui ne parlent pas le français, on a de l'alpha oral débutant et non débutant. Dans le débutant, 2 cas de figure encore : soit DE, soit non DE. »<sup>18</sup>*

À travers cet aperçu, un facteur supplémentaire apparaît : la maîtrise du français oral.

Les groupes peuvent s'organiser par niveaux, divisés en trois catégories distinctes : oral débutant, écrit débutant et les groupes mixtes. L'offre de formation est donc partagée en majorité entre des groupes dits d'alpha oral<sup>19</sup> et ceux d'alpha écrit.

*« Nous avons trois formes de groupes : oraux débutants, écrits débutants et groupes mixtes. Dès qu'oral et écrit débutant sont atteints, ils arrivent dans les groupes mixtes (francophones, étrangers, etc.). Ce sont des lieux extraordinaires où il y a une reconnaissance des compétences de chacun ! »*

Dans cette lignée, certaines Régionales fonctionnent déjà ou tentent d'amener petit à petit une pédagogie par projet, afin d'éclater les déterminations par niveaux, mais également par statuts.

En termes de volume horaire, les groupes ISP présentent globalement plus d'heures hebdomadaires que ceux non ISP. C'est ainsi que selon les dires des acteurs de terrain, le volume hebdomadaire peut monter à 22h (pour le plus haut) pour le secteur ISP, tandis que pour les non ISP, il oscille entre 10h-11h.

*« En général, on a des horaires entre 9h à 15h par semaine (...) Ils peuvent monter jusqu'à 20h mais ce n'est pas la majorité des cas. Comme on a une offre décentralisée, on a pas mal de groupes, cela a une influence sur le nombre d'heures qu'on peut proposer par semaine. »*

Selon l'environnement dans lequel ils évoluent, les groupes de formation sont dits centralisés ou décentralisés, c'est-à-dire centrés sur un point névralgique ou épars sur le territoire. L'offre de formation centralisée fait souvent référence à un milieu dit urbain, où l'ensemble des acteurs

---

<sup>17</sup> Dans son axe 3, le Fonds Social Européen vise l'insertion sociale et professionnelle des publics discriminés, défavorisés ou plus éloignés du marché du travail. Cette notion de « public éloigné » renvoie donc aux personnes plus éloignées de l'emploi (à savoir : les chômeurs de longue durée, les personnes défavorisées et exclues du système, les personnes étrangères et d'origine étrangère, etc.). Pour plus d'infos : <http://www.fse.be>, consulté le 29 novembre 2018.

<sup>18</sup> CCI est l'acronyme de Chômeur Complet Indemnisé. DE est l'acronyme de Demandeur d'Emploi.

<sup>19</sup> Le terme alpha/fle est également utilisé. Cette distinction fait référence à l'apprentissage d'une langue étrangère, au-delà de l'acquisition des savoirs de base que sont la lecture et l'écriture dans la langue maternelle. Les personnes qui font de l'alpha oral sont celles qui ne savent ni lire, ni écrire dans leur langue maternelle et qui doivent également apprendre le français. Les personnes qui ne maîtrisent pas le français mais qui savent lire et écrire dans leur langue maternelle sont considérées comme relevant du domaine du FLE (Français Langue Etrangère). Cette catégorisation met notamment en exergue la nécessité, pour Lire et Ecrire, de réorienter les candidats-apprenants lorsqu'ils relèvent du FLE (Français Langue Etrangère).

associatifs sont regroupés autour d'un même centre, tandis que l'offre décentralisée est, quant à elle, plus caractéristique des milieux ruraux, dispersée dans les campagnes. Par exemple :

*« Nous sommes basés sur une grande province, nous avons une offre en décentralisation pour toucher un maximum de monde. Par antenne, deux types de cours : alpha écrit et alpha oral. La 1<sup>ère</sup> distinction est celle là. Il n'y a pas de différence de niveaux. Ce sont des groupes multi-niveaux avec des entrées permanentes. »*

Ou :

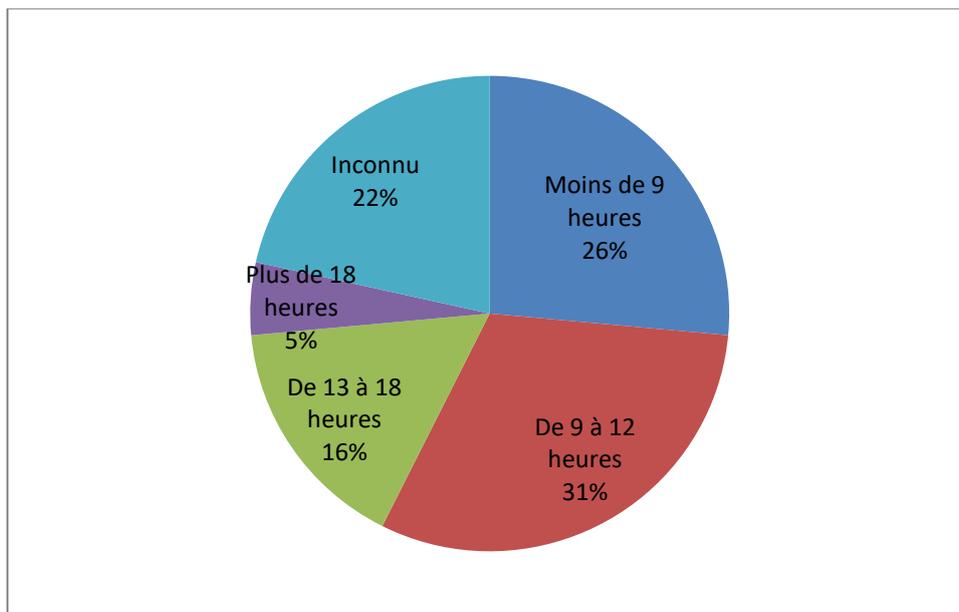
*« [Il faut savoir qu'] on a une offre de formation fortement centralisée. »*

*« 70% de l'offre de formation se situe au même endroit. »*

Généralement, les opérateurs de l'alpha tentent d'avoir une couverture géographique assez large, afin de répondre à une demande de proximité et d'éviter les problèmes de mobilité des apprenants d'une zone à l'autre.

Si nous retournons voir les statistiques fournies par la base de données de Lire et Écrire en Wallonie :

Figure 1: Volume horaire hebdomadaire en groupe de formation



L'offre de formation en 2017 sur le territoire wallon représentait 223 groupes.

Parmi ceux-ci, 222 se sont déroulés en semaine alors qu'un seul se déroulait le week-end.

Sur l'entièreté, 181 proposaient une formation en journée tandis que seulement 7 se déroulaient le soir <sup>20</sup> (selon les dires des acteurs rencontrés, ces groupes tardifs sont principalement à destination de travailleurs).

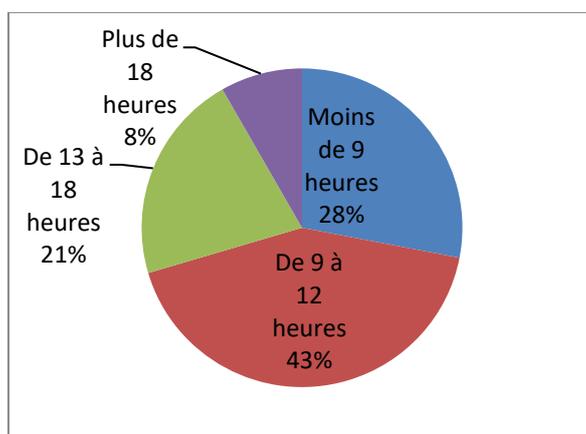
<sup>20</sup> Pour 16% (35 groupes) cette donnée est sans objet car il s'agit de groupes de formation ponctuels créés dans le cadre d'une activité particulière et qui n'ont pas de récurrence hebdomadaire.

Dans l'ensemble global, 45 groupes (22%) sont dits ponctuels et ne représentent pas l'offre régulière de formation. Ceux-ci sont décrits par les interviewés comme des ateliers thématiques (tels que l'apprentissage axé sur le permis de conduire, par exemple), des groupes à vocation de réseautage ou encore, de sensibilisation dans l'espace public sur la question de l'analphabétisme.

D'ordinaire, les Régionales proposent surtout des formations de 9 à 12 heures par semaine (39% c'est-à-dire, 69 groupes) et des formations de moins de 9 heures par semaine (34%, c'est-à-dire, 59 groupes).

En 2017, la plus grande partie des apprenants suivent les modules de 9 à 12 heures par semaine.

Figure 2: Volume horaire hebdomadaire par apprenant



Il est également intéressant de noter que les modules de formation à volume horaire hebdomadaire réduit sont souvent organisés dans des lieux décentralisés ou en zones rurales (dans un objectif de proximité), tandis que les modules de 9 à 12 heures ou plus (concernant essentiellement un public demandeur d'emploi en ISP) sont davantage organisés en zones urbaines et périurbaines et rencontrent moins de difficulté pour constituer des groupes.

« On a une demande qui n'en finit plus. Les gens veulent un dispositif extensif. Cela permet de garder du temps pour soi, de se voir avancer et financièrement, c'est un dispositif qui est plus avantageux<sup>21, 22</sup>. »

### 3.4. Les apprenants au sein de l'offre de formation : un aperçu comparatif entre 2014 et 2017

Selon les dires des acteurs, les apprenants au sein des groupes de Lire et Écrire sont des hommes et des femmes, d'origine belge, étrangère ou étrangers, demandeurs d'emploi ou non, chômeurs complets indemnisés ou bénéficiaires du revenu d'intégration sociale, des personnes sans revenus propres, des personnes avec un handicap, des jeunes et des plus âgés, etc.

<sup>21</sup> Cet exemple ne vaut pas pour toutes les Régionales. L'interviewé fait référence au contrat F70 bis qui permet d'octroyer 1€ brut de l'heure aux apprenants et une partie de frais de déplacement.

<sup>22</sup> Une dispense du comportement de recherche active d'emploi est octroyée par le FOREM si la formation se déroule au minimum pendant 4 semaines, à raison de minimum 20h hebdomadaire sur :

<https://www.leforem.be/particuliers/dispenses-formation-stage-certaines-etudes.html>, consulté le 24 novembre 2018.

*« On a un peu de tout, 55% de femmes, 45% d'hommes, des jeunes, des moins jeunes, l'ainé a 70 ans et on a des jeunes de 18. On a de toutes les nationalités. Je pense qu'on n'a pas un profil. C'est vraiment très différent. Des gens qui restent longtemps, d'autres qui ne font que passer parce qu'ils s'orientent très vite vers autre chose. Des gens qu'on perd parce qu'on n'arrive pas à établir un suivi. Des gens d'origine étrangère, étrangers, Belges, etc. »*

En résumé, à l'image du dispositif de financement à multiples facettes, les groupes de formation sont composés d'un panel de profils divers et variés, tous regroupés selon les critères de base définis par Lire et Écrire : le niveau de scolarité et l'âge des personnes<sup>23</sup>.

*« Les grands critères suivis pour entrer en formation sont ceux de l'ISP, le niveau de diplôme, l'âge et l'obligation scolaire. C'est maximum le CEB, en général les personnes d'origine belge qui ont leur CEB n'ont pas les compétences de base, je vérifie via un test de positionnement (...). »*

À l'instar de cette diversité, les catégories d'apprenants présents dans les Régionales dépendent fortement de l'environnement socio-économique où se déroule les formations. Quand un profil-type se dessine pour certaines Régionales, d'autres n'ont pas la possibilité de décrire leur public selon des traits caractéristiques majeurs, tellement celui-ci est fluctuant. Globalement, le public belge d'origine reste difficile à toucher<sup>24</sup>. D'où l'importance du message porté par Lire et Écrire depuis 1983<sup>25</sup>, visant à interpeller sur la persistance de l'analphabétisme et ce, même pour des individus ayant suivi une scolarité en Belgique, quelque-soit leur(s) origine(s).

Dans la lignée d'une multitude d'identités rencontrées dans les groupes, les apprenants présentent des motivations sous-tendues par des objectifs différents. Si certains sont orientés par une institution et n'avait pas la prétention de suivre une formation au départ, des aspirations cachées se dévoilent au cours du temps : aider leurs enfants, lire les papiers administratifs, lire le journal de classe, se sentir valorisés.

*« Les objectifs sont multiples, il y a en a qui veulent aider leur fils, d'autres qui veulent élargir leurs possibilités d'emploi. En général, c'est rare quand ils parlent de plaisir au départ. Ils sont fort branchés opérationnel et fonctionnel : lire les papiers administratifs, décoder le bulletin de leur enfant, lire le journal de classe, prendre un ticket à la machine de la gare, etc. Je leur dis toujours que même en sachant lire et écrire, c'est parfois dur de s'y retrouver sur ces machines ! Ils veulent aider leurs enfants, mais c'est vaste ! Je leur demande : il a quel âge ton enfant ? »*

*« Ce que le public recherche souvent, c'est aider la famille, une valorisation de leurs compétences, de ce qu'ils ont déjà fait, pouvoir avoir une formation qualifiante (...) C'est l'impression de se retrouver sur le bord de la route qui ressort ! (...) [Ils disent :] "on a travaillé x ou y années et finalement, on ne tient pas compte de nos compétences, de ce qu'on a déjà fait. On tient juste compte du fait qu'on n'a pas eu le diplôme de primaire alors qu'on a d'autres valeurs ! ". »*

Mais qui sont ces apprenants à travers les chiffres et quelle a pu être l'évolution relative parmi ceux-ci depuis le début de la législature ?

---

<sup>23</sup> Les cours d'alphabétisation s'adressent à toute personne de plus de 18 ans, d'origine belge ou étrangère pour autant qu'elle n'ait jamais été scolarisée ou qu'elle ait été scolarisée sans l'obtention d'un diplôme, ou qu'elle ait obtenu maximum le CEB (Certificat d'Etude de Base), sans maîtriser les compétences qui y sont liées (en lecture, écriture et calcul).

<sup>24</sup> Sauf dans une régionale principalement. Cette différence est notamment expliquée par un paradoxe entre le contexte socio-économique florissant de la région et la présence d'une population en marge. Le public est principalement d'origine belge. Cependant, la demande reste difficile à émerger.

<sup>25</sup> Lire et Ecrire se crée en tant qu'ASBL à cette époque notamment pour dénoncer la persistance de l'analphabétisme dans la population belge.

Au regard de notre question de départ, c'est ici que nous introduirons un premier aperçu de l'évolution des catégories de public, articulée à une présentation brève de la population de Lire et Écrire en Wallonie, telle que les données quantitatives nous la décrivent.

Par conséquent, nous pouvons observer que :

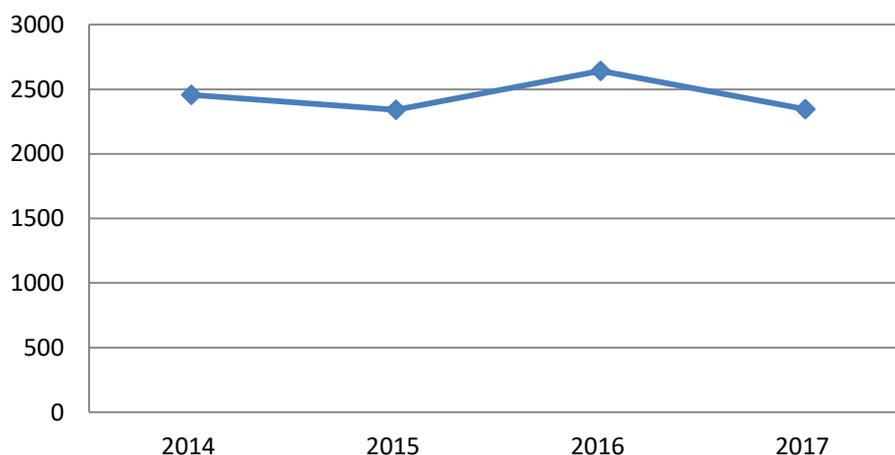
- en 2017, les Régionales de Lire et Écrire en Wallonie ont accueilli 2.346 apprenants répartis sur les huit Régionales en Wallonie.

Figure 3 : nombre d'apprenants par Régionales

Régionales	Total	%
<b>Brabant wallon</b>	<b>350</b>	<b>15%</b>
<b>Centre Mons Borinage</b>	<b>269</b>	<b>11%</b>
<b>Charleroi Sud Hainaut</b>	<b>256</b>	<b>11%</b>
<b>Liège-Huy-Waremme</b>	<b>375</b>	<b>16%</b>
<b>Luxembourg</b>	<b>320</b>	<b>14%</b>
<b>Namur</b>	<b>198</b>	<b>8%</b>
<b>Verviers</b>	<b>287</b>	<b>12%</b>
<b>Wallonie picarde</b>	<b>291</b>	<b>12%</b>
<b>Total</b>	<b>2346</b>	<b>100%</b>

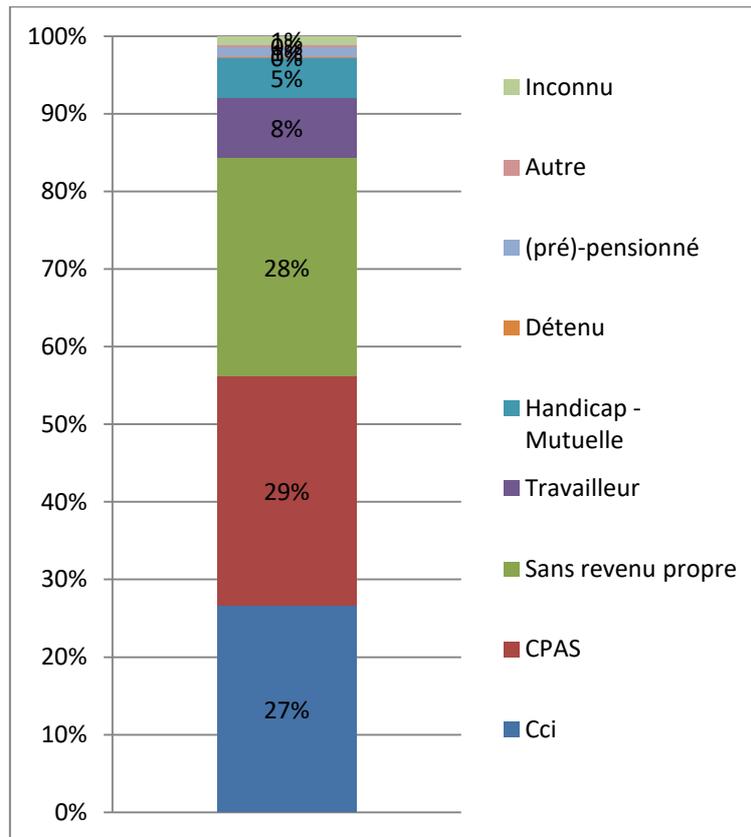
- depuis 2014, l'évolution du nombre d'apprenants oscille entre 2455 et 2346 personnes, avec un pic léger en 2016 pour retrouver son équilibre en 2017.

Figure 4 : évolution du nombre d'apprenants depuis 2014



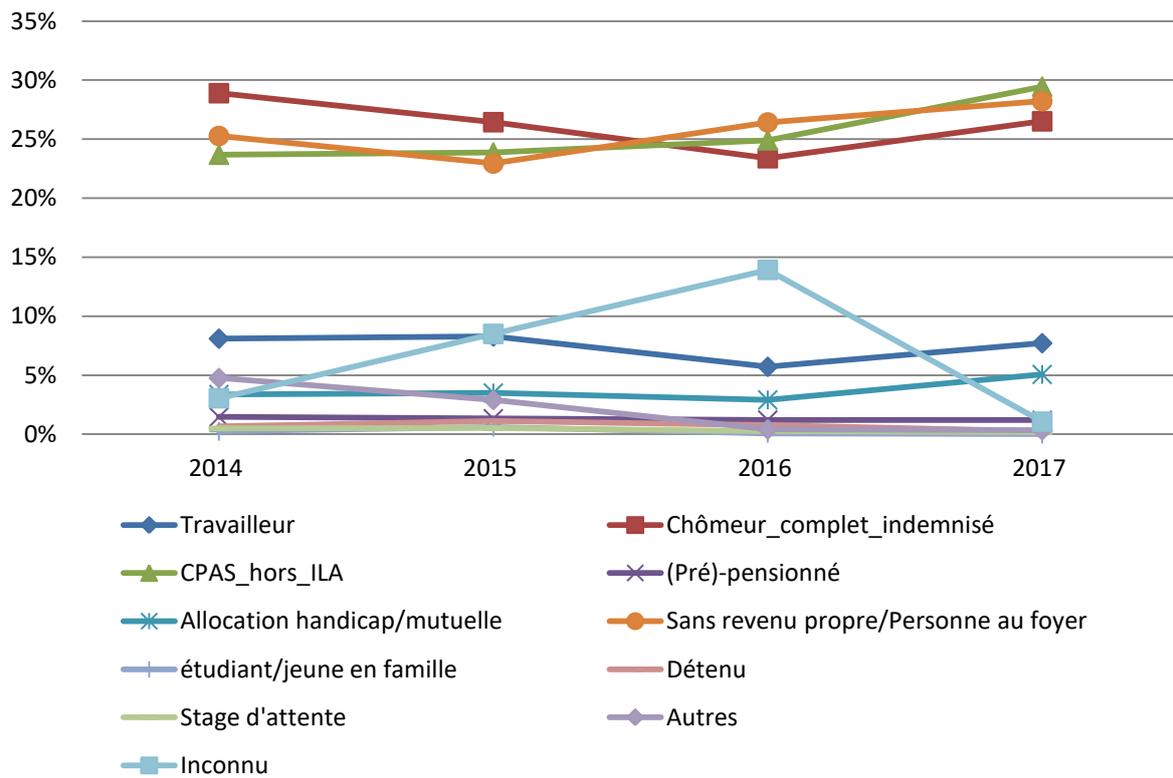
- les trois principales catégories socioprofessionnelles représentées, en 2017, sont les CCI (chômeurs complets indemnisés), les bénéficiaires du CPAS et les personnes sans revenu propre.

Figure 5 : répartition du statut socioprofessionnel



- depuis 2014, on constate une légère augmentation des chômeurs complets indemnisés, des bénéficiaires du CPAS et des personnes sans revenus propres, ainsi qu'une diminution significative des données inconnues.

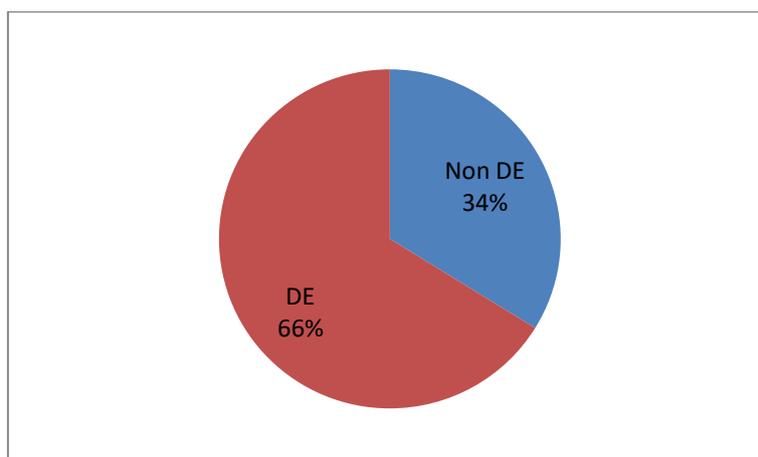
Figure 6 : évolution du statut socioprofessionnel depuis 2014<sup>26</sup>



- en 2017, une majorité des apprenants serait demandeur d'emploi, tandis que 34% d'entre eux seraient non demandeurs d'emploi.

<sup>26</sup> Le terme ILA renvoie aux Initiatives Locales d'Accueil organisées par les CPAS et destinées aux demandeurs d'asile durant la phase d'examen de leur dossier.

Figure 7 : pourcentage demandeurs d'emploi et non demandeurs d'emploi



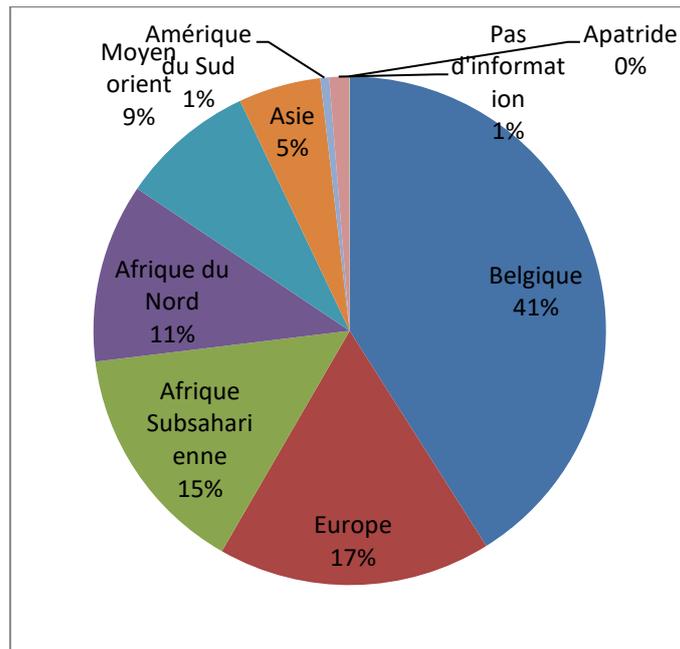
- depuis 2014, ces données sont globalement stables :

Figure 8 : évolution du pourcentage de demandeurs d'emploi et de non demandeurs d'emploi depuis 2014

Année	Demandeurs d'emploi	Non demandeurs d'emploi	Pas d'information	Total général
2014	1854	586	17	2457
2015	1714	608	19	2341
2016	1618	717	307	2642
2017	1585	758	3	2346

- en 2017, la nationalité belge est la plus représentée avec 41% du public. Néanmoins, 59% du public est de nationalité étrangère. Parmi ceux-ci on retrouve principalement , dans l'ordre d'importance, des apprenants marocains, syriens, afghans, turcs, guinéens, espagnols, irakiens, italiens et congolais.

Figure 9 : nationalités des apprenants et continents représentés

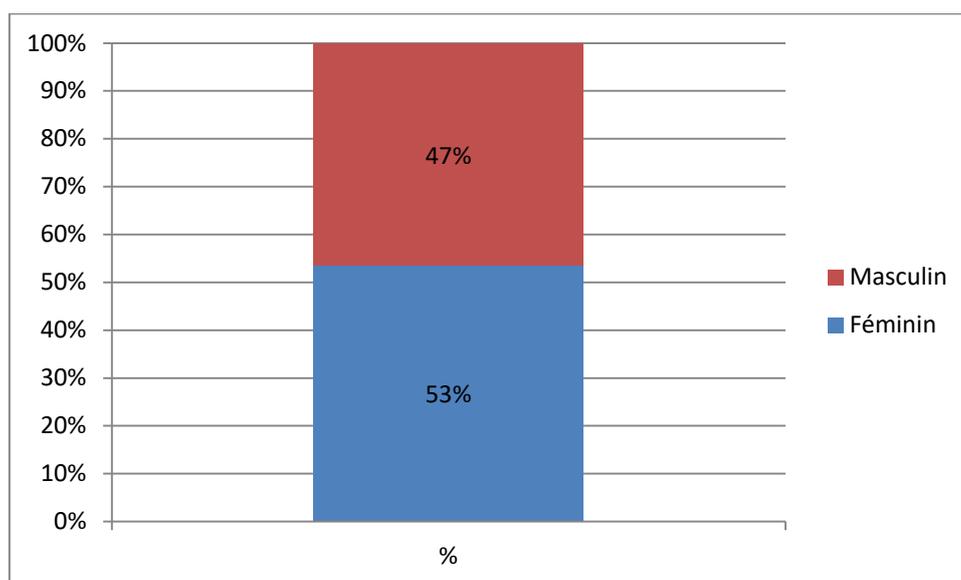


- en 2014, parmi les nationalités les plus représentées, nous retrouvons en 1<sup>er</sup> lieu les Marocains, les Guinéens puis les Turcs et enfin, les Italiens.

Nationalité	Nombre d'apprenants
Belge	1076
Marocain	279
Guinéen	79
Turc	79
Italien	72
Espagnol	64
Afghan	62
Roumain	46
Congolais	38
Algérien	36

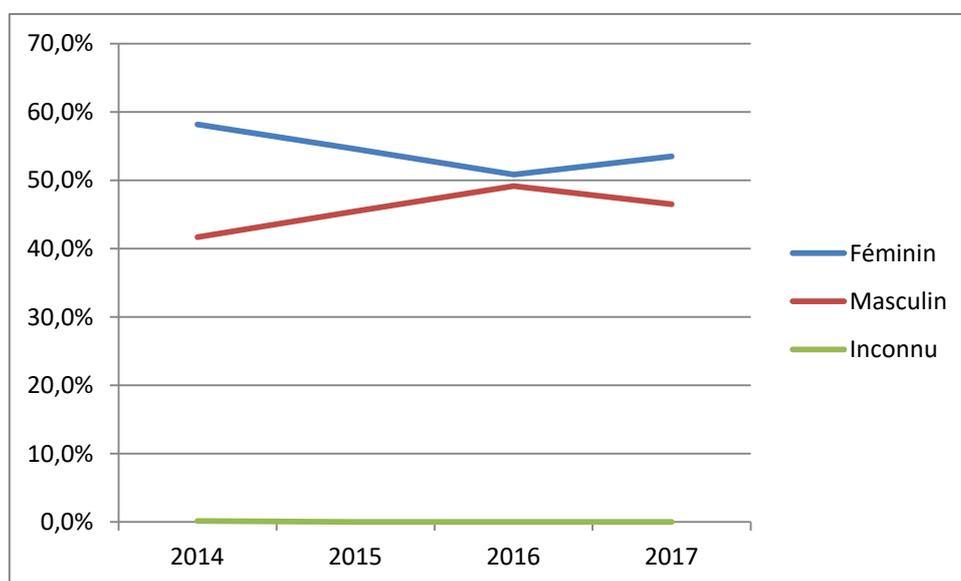
- en 2017, nous trouvons 1.255 femmes pour 1.091 hommes.

Figure 10 : répartition hommes-femmes



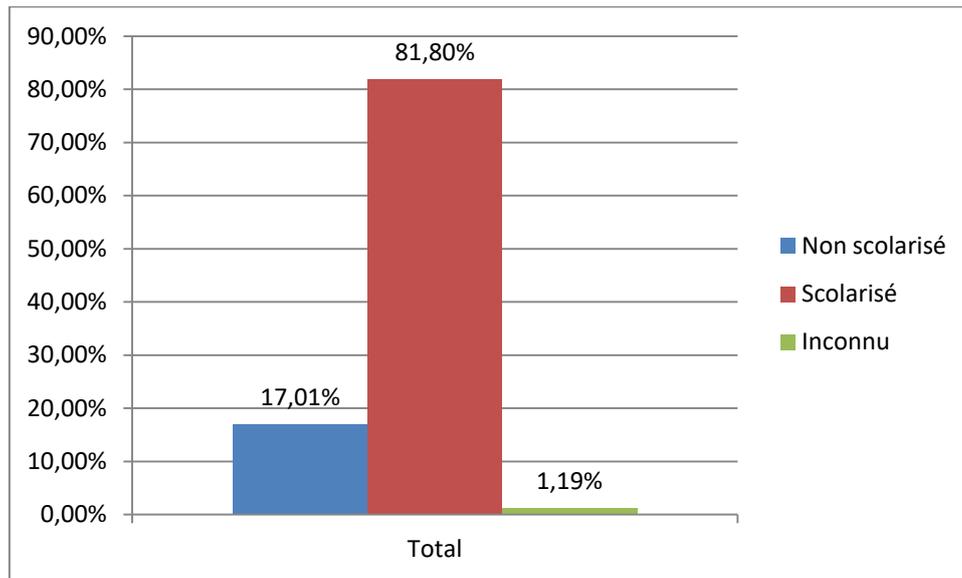
- depuis 2014, le pourcentage de femmes a diminué (passant de 58% à 53% en 2017), tandis que le pourcentage d'hommes aurait quelque peu augmenté (passant de 42% à 47 % en 2017) et ce, toujours très faiblement. Nous observons un léger pic d'hommes (49%) en 2016.

Figure 11 : évolution de la répartition hommes-femmes depuis 2014



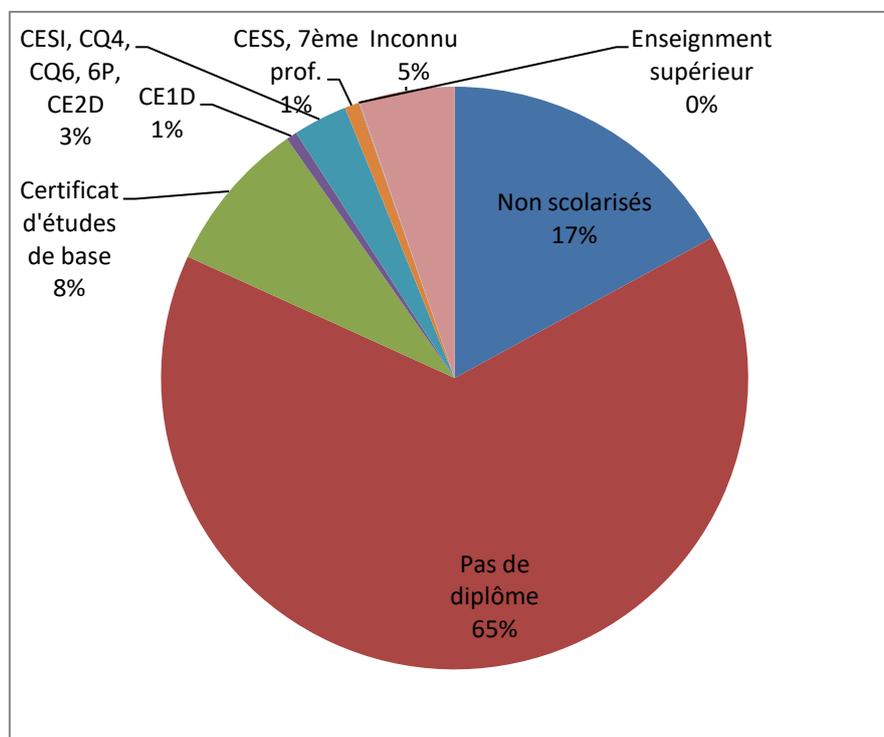
- en 2017, sur les 2.346 apprenants, 399 (17%) n'ont pas suivi de scolarité tandis que 82% (1919 apprenants) sont allés à l'école (parmi eux, 65% n'ont pas obtenu de diplôme). Nous ne disposons pas de l'information pour 1% des apprenants. Parmi les personnes n'ayant jamais été scolarisées, seules 3 personnes sont belges d'origine. 99% des personnes qui ne sont pas allées à l'école sont étrangères ou d'origine étrangère.

Figure 12 : pourcentage scolarisés et non scolarisés



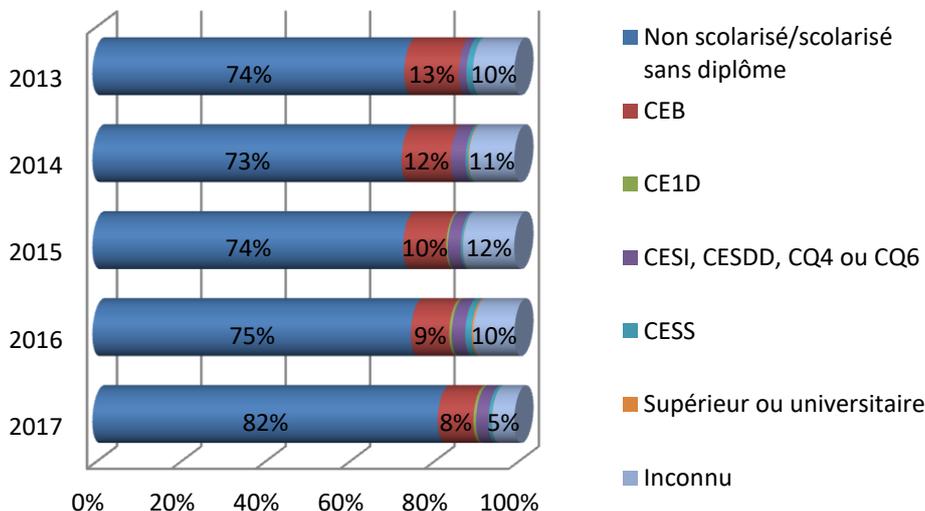
- sur le total des apprenants en 2017, 90% ont donc obtenu au maximum le CEB. Si on décortique ce chiffre, on peut remarquer que 8% ont le CEB mais n'ont pas les compétences équivalentes, 17% sont non scolarisés et 65 % ont été scolarisés mais n'ont pas obtenu de diplôme.

Figure 13 : niveau de diplôme et scolarisation



- les données relatives à la scolarité des apprenants, depuis 2014, nous indiquent une petite augmentation des personnes non scolarisées, sans grande modification :

Figure 14 : évolution du taux de scolarisation depuis 2014



Une première remarque est donc indispensable : depuis 2014, les données enregistrées dans la base de données semblent relativement stables, bien que quelques modifications soient apparues.

Ce paysage en tête, le temps est venu de nous poser la question de l'articulation de ces catégories de publics avec les priorités politiques actuelles : comment ces traits caractéristiques se sont-ils modulés depuis le début de la législature mais également, quelle a été la perception des acteurs rencontrés par rapport à cet ensemble ? A quoi seraient dues ces légères modifications soulevées ?

Se poser la question de l'influence des politiques publiques sur les catégories de public présent en formation présuppose donc de s'interroger :

- 1) sur la catégorisation des publics en fonction des caractéristiques énoncées ci-dessus (origines, statuts, niveau de diplôme, etc.) et du poly-subventionnement qui caractérise le paysage politique de l'alpha.
- 2) sur le processus de mise à l'agenda des problèmes d'ordre public et l'influence de celui-ci sur les catégories de publics en formation.
- 3) sur les stratégies déployées par les travailleurs et les organismes compétents en alpha pour minimiser les effets d'influence. Les tactiques qui se développent pour réinterpréter, négocier les objectifs des politiques publiques<sup>27</sup> et ainsi agir en cohérence avec les valeurs propres du Mouvement.

<sup>27</sup> Revillard A., (2018). Saisir les conséquences d'une politique à partir de ses ressortissants. *Revue Française de Science Politique*, 68, p.469-491.

## 4. Impact des politiques publiques sur les catégories de publics

Nous en venons au cœur de notre question de départ : quel a été l'effet des politiques publiques sur les catégories de public présent en formation, depuis le début de la législature ?

Dans cette partie, il est important de garder en tête l'idée que les données récoltées fluctuent en fonction de plusieurs facteurs :

- le contexte de formation de chaque Régionale. Certaines ont des « antennes » décentralisées, d'autres fonctionnent grâce à une offre de formation centralisée. La réalité d'un milieu rural n'est donc pas la même que celle d'un centre urbain<sup>28</sup>. Les apprenants en formation présentent des profils différents selon l'environnement et le contexte socio-économique de la région.
- les contacts que les acteurs de terrain entretiennent avec les institutions et les services locaux tels que le FOREM, le CPAS ou encore les Centres Régionaux d'Intégration (CRI), ainsi que leur présence dans des plateformes de représentation associatives. Les relations partenariales établies avec les acteurs associatifs jouent également un rôle dans l'orientation des apprenants vers Lire et Écrire.
- la capacité des acteurs interviewés à identifier le fil tissé entre la mesure prise par les pouvoirs publics et l'apprenant, public cible.
- l'aptitude de ceux-ci à prendre du recul par rapport aux modes de fonctionnement parfois institutionnalisés depuis des années au sein d'une association telle que Lire et Écrire.
- la faculté de ces derniers à regarder avec de la hauteur les mouvances du public au sein des groupes de formation, tout en pointant du doigt les changements récents.

Habituellement, la tendance qui prévaut pour mesurer l'impact des politiques publiques est de classer et d'objectiver les choses par la mise en évidence de statistiques et donc, quelque part, de perdre la subjectivité du ressenti et de l'appropriation des politiques publiques sur le terrain par les acteurs.

Une fois n'est pas coutume, nous avons décidé de faire intervenir une partie qualitative basée sur la subjectivité des propos des interviewés, dans un va-et-vient avec des données chiffrées qui nous donneront une indication plus objective de la modification des catégories de public au sein de Lire et Écrire en Wallonie.

Nous soulignerons ainsi plusieurs types d'impacts qui seront discutés dans la partie suivante, notamment :

- 1) une hiérarchisation des modes de subventionnement qui entrainerait une répartition spécifique des apprenants dans les groupes, additionnée à des modalités de gestion contraignantes pour les acteurs rencontrés.

De ce premier effet peut découler :

---

<sup>28</sup> La question de la mobilité des apprenants dans les milieux ruraux est d'ailleurs souvent soulevée.

- une éventuelle inadéquation entre les projets de vie des apprenants et les modalités d’action préconisées par les pouvoirs publics, notamment pour le secteur de l’insertion socioprofessionnelle.
  - un déséquilibre potentiellement créé entre les catégories d’apprenants au sein de l’offre de formation.
- 2) une focalisation des pouvoirs publics sur les demandeurs d’emploi et sur les personnes étrangères ou d’origine étrangère qui entraînerait :
- une évolution potentielle des catégories de publics au sein de l’offre de formation, associée à un glissement vers un public captif, pour qui l’entrée en formation est assimilée à une démarche incitative, induite potentiellement par :
    - des politiques d’activation qui pèsent sur les conditions de vie des apprenants mais également...
    - une politique d’intégration en Région wallonne qui se modifie et qui met à l’ordre du jour un parcours d’intégration obligatoire pour les primo-arrivants.

#### 4.1. Subvention et public cible : une catégorisation difficile à éviter

De manière générale, l’un des points décelé lors des entretiens lorsque nous abordons l’influence des politiques publiques est l’effet de catégorisation inéluctable qui s’en dégage.

Basé sur une dynamique de compréhension de la réalité, celle-ci peut avoir du sens lorsqu’elle est déterminée par une visée pédagogique, telle que la création de groupes spécifiques par niveaux de compétences, mais se justifie moins lorsqu’elle entraîne l’exclusivité de l’offre de formation vers un public spécifique.

Comme nous avons pu le constater dans la mise en contexte, cette catégorisation prendrait sa source dans l’utilisation d’une typologie spécifique par les pouvoirs publics, afin de désigner un groupe cible de leur action et ainsi mesurer les effets de celle-ci à travers les champs de compétence qui leur sont propres.

*« Aujourd’hui il y a un tel cloisonnement des conditions d’accès (selon les statuts des gens principalement), alors qu’il y a des filières qui acceptent tout le monde, notamment l’EP (...). »*

Parallèlement à la structure de financement du secteur,<sup>29</sup> il en résulte que dans la pratique une segmentation entre l’insertion socioprofessionnelle et le reste (à savoir l’Action sociale, les Fonds

---

<sup>29</sup> Le classement de personnes selon le statut socioprofessionnel des apprenants, principalement entre le secteur ISP et le non ISP, qui apparaît dans l’offre de formation, se base notamment sur la structure de financement qui permet à l’organisme de vivre et de fonctionner au quotidien. Par exemple, pour le secteur régi par le décret CISP, l’offre de formation respecte le pourcentage d’heures agréées pour un taux horaire unique, cette subvention est gérée par le Forem. À l’instar des propos défendus dans l’étude du GIRSEF, il paraît difficile pour certains opérateurs d’alphabétisation de se

Européens, les appels à projets spécifiques, les Plans de Cohésion Sociale, etc.) se divulgue. Elle s'observe notamment au travers de l'orientation des personnes dans les groupes constituant l'offre de formation mais également, dans les modalités de gestion diverses adoptées par les acteurs de terrain pour faciliter les démarches de justification et d'identification des heures du fait de leur poly-subventionnement<sup>30</sup>.

En effet, lors des entretiens d'accueil avec le futur candidat-apprenant, l'acteur de terrain garde en tête une série de critères qui permettent d'orienter la personne selon ses besoins, mais également selon des indicateurs de sa situation socioprofessionnelle et de son parcours de vie. Deux éléments ressortent : le fait d'être francophone ou allophone ou encore, le fait d'être demandeur d'emploi ou non.

C'est ainsi qu'au cours de cette entrevue, après une première précaution visant à déterminer le niveau de scolarité du potentiel futur apprenant, la question de la motivation est abordée, le positionnement par rapport aux compétences de base est effectué et chemin faisant, la situation socioprofessionnelle de la personne est évoquée<sup>31</sup>.

Un phénomène de classification, non souhaité<sup>32</sup>, se dessine. Intensifié par le déséquilibre présent dans l'offre de formation au sein de certaines Régionales.

« Suite au statut<sup>33</sup>, vous placez les gens dans des offres bloquées, alors qu'il y a de la place dans d'autres groupes. C'est vraiment jongler entre tout ça ! »

À côté de multiples autres facteurs, le statut détenu par la personne apparaît donc déterminant, au même titre que la langue parlée d'origine. Tel serait par conséquent le risque de se focaliser sur une catégorie d'apprenants au détriment d'une autre, ou d'orienter certains individus dans un groupe particulier, sans réellement cadrer avec leur projet de vie.

*« La catégorisation n'a pas de sens. Que ce soit en ré-affiliation sociale ou en CISP, ça n'a pas vraiment de sens au niveau pédagogique. On apprend tous la lecture et l'écriture « pour... » C'est le « pour » qui est important et différent ! (...) Ce n'est pas parce que tu es inscrit dans les groupes non ISP que tu n'as pas envie de travailler aussi. »*

Dans le contexte actuel qui est le nôtre depuis 2014, cette répartition semble poser question. Non seulement, elle n'amène pas une représentation claire et réelle des multiples problématiques et parcours vécus par les individus qui se présentent aux portes de Lire et Écrire, mais elle met également en exergue une crainte de donner la priorité à certains publics et d'en exclure d'autres.

---

centrer sur un public autre que celui déterminé par les faisceaux de subventions car cela risquerait de diminuer leur financement (Fuselier & Laloy, 2012). Autrement dit, la catégorisation répond, en quelque sorte, à la structuration des dispositifs de financement existant, même si elle ne s'arrête pas là (Storme, 2016).

<sup>30</sup> Les heures relatives au secteur de l'Éducation Permanente ne peuvent pas se combiner avec des heures ISP, tandis que les heures relatives au secteur EP et les autres non ISP (FSE, Cohésion sociale, etc.) peuvent se combiner, par exemple.

<sup>31</sup> Pour ceux qui ont une action décentralisée, le critère du lieu d'habitation apparaît également.

<sup>32</sup> La plupart des acteurs rencontrés ont revu leur processus d'accueil afin de ne pas rentrer dans une dynamique trop intrusive, alimentée par des questions considérées, par ces derniers, comme trop administratives dès la première rencontre et ce, dans le but d'établir un lien de confiance non négligeable avec les futurs apprenants lors de leur entrée en formation.

<sup>33</sup> La personne interviewée parle du statut de demandeur d'emploi qui l'amène à placer l'apprenant dans un groupe en ISP où l'offre est bloquée pour certaines régionales. Cette répartition découle notamment de modalités de gestion diverses appliquées parmi les régionales. Toutes ne sont donc pas représentées par cet exemple.

*« Avant c'était le 1<sup>er</sup> arrivé qui était le 1<sup>er</sup> servi, maintenant ce n'est plus vraiment ça. Si tu fais partie de la bonne catégorie, tu rentres de suite en formation mais au sinon, tu as 6 mois voire 1 an d'attente <sup>34</sup>. »*

## 4.2. Focus des pouvoirs publics sur les personnes étrangères et d'origine étrangère et sur les demandeurs d'emploi : la continuité d'une histoire entamée

Au fur et à mesure du temps, quelques interviewés identifient un mouvement diffus qui tend à faire disparaître le profil d'apprenants motivés à suivre la formation « pour eux-mêmes »<sup>35</sup>, au profit d'individus incités à se présenter chez Lire et Écrire, sous le joug de l'activation.

*« Il y a un certain public qui s'en va, comme les travailleurs, les pensionnés et il y a un public qui rentre qui est DE libre ou CCI. Donc oui, je pense qu'il y a un changement à ce niveau là (...). »*

*« On a plus d'ISP et moins de ces personnes qui viennent pour prendre du temps pour elles, sortir de la maison, etc. Parce que tous les partenaires qui orientent sont plus dans l'ISP aussi. Ils sont « victimes » de tous ces changements politiques. Et puis les financements sont pour ça. »*

Cette sensation serait le résultat d'une histoire qui n'est pas nouvelle et qui a sculpté le champ de l'alphabétisation depuis ses prémises.

La mise en contexte de cette étude nous révèle notamment qu'au moment de la mise en œuvre des politiques d'activation, à l'époque de l'apparition de l'Etat social actif, une focalisation claire de l'offre de formation sur la dynamique de l'insertion socioprofessionnelle amène un décalage entre le secteur de l'insertion socioprofessionnelle et le reste (c'est-à-dire entre les demandeurs d'emploi et les autres) ; décalage qui se ressent encore aujourd'hui.

A la même époque, dans les années 2000, le secteur de l'alpha est également amené à se positionner face à l'arrivée massive de candidats-réfugiés en provenance d'Europe de l'Est, fuyant les conflits dans leur pays d'origine<sup>36</sup>. Les offres de formation sont inondées et donnent lieu à diverses actions politiques menées par Lire et Écrire pour interpellier sur la question.

La concentration qui semble s'opérer actuellement sur les demandeurs d'emploi et les personnes étrangères et d'origine étrangère, à travers l'orientation des moyens alloués par les pouvoirs publics (relatifs au secteur de l'alphabétisation et au-delà), nous amène un goût étrange de déjà-vu.

---

<sup>34</sup> Ceci ne vaut pas pour l'ensemble des régionales mais bien pour celles qui ont une offre de formation saturée.

<sup>35</sup> Nous pouvons faire référence au profil « loisir actif », décrit dans le cadre de référence de Lire et Ecrire, qui renvoie à un groupe de personnes « dont l'économie n'a plus besoin » : prépensionnés, chômeurs de longue durée, etc. En référence : *Comprendre, réfléchir et agir le monde, balises pour l'alpha populaire* (2017). Lire et Ecrire communauté française : Cadre de référence pédagogique de Lire et Ecrire.

<sup>36</sup> A cette époque, les accueils ont été littéralement submergés par les candidats, dont une partie ne correspondait en réalité pas au public-cible de l'alphabétisation car il s'agissait de personnes sachant lire et écrire dans leur langue maternelle ou dans leur langue de scolarité. En référence : Bastyns C. & Sterck C., (2013). Quelle évolution de l'offre d'alphabétisation, *Journal de l'alpha*, 190, pp. 68-79.

La crainte, soulignée dans plusieurs contributions dont celle de Spiral en 2018<sup>37</sup>, de voir un public de demandeurs d'emploi prendre le pli sur d'autres ou de non francophones investir les espaces de formation au détriment des francophones, n'est donc pas nouvelle et continue de peser au rythme des mouvements de société.

Que s'est-il donc passé ces dernières années qui pourrait justifier ces inquiétudes ?

Durant cette législature, le contexte d'Etat social actif<sup>38</sup> reste prépondérant, alourdissant le quotidien des acteurs de terrain dans une continuité exacerbée par l'intensification des politiques d'activation et l'élargissement des catégories de publics concernées par ces dernières.

Avec la 6<sup>ème</sup> réforme de l'Etat<sup>39</sup>, les compétences régionales et fédérales sont transférées d'un service à l'autre, intensifiant les missions d'accompagnement du FOREM, qui se voient doublées d'un contrôle auparavant dévolu à l'ONEM. Les services régionaux de l'emploi allient désormais suivi et évaluation des (futurs) bénéficiaires des allocations de chômage.

Bien connues envers les chômeurs, les politiques d'activation sont également tournées vers les CPAS, plaçant les bénéficiaires du Revenu d'Intégration Sociale (RIS) en ligne de mire.

La circulaire du 7 février 2014 oblige notamment tout ressortissant du RIS à s'inscrire comme demandeur d'emploi et à rentrer dans une logique active de recherche d'autonomie (entendue comme la sortie du dispositif d'aide). Cette mesure de recommandation conseille vivement aux structures de recourir à un système permettant de démontrer aux services régionaux de l'emploi qu'un suivi est bel et bien effectué en ce qui concerne les obligations qui incombent à un demandeur d'emploi, principalement à travers les PIIS (Plan Individualisé d'Intégration Sociale)<sup>40</sup>.

Le PIIS, parlons-en. À l'origine, il s'agit d'un contrat qui énonçait les droits et devoirs mutuels des jeunes de moins de vingt cinq ans et de leur CPAS. Celui-ci est rendu obligatoire, depuis le 21 juillet 2016<sup>41</sup>, pour tous les bénéficiaires du RIS, sans limite d'âge ou de groupe cible<sup>42</sup>, sauf motif d'équité et de santé<sup>43</sup>.

---

<sup>37</sup> En référence : Vanmeerbeek P. (2018). *Elaboration d'un référentiel, d'outils et d'indicateurs d'évaluation en alphabétisation des adultes*. Liège : Spiral Ulg. Evaluation commanditée par l'observatoire des politiques culturelles, Ministère de la Communauté française.

<sup>38</sup> D. Vrancken retrace l'apparition de l'Etat social actif dans le sillon de la crise des Etats sociaux un peu partout en Europe, dès la fin des années septante. Dans cette lignée, l'Etat social actif aurait officiellement fait son entrée, en 1999, avec l'accord de la majorité arc-en-ciel (socialiste, libérale et écologiste). En référence : Vrancken D. (2010). *Social Barbare*. Bruxelles : Couleur livres asbl.

<sup>39</sup> Le 2<sup>ème</sup> volet de la réforme de l'Etat nommé : « un Etat plus efficace et des entités plus autonomes », s'est principalement axé sur un transfert de compétences de l'Etat fédéral vers les entités fédérées, c'est-à-dire, vers les communautés et les régions. Celui-ci a, de facto, reconfiguré les coopérations qui pouvaient exister entre les niveaux de pouvoirs et le rôle des services référents en leur sein.

<sup>40</sup> La circulaire générale de la loi du 26 mai 2002 concernant le droit à l'intégration sociale (dont les dernières modifications ont été réalisées en mars 2018) fait référence à cette circulaire du 7 février dans une section réservée à la mise à l'emploi, stipulant les missions en cette matière, conditionnées par : la proposition d'un emploi ou la réalisation d'un PIIS, consultée sur : <https://www.mi-is.be/fr/reglementations/circulaire-generale-concernant-la-loi-du-26-mai-2002-concernant-le-droit>, consulté le 25 novembre 2018.

<sup>41</sup> En référence : loi modifiant celle du 26 mai 2002 concernant le droit à l'intégration sociale et donnant aux CPAS la mission d'assurer celui-ci sur : <https://www.mi-is.be/fr/reglementations>, consulté le 9 novembre 2018.

Sans étonnement, les demandeurs d'emploi au sens large restent donc la ligne de mire du paradigme de l'activation par l'insertion sur le marché du travail, quitte à opérer une circulation des publics du régime d'assurance (ONEM et services régionaux d'emploi) vers celui d'assistance (CPAS) et inversement (notamment via les articles 60 qui permettent aux bénéficiaires du RIS de recouvrer leurs droits au chômage dont ils avaient été exclus plus tôt)<sup>44</sup>.

Par la suite, la « crise migratoire » de 2015 (telle qu'on la nomme dans les médias<sup>45</sup>) joue également sur l'apparition d'un mouvement de fond au sein des politiques publiques, plaçant l'accent sur un public primo-arrivant.

En réponse à cette « crise de l'asile »<sup>46</sup>, plusieurs dispositifs sont mis en place, afin d'orienter les personnes étrangères ou d'origine étrangère ayant obtenu (ou en attente d'obtenir) un titre de séjour dans la société d'accueil. Certains restent généralistes et ouverts à toute la population (service d'aide à l'emploi, à la recherche de logement, etc.), tandis que d'autres sont, quant à eux, spécifiques pour les primo-arrivants.

Cette problématique replace la question de l'obligation du parcours d'intégration au centre des préoccupations régionales, ce dernier apparaissant comme solution à l'afflux des immigrés sur le territoire à l'époque<sup>47</sup>.

Dans l'urgence de la situation, l'instrument politique utilisé à cette époque dans le but d'injecter des moyens dans la mise en œuvre d'actions d'intégration se présente sous la forme d'un appel à projets nommé « ILI » (Initiatives Locales d'Intégration) ouvert aux associations sans but lucratif<sup>48</sup>.

C'est donc à travers son volet d'action sociale que Lire et Écrire est principalement touché. Bien que les personnes étrangères et d'origines étrangères soient également orientées à travers le volet ISP ;

---

<sup>42</sup> Et ce compris les réfugiés reconnus et les personnes bénéficiant de la protection subsidiaire. En référence : Joseph M., (2017). *Le PIIS en question*. Bruxelles : Lire et Ecrire Bruxelles.

<sup>43</sup> Ces conditions d'exception sont laissées à l'appréciation des CPAS.

<sup>44</sup> Franssen A., (2016). To PIIS or not to PIIS, Les injonctions paradoxales à l'autonomie, *l'Observatoire*, 88 (1), p. 51-56.

<sup>45</sup> Selon Myria (Centre Fédéral Migration), il convient de replacer ce terme de « crise » dans son contexte. Si de nombreuses demandes d'asile ont été enregistrées en Belgique au cours de l'année 2015, le pays a connu des pics d'afflux plus conséquents ces vingt dernières années. En 2000, 46 855 personnes ont introduit une demande d'asile en Belgique. Au total, de janvier à août, Myria recense essentiellement 16 875 personnes ayant introduit une demande en 2015, soit environ 1/3 par rapport aux années précédentes. Plus d'infos sur : [https://www.myria.be/files/Myriatics1\\_FR.pdf](https://www.myria.be/files/Myriatics1_FR.pdf), consulté le 24 novembre 2018.

<sup>46</sup> Nous pouvons également l'appeler « crise d'accueil des migrants ».

<sup>47</sup> Pour rappel, ce parcours a déjà été modifié à plusieurs reprises, passant d'un parcours d'accueil à un parcours dit « d'intégration » fin 2013, pour être remodifié en 2016. La dernière version comprend un module d'accueil personnalisé, une formation à la citoyenneté, une formation à la langue française, ainsi qu'une orientation vers un dispositif d'insertion socioprofessionnel adapté, si c'est nécessaire. L'entièreté de celui-ci est désormais obligatoire pour les primo-arrivants. Les autres, demandeurs d'asile ayant une carte de séjour de moins de trois mois, les réfugiés depuis plus de trois ans, etc. ont la possibilité de le réaliser sur base volontaire. Actuellement, des modifications sont de nouveau en cours visant notamment l'ensemble du dispositif d'intégration dont le parcours n'est qu'une partie. Plus d'infos sur :

<https://wallex.wallonie.be/index.php?mod=voirdoc&script=wallex2&PAGEDYN=indexBelgiqueLex.html&MBID=2016202428>, consulté le 20 novembre 2018.

<sup>48</sup> Plus d'infos sur : <http://actionsociale.wallonie.be/integration>, consulté le 28 novembre 2018 ou sur : <https://wallex.wallonie.be/index.php?mod=voirdoc&script=wallex2&PAGEDYN=indexBelgiqueLex.html&MBID=201620242>, consulté le 28 novembre 2018.

secteur qui sera d'ailleurs amené à renforcer ses dispositifs déjà existants, dans le but de favoriser l'insertion des migrants dans les sphères du travail<sup>49</sup>. Les politiques européennes se positionnent également à travers l'appel à projets AMIF<sup>50</sup> soutenant indirectement la mise en œuvre des principes d'intégration par des moyens financiers déployés.

À la croisée de ces deux pôles, Lire et Écrire apparaît directement concerné par ces fluctuations sociétales, qui se glissent parmi des modifications de décrets et qui se cristallisent à travers une orientation de moyens à la hauteur des priorités politiques soulevées.

Loin d'être un résumé exhaustif des réformes qui ont jalonné cette législature<sup>51</sup>, ces deux mouvements se dessinent et se confondent, influant potentiellement sur les catégories de public visé par le champ de l'alphabétisation en Wallonie, depuis 2014.

Tout l'enjeu de cette étude réside dans la confrontation de ce contexte politique global avec les articulations qu'il peut y avoir sur le terrain.

### 4.3. Une évolution des catégories de publics associée à « un conditionnement des droits et à une série de devoirs » (sic)

Lorsque nous nous penchons sur les dires des acteurs rencontrés, la continuité des effets diffus des politiques d'activation à l'égard des chômeurs a bel et bien été ressentie à plusieurs égards. Elle s'inscrit dans la lignée de l'évolution des profils telle qu'elle pouvait s'observer avant le début de la législature, à l'exception près que les effets se sont élargis à de nouvelles catégories touchées.

Cette observation a notamment pour corollaire la présence de personnes en formation sur base d'un besoin anticipé par les services référents en la matière (CPAS et FOREM principalement).

*(...) on le ressent plus ces dernières années, les formateurs le disent : « les gens sont de plus en plus obligés ». Ils ne ressentent pas vraiment le besoin [d'entrer en formation], on l'anticipe pour eux. C'est la société qui anticipe ce besoin pour la personne ! »*

---

<sup>49</sup> Le secteur ISP agit en complémentarité au parcours d'intégration. Le FOREM, via sa cellule migrante, est notamment chargé d'orienter la personne vers un organe compétent ou de renvoyer les demandeurs d'emploi qui se présentent à leurs portes vers les CRI (Centre Régionaux d'Intégration) pour effectuer les démarches de formation à la citoyenneté s'ils sont dans les conditions requises ou si telle est leur volonté.

<sup>50</sup> L'UE s'est dotée de moyens financiers diffusés sous la forme d'un appel à projets désigné sous son acronyme anglais, AMIF (le Fonds Asile Migration et Intégration) et s'inscrivant dans la politique d'intégration des primo-arrivants. En référence : DARATOS A., (2016). *L'Union Européenne et les politiques d'intégration des étrangers*. Lire et Ecrire Communauté française.

<sup>51</sup> L'année 2014 a également été marquée par la mise en route du nouveau décret CISP, voté au parlement wallon en juillet 2013 pour lesquels de nombreuses interpellations se sont exprimées de la part des organismes reconnus dans le domaine. La nouvelle législature sera parsemée de modifications de ce décret et d'arrêtés relatifs à celui-ci, afin de faire aboutir le cadre juridique et budgétaire dans lequel évoluent ces structures. Un nouveau modèle de financement pluriannuel sera proposé afin de proposer une gestion à plus long terme des actions. À ce jour, la formule retenue est un financement par taux horaire. Actuellement, une réforme des aides à l'emploi est en cours. Dans un autre registre, une réforme des Plans de Cohésion Sociale (PCS) est également à souligner, visant à recentrer les actions vers la lutte contre l'inégalité et les inégalités sociales, avec une attention particulière envers les familles monoparentales et les enfants. Actuellement un projet de décret est en cours pour ce qui concerne les matières dont l'exercice a été transféré à la communauté française. Plus d'infos sur : <http://cohesionsociale.wallonie.be/actions/l%C3%A9gislation-0>, consulté le 30 novembre 2018.

Si la majorité des acteurs de terrain déclare que les apprenants viennent « du bouche-à-oreille », d'aucuns soulignent la réticence des apprenants à déclarer d'entrée de jeu qu'ils sont envoyés par une institution.

*« Un changement progressif depuis quelques années, nous avons de plus en plus de gens qui sont orientés vers chez nous et qui viennent du CPAS ou du FOREM, même si au départ ils ne disent pas qu'ils sont obligés. »<sup>52</sup> »*

Dans cette lignée, s'il s'avère que certains (orientés par le FOREM dans le cadre d'un accompagnement individualisé, par exemple) s'estiment directement satisfaits des bénéfices que la formation leur octroie, d'autres, quant à eux, exigent un réel investissement de la part des acteurs de terrain pour transformer leur motivation extérieure en un désir interne d'évoluer en formation.

*« Il y a un impact des politiques d'activation qui nous oblige à transformer le motif extrinsèque [d'entrée en formation] en un motif intrinsèque. [La question qui se pose est] comment soutenir les personnes qui sont là et transformer avec elles leur motivation en quelque chose qui nous permet d'avancer ? »*

#### **4.3.1. « La majorité des personnes présentes en formation sont chômeurs complets indemnisés. Avec eux, on fait super gaffe ! » (sic)**

Que les apprenants soient entrés sur incitation du FOREM ou non, la catégorie des chômeurs complets indemnisés reste fermement représentée parmi le public de Lire et Écrire, bien qu'elle tende à être surpassée par la catégorie des bénéficiaires du CPAS. En 2017, les chômeurs complets indemnisés représentent 27 % du public total sur l'ensemble des Régionales, tandis que la catégorie des bénéficiaires du CPAS s'élève à 29% (cf. Figure 5 : répartition des statuts socioprofessionnels, page 16).

*« La plupart des personnes que nous avons dans les groupes sont chômeurs complets indemnisés. Il y en a du CPAS, un pensionné et quelques-uns qui sont sur la mutualité. »*

Au départ assez restreint, le cadre normatif du contrôle de la disponibilité, aujourd'hui exercé par les régions, distingue trois publics cibles : les chômeurs complets âgés de moins de 60 ans, ceux âgés de 60 ans et plus (y compris ceux bénéficiant d'un complément d'entreprise) et les travailleurs à temps partiel avec maintien des droits<sup>53</sup>. L'angle visé s'élargit.

La recherche de preuves d'emploi, la menace d'exclusion, l'obligation de présence, le contrôle social... cet ensemble contraignant pèse non seulement sur le quotidien des apprenants mais

---

<sup>52</sup> Certains parlent plutôt d'une incitation à la mise en formation, une orientation qui se transforme, au fur et à mesure du temps, en un processus de contrôle. Néanmoins, le processus d'adressage (décrit en note de bas de page n°11) ne semble pas fonctionner partout. Quelques régionales ont déclaré ne pas avoir signé l'accord de coopération avec le FOREM dans le cadre du décret AI (Accompagnement Individualisé). Elles ne sont donc pas tenues de rentrer dans ce processus d'adressage qui conditionne l'entrée en formation des apprenants.

<sup>53</sup> En 2004, le groupe cible recouvrait les chômeurs complets, inscrits comme demandeurs d'emploi, ayant une durée de chômage relativement longue (15 mois pour les jeunes par exemple), de moins de 50 ans et n'ayant pas une incapacité de travail dépassant 33% (Bastyns, 2013).

Plus d'infos sur les catégories visées selon un rapport de 2016 :

[https://www.onem.be/sites/default/files/assets/publications/Rapport\\_Annuel/2016/provisoire/Sanctions\\_FR.pdf](https://www.onem.be/sites/default/files/assets/publications/Rapport_Annuel/2016/provisoire/Sanctions_FR.pdf), consulté le 13 novembre 2018.

Certains chômeurs sont soumis à un contrôle de disponibilité dite « adaptée, notamment ceux de plus de 60 ans et certains travailleurs à temps partiel avec maintien des droits et allocation de garantie de revenus. En référence : Van Landschoot, A. (2018). *Obligations et sanctions des chômeurs, le bâton ou la carotte*. Bruxelles : L'atelier des Droits sociaux.

également, sur l'essence même du travail social et pédagogique réalisé par les équipes, entraînant une série d'implications non sans conséquences pour l'entièreté du secteur.

*« (...) Ce qu'on ressent très fort, c'est la pression qu'on met sur eux et sur nous. On doit donner des justificatifs, des attestations comme quoi ils sont bien présents,... et nous on doit résister là-dedans ! »*

*« Ce qu'on voit ce sont des gens qui sont sur la sellette au niveau de l'ONEM. Parfois je demande carrément : "avec-vous une convocation prochainement ?" Si oui, tu sais que leur motivation est autre. »*

La question de la motivation et de l'assiduité en formation reste prééminente, toutes deux révélatrices de conditions mentales et matérielles défavorables pour l'apprentissage.

L'activation des demandeurs d'emploi par la contrainte incite notamment les plus fragilisés à développer des stratégies d'évitement, et de rejet qui les entraînent dans une spirale vicieuse ne faisant qu'accentuer la vulnérabilité de leur situation.

*« Il y a un stress palpable chez les gens : "je n'ai pas rendu mon doc à temps, peux-tu regarder ?" (...) Comme ils sont activés, ils vont vers des métiers précaires, ils sortent de l'apprentissage sans outils pour pouvoir affronter le monde du travail puis ils reviennent chez Lire et Écrire après l'article 60 et au final, ils ne se retrouvent avec rien. Et souvent, ce sont des expériences d'emploi qui ont été douloureuses. »*

L'intensification de ce paradigme de l'Etat social actif, dont on connaît désormais les balises et les corollaires (manifesté par l'amplification du contrôle des disponibilités mais également la limitation des allocations de chômage dans le temps<sup>54</sup>), atteint son apogée dans l'augmentation des exclus du système d'assurance, se retrouvant parmi les nouveaux bénéficiaires des CPAS<sup>55</sup>.

*« (...) des personnes qui étaient avant au FOREM, suite à leur hyper-activation et le fait qu'elles soient en difficulté de lecture et d'écriture, elles ne remplissent pas les obligations au niveau des agendas de visites et d'entretiens, elles basculent vers le CPAS. Au niveau du CPAS, il y a aussi une activation avec le PIIS. Il y a de nouveau un basculement vers des personnes qui retournent chez leurs parents qui eux-mêmes sont déjà en difficulté sociale, et sans rien du tout.<sup>56</sup> »*

Au regard des données chiffrées, nous pouvons ainsi remarquer que la catégorie CCI et CPAS se répondent l'une et l'autre entre 2014 et 2017, passant d'un pourcentage de 24% des apprenants émanant du CPAS en 2014 à 29% en 2017 et de 29% de chômeurs complets indemnisés à 27 % en 2017. Le nombre de personnes reconnues en tant que chômeurs complets indemnisés est donc

---

<sup>54</sup> Suite à une décision du gouvernement en 2015, de nombreuses personnes ont perdu leur allocation d'insertion (désormais limitée à 3 ans, sauf pour certaines catégories d'individus comme les chefs de des ménages isolés, etc. qui bénéficient d'un sursis). En référence : Defeyt P., (2015). L'activation des CPAS, *Journal de l'Alpha*, 198, p. 38-46.

<sup>55</sup> En témoigne le mémorandum réalisé par l'Interfédé des CISP pour les futures élections de 2019, disponible sur : <http://www.interfedede.be/le-memorandum-des-cisp-pour-les-elections-2019/>, consulté le 10 novembre 2019.

<sup>56</sup> Une étude réalisée par le CEPAG en 2015, nous indique également que ces exclusions auraient un impact sur la notion d'égalité hommes-femmes car 66% des exclusions seraient à destination du sexe féminin. Lorsqu'une femme ne peut prétendre au revenu d'intégration, nous assistons à un bon en arrière de 40 ans, plaçant les co-habitanes exclues dans une situation de dépendance vis-à-vis de leur compagnon.

Lorsque nous nous penchons sur notre base de données, nous recensons parmi les femmes, 28% au CPAS en 2017, tandis qu'en 2014, 23% d'entre elles étaient au CPAS (337 sur 1430 au total). 34% (494/1430) d'entre elles sont sans revenus propres en 2014, tandis que 36% sont dans cette catégorie en 2017. (Cf. : figure 15 : statuts socioprofessionnels et genre, en annexes, p.50 et figure 16 : répartition des statuts socioprofessionnels par genre, en annexes, p.50).

En référence : Draguet D. (2015), *Tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur le chômage (et le contrôle des chômeurs)... sans jamais oser le demander !* Namur : Centre d'Education Populaire d'André Genot (CEPAG).

finalement dépassé par les bénéficiaires du CPAS en 2017, mais seulement de très peu (cf. Figure 6 : évolution des statuts socioprofessionnels depuis 2014, page 17).<sup>57</sup>

La boucle est bouclée.

#### 4.3.2. « Le ton se durci au niveau des CPAS, c'était inévitable » (sic)

« Le CPAS suit désormais les gens de près » (sic). Cette phrase est revenue de manière sporadique parmi les interviewés, notamment lorsqu'ils attirent l'attention sur le conditionnement du revenu d'intégration sociale (RIS) par la signature des contrats PIIS (Projet Individuel d'Intégration Sociale).

Selon l'art 2 de la loi sur le Droit à l'intégration sociale : « Toute personne a droit à l'intégration sociale. Ce droit peut, dans les conditions fixées par la présente loi, prendre la forme d'un emploi et/ou revenu d'intégration assortis ou non à un projet individualisé d'intégration sociale (...) »<sup>58</sup>.

Seize ans après l'introduction de l'exposé de ces motifs, cette conception est aujourd'hui solidement intégrée.

À travers l'optique de mise à l'emploi qui traverse le domaine, l'aide sociale est actuellement sous tendue par une finalité d'insertion par et dans l'emploi, entraînant des conséquences non négligeables sur les droits et devoirs présumés du public et cadencant ce dernier dans un statut qui implique de réaliser des démarches de recherche active d'un travail.

*« Nous, on travaillait vraiment sur ce que ça impliquait de s'inscrire comme demandeur d'emploi libre, ça veut dire qu'on s'inscrit dans une logique de recherche d'emploi, etc. Maintenant, ils [les apprenants] arrivent et ils sont inscrits comme demandeurs d'emploi ».*

Quand certains acteurs pointent directement du doigt ces fameux PIIS, d'autres parlent quant à eux d'une obligation de la part des CPAS d'inscrire les bénéficiaires du RIS comme demandeurs d'emploi libres inoccupés (DEI)<sup>59</sup>, avant même qu'ils n'aient pu anticiper cette réalité en informant les apprenants sur les droits et devoirs mutuels de chaque partie.

---

<sup>57</sup> Cette catégorie n'englobe bien évidemment pas que les personnes exclues des allocations de chômage bien qu'une partie des exclus se dirigent vers les services des CPAS. Selon le SPP Intégration sociale, cette augmentation du nombre de bénéficiaires serait notamment due à trois facteurs : 1) la conjoncture économique défavorable, 2) la présence de nouveaux réfugiés reconnus et 3) la réforme de la réglementation relative au chômage ainsi qu'à des nouvelles personnes en médiation de dette, etc.

Plus d'infos sur : [http:// https://www.mi-is.be/fr/presse-multimedia/la-population-beneficiaire-du-cpas-augmente-toujours-et-atteint-une-moyenne](http://https://www.mi-is.be/fr/presse-multimedia/la-population-beneficiaire-du-cpas-augmente-toujours-et-atteint-une-moyenne), consulté le 26 novembre 2018.

Parmi les données récoltées dans la base de données, il est également important de noter que cette augmentation pourrait également être due à une diminution du nombre d'inconnues.

<sup>58</sup> Plus d'infos sur la loi du 22 mai concernant le Droit à l'intégration sociale sur :

[http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi\\_loi/change\\_lg.pl?language=fr&la=F&cn=2002052647&table\\_name=loi](http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=fr&la=F&cn=2002052647&table_name=loi), consulté le 27 novembre 2018.

<sup>59</sup> En référence à la circulaire du 7 février 2014 décrite ci-dessus. Celle-ci ne précise cependant pas sous quel motif d'équité (laissé à l'appréciation des CPAS) une dispense à la disposition au travail serait octroyée. Ainsi, selon l'appréciation des CPAS, les bénéficiaires qui rencontrent des obstacles à leur insertion socioprofessionnelle, comme des difficultés liées à la lecture et l'écriture, pourraient notamment être dans le cas, sur :

<https://www.mi-is.be/fr/faq/dans-la-circulaire-du-7-fevrier-2014-concernant-lobligation-pour-les-cpas-dinscrire-leurs>, consulté le 24 novembre 2018.

*« La différence qu'on a vu c'est quand les personnes qui venaient du CPAS étaient obligées de s'inscrire comme demandeuses d'emploi. A un moment ce n'était pas forcément obligatoire. Je ne sais plus quand, mais cette obligation est devenue pratiquement systématique. C'est à ce moment-là qu'on a vu plus de personnes demandeuses d'emploi. La proportion se maintient maintenant. »*

Des tensions apparaissent illustrées par l'obligation pour ces derniers de rentrer dans un contrat avec le FOREM<sup>60</sup>, alors qu'ils se trouvaient initialement dans une démarche totalement autre que celle définie par les critères de l'insertion socioprofessionnelle. Des interférences dues à un manque de communication entre les services jouent également sur cet effet de paradoxe. Pour certaines Régionales, ce statut de DE amènera un questionnement par rapport à la répartition dans les groupes : cette personne est-elle dans une démarche d'ISP ou non ? Dans quel groupe la placer ?

*« (...) une personne qui vient d'un CPAS, on n'a pas vraiment le choix, elle vient déjà (ou ça va se faire), en ayant signé le fameux PIIS, l'inscription comme demandeur d'emploi est liée, le suivi de formation rentre dedans. Donc c'est difficile de passer outre l'inscription comme demandeur d'emploi et le contrat FOREM. On leur demande de toute façon. Par contre, on réexplique l'impact de signer un PIIS et un contrat FOREM s'il décide d'arrêter la formation. »*

Cependant, au regard des chiffres apportés depuis 2014, le nombre de demandeurs d'emploi, tous statuts socioprofessionnels confondus (comprenant donc les CCI et les bénéficiaires du RIS), a plutôt diminué au total des Régionales tandis que la proportion de non demandeurs d'emploi aurait augmenté (cf. Figure 8 : évolution du pourcentage de demandeurs d'emploi et de non demandeurs d'emploi depuis 2014, page 18). Toutefois, le statut de DE reste nettement majoritaire par rapport aux non demandeurs d'emploi depuis le début de la législature.

Il paraît donc indispensable de ventiler ces informations, de les tempérer en fonction des Régionales et des mises en œuvre différentes au sein des CPAS<sup>61</sup>. Dans la pratique, l'autonomie constitutive de ceux-ci fait fortement la différence, au même titre que la politique locale de l'aide sociale. Si l'activation se ressent bel et bien dans ces Centres Publics, il est tout à fait possible que les mises en application, aussi bien des PIIS, que des recommandations émises par les circulaires varient d'une localité à l'autre et ne soient pas vectrices d'un bilan général perceptible parmi l'ensemble des données chiffrées.

Par ailleurs, les acteurs de terrain observent une réelle perte de confiance des apprenants par rapport aux institutions. C'est ainsi que certains d'entre eux, notamment exclus du chômage, ne se retrouvent ni au CPAS, ni au FOREM, ni à la mutuelle comme demandeurs d'emploi libre, venant potentiellement gonfler les statistiques des non demandeurs d'emploi chez Lire et Écrire, à la hauteur des domaines d'action, non relatifs à l'ISP (Insertion Socioprofessionnelle), qui peuvent les accueillir (et qui restent garantis par les Régionales pour favoriser une offre ouverte)<sup>62</sup>.

---

<sup>60</sup> Lorsqu'une personne est demandeuse d'emploi, un contrat de formation F70 bis est réalisé avec le FOREM.

<sup>61</sup> Il est également important de souligner que les données chiffrées en 2016 présentent un nombre élevé d'inconnues.

<sup>62</sup> Face ce constat, des projets du FSE (Fonds Social Européen) ont notamment été développés à destination d'un public dit « éloigné ». Les politiques européennes, via le financement octroyé, représentent une opportunité de sortir des carcans de la formation pour renouer avec ce public (et ce, depuis 2015 en ce qui concerne l'appel à projets coordonné pour la Wallonie).

*« Ce qui est compliqué c'est qu'il y a toute une catégorie de personnes qui ne sont ni DE, qui ne sont dans aucune structure, qu'on ne retrouve nulle part et qui est en difficulté de lecture et d'écriture. Il faut qu'on aille les rechercher, pas pour les obliger à être en formation mais pour leur faire comprendre qu'elles ont des droits. »*

Nonobstant, ces statistiques ne restreignent en rien les situations contradictoires qui découlent des politiques de mise à l'emploi dans ces structures, notamment à travers la généralisation des PIIS.

Désormais applicable pour tout bénéficiaire du RIS<sup>63</sup>, ce contrat PIIS incite notamment certaines personnes plus âgées, susceptibles d'être réinsérées sur le marché de l'emploi, à entrer dans les groupes de formation, à l'instar de jeunes à l'orée de leur expérience de vie.

Les pourcentages d'apprenants ventilés selon leur âge et statuts socioprofessionnels nous révèlent que parmi les 65 ans et plus, 11% sont au CPAS (en 2017), susceptibles d'être placés dans une dynamique d'activation (toujours en fonction du principe d'équité en vigueur, laissé à l'appréciation des CPAS), (cf. Figure 17 : âge et statuts socioprofessionnels, en annexes, p. 51).<sup>64</sup>

De ce fait, un double effet paradoxal se dessine plaçant ceux-ci dans des situations complexes, qui ne correspondent en rien avec leurs projets de vie initiaux.

*« Quand tu as des personnes qui cherchent du boulot, ils ont un projet de vie, ils ne font que passer. On oblige des gens de 60-65 ans à s'inscrire. Un monsieur qui n'a jamais été scolarisé et qui vient en formation, il vient il s'installe, il cherche du lien mais pédagogiquement, ça n'a pas de sens ! Et ça on le ressent plus ces dernières années, les formateurs le disent comme les gens sont de plus en plus obligés,... les gens n'en ressentent pas vraiment le besoin, on l'anticipe pour eux. »*

Certains acteurs notent également une différence d'origines, se référant au fait que les personnes d'origine étrangère seraient, selon eux, plus facilement guidées vers Lire et Écrire dans ce contexte.

*« Les CPAS orientent peut-être plus facilement les personnes étrangères et moins facilement le public belge. Les conseillers du FOREM, c'est pareil. Le public de Lire et Écrire pour le grand public, c'est pour les personnes d'origine étrangère. Dans la tête des gens, comme l'école est obligatoire jusqu'à 18 ans, ce ne sont pas des belges. »*

Lorsque nous revenons vers les statistiques, les données récoltées en 2017, nous indiquent que 70% du public émergeant au CPAS est étranger, tandis que 77% est sans revenu propre. 61% du public CCI est de nationalité belge (cf. Figure 19 : statuts socioprofessionnels et nationalités, annexes, p.51).

Cependant, il n'y a pas eu de réelle évolution depuis 2014 parmi les personnes étrangères émergeant du CPAS. Le pourcentage de Belges d'origine aurait néanmoins presque doublé, alimenté

---

<sup>64</sup>Par contre, si nous isolons la catégorie CPAS, seul 1% ont 65 ans (et plus) et 16% ont entre 45 et 54 ans. (cf. Figure 18 : statuts socioprofessionnels et âge, en annexes p.51). En 2013, A. Godenir préconisait en effet, que suite à un nombre important de personnes en perte de revenus d'allocation de chômage, tombant sur le système d'assistance du CPAS, nous assisterions à une augmentation de personnes plus âgées dans les groupes de formation. Son hypothèse semble s'être confirmée. En 2013, elle observait un pic de personnes au CPAS entre 30 et 35 ans. En 2014, 204 apprenants sur 594 (34%) sont sur le CPAS et ont entre 25 et 34 ans. En 2017, 57% des personnes au CPAS ont entre 25 et 44 ans. La catégorie visée s'élargit. Pour la catégorie CCI, un pic était observé entre 42 et 47 ans en 2013, selon A. Godenir. En 2014, 235 apprenants sur 698 (33%) sur le CPAS ont entre 45 et 54 ans. En 2017, 65% du public CCI a entre 35 et 54 ans, avec un pic entre 45 et 54 ans (37%). (Cf. figure 18, en annexes, p. 51).

En référence : Godenir A. & Gillard P., (2014), Politiques d'activation, Impact sur la demande de formation et dérivés, *Journal d'Alpha*, 198, p. 38-46.

potentiellement par une diminution de la catégorie du public d'origine belge CCI depuis 2014. Oserions-nous faire l'hypothèse que ces personnes représenteraient les exclus des allocations de chômage ?

CPAS	Belgique	Belgique, origine étrangère	Étrangers	Apatride	Pas d'information	Total général
2014	11,11%	17,00%	69,70%	0,51%	1,68%	100,00%
2015	15,21%	13,42%	70,84%	0,18%	0,36%	100,00%
2016	16,41%	11,09%	66,87%	0,15%	5,47%	100,00%
2017	19,97%	10,27%	69,32%	0,14%	0,29%	100,00%

CCI	Belgique	Belgique, origine étrangère	Étrangers	Pas d'information	Total général
2014	41,40%	26,50%	29,94%	2,15%	100,00%
2015	37,16%	27,63%	34,89%	0,32%	100,00%
2016	36,41%	26,21%	36,41%	0,97%	100,00%
2017	32,91%	28,12%	38,50%	0,48%	100,00%

Comme tout constat général, des nuances le colorent.

Les pratiques des CPAS semblent fortement différentes d'une région à l'autre, au même titre que l'application des contrats PIIS paraît rythmée par de multiples mises en œuvre au niveau local<sup>65</sup>.

Derechef, si plusieurs canaux guident les apprenants jusqu'aux portes de Lire et Écrire, le bouche-à-oreille reste un médium d'accès encore fort courant.

*« Le bouche à oreille et le réseautage interne font que pouf [une majorité d'individus du même profil arrive]! »*

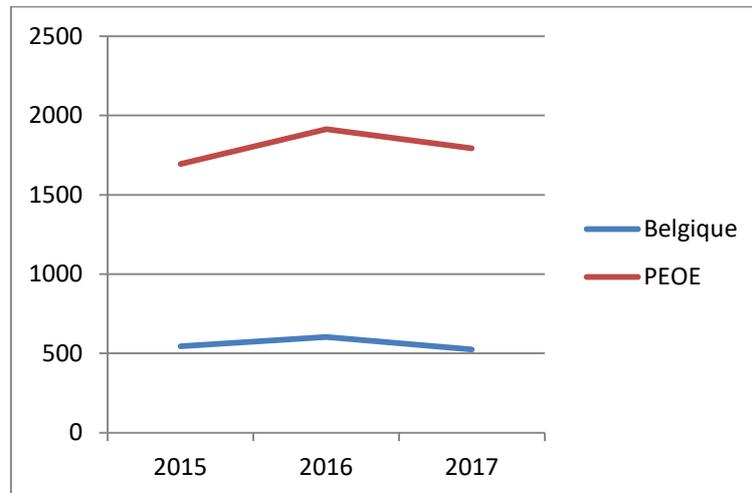
#### 4.3.3. « Le parcours d'intégration ? On ne rentre pas là-dedans ! » (sic)

Près de trois ans après ce que les médias nomment la « crise migratoire », l'arrivée de demandeurs d'asile sur le territoire, selon les dires des interviewés, ne semble pas avoir modifié outre mesure le public de Lire et Écrire, en Wallonie. Certes, de nouveaux groupes d'alpha oral ont été créés dans les Régionales, mais la plupart des opérateurs se montrent fortement vigilants à contrer les effets d'un basculement des apprenants du tout au tout ; basculement qui serait déclenché par une crainte d'une arrivée massive de primo-arrivants dans les groupes, par exemple.

Cependant, lorsque nous nous penchons sur les statistiques, un pic de personnes étrangères d'origine étrangère est observé en 2016, chapeautant une courbe qui tend de nouveau vers le bas

<sup>65</sup> Cette diversité tient à l'autonomie constitutive des CPAS, qui se dresse dans la variabilité des pratiques concernant le contrat PIIS réalisé avec le bénéficiaire. Certains le voient comme un réel instrument de méthode à appliquer à tous, d'autres n'y voient qu'une formabilité administrative. L'interprétation des CPAS s'étend donc entre accompagnement et contrôle (Franssen, 2016).

dès 2017. Les données passant de 1694 PEOE sur 2341 apprenants en 2015, à 1914 sur 2642 apprenants en 2016 et à 1792 sur 2346 apprenants en 2017<sup>66</sup>.



Que s'est-il donc passé cette année là ?

Bien que la plupart des acteurs de terrain rencontrés déclarent ne pas avoir répondu à l'appel à projets « ILI », principalement dans une volonté de « ne pas assujettir la jouissance des droits sociaux à un savoir langagier » (sic), ainsi qu'à des codes de citoyenneté préétablis<sup>67</sup>, il convient d'aller voir au-delà des mots pour creuser la question.

Dans l'ensemble, les Régionales qui paraissent les plus aptes à constater et à percevoir un changement sont celles dont le public est majoritairement constitué de Belges d'origine, qui se sont notamment organisées afin d'accueillir de nouvelles personnes d'origine étrangère dans des groupes spécifiques<sup>68</sup>, suite à la création de Centres d'accueil pour demandeurs d'asile autour de leur territoire d'action.

Parmi l'ensemble des Régionales, deux modes de fonctionnement distincts se dessinent, globalement modulés en fonction de l'offre et de la demande présente.

Premièrement, quelques Régionales, dont l'offre paraît dépassée par la demande (où un phénomène de sélection aurait pu se dévoiler), semblent avoir souscrit à un moment donné à l'appel à projets « ILI », afin de permettre à de nouvelles personnes d'entrer en formation. Cependant, la plupart de celles-ci se sont retirées de l'initiative par la suite, afin de « rectifier le tir », en décidant notamment de réorienter les personnes vers d'autres opérateurs sur le terrain (ceux-ci organisant le parcours

<sup>66</sup> En termes de volume, le pourcentage de PEOE par rapport au total des apprenants resterait assez stable, passant de 72% en 2015 à 76% en 2017.

<sup>67</sup> Seule une régionale est encore dans l'appel à projet ILI actuellement. Deux régionales sont dans un appel à projet AMIF, l'une à sa propre initiative, l'autre à travers un partenariat.

<sup>68</sup> En général les groupes d'alpha oral s'organisent à part, dans un premier temps, jusqu'à ce que le niveau des apprenants soit déterminé assez élevé afin qu'ils puissent rejoindre les groupes d'alpha écrit, mixtes pour la plupart en ce qui concerne le profil des personnes présentes. Cette notion de niveau crée débat, laissée libre à l'interprétation de chacun et mettant en exergue la multiplicité des facteurs qui entrent en ligne de compte quand il s'agit de « mesurer » le niveau d'apprentissage d'un apprenant (difficultés liées au parcours de vie, motivation fortement rythmée par ces difficultés, démarches administratives à remplir et ce, pas seulement pour la formation, etc.).

d'intégration à proprement dit, selon les critères propres de l'appel à projets) ou en plaçant ces personnes sur liste d'attente au même titre que les autres.

*« C'est une volonté de se dire que l'offre pour le public qui ne maîtrise pas le français est celle-là et on a une volonté de ne pas l'élargir pour qu'un public ne chasse pas l'autre (...). L'idée était plutôt de réorienter et d'établir des collaborations que de redévelopper notre offre de formation. »*

*« On a une résistance passive. On a une liste d'attente qui nous permet de résister au phénomène de pression d'une personne chasse l'autre. »*

Deuxièmement, d'autres (pour qui la demande émerge moins facilement, en général) se sont trouvés dans la nécessité d'agir en conséquence, afin de répondre à l'arrivée de migrants suite à la création de centre d'accueil pour demandeurs d'asile, par exemple. Ils ont notamment répondu à cette demande en tant qu'acteurs presque uniques sur le territoire<sup>69</sup>. Leur approche a été d'augmenter l'offre à cette époque, afin de ne pas « inonder » les groupes initiaux. C'est ainsi que de nouveaux groupes d'alpha oral ont été créés (grâce à un subside supplémentaire des Fonds Européens, par exemple), tout en cadrant ceux-ci à un nombre limité, en vue d'insérer au goutte-à-goutte les nouveaux apprenants dans les groupes dits mixtes, au cours du temps. Des espaces de transition entre ces groupes sont d'ailleurs l'objet de réflexion.

*« Cela partait d'une demande et on a essayé de trouver des financements pour développer une offre supplémentaire et que ce ne soit pas au détriment de notre offre de base, du public d'origine belge aussi. C'est une constante ! On est toujours attentif qu'il n'y ait pas un basculement du public ! Il faut toujours faire attention à ce que chacun trouve sa place. »*

Une réelle volonté de garder une hétérogénéité ainsi qu'un équilibre entre les profils d'apprenants dans les groupes paraît de mise.

En fonction du contexte de formation, il semblerait, par conséquent, que ce pic de 2016 soit expliqué par l'octroi d'un fond supplémentaire via des appels à projets ( que ce soit ILI ou AMIF), et s'est dilué au cours des deux années suivantes, en fonction des choix posés par les acteurs de terrain : soit augmenter l'offre pour rester « maîtres » de l'inclusion de nouvelles personnes dans les groupes, soit en rester à l'offre d'origine mais jouer sur l'hétérogénéité des groupes, en plaçant en attente les individus d'un même profil ou en réorientant ces derniers.

À ce stade, trois points sont à souligner :

Premièrement, lorsque les acteurs répondent à des appels à projets, une attention particulière est adoptée afin de ne pas altérer le public déjà présent au sein de la Régionale mais plutôt d'augmenter l'offre de formation grâce au financement octroyé sur base de constats observés sur le terrain.

*« L'option politique a également été d'avoir des fonds supplémentaires pour accueillir ce public là dans un projet spécifique. L'estimation du nombre de personnes correspond aux besoins perçus ! »*

*« Ce qu'on rentre, correspond à la réalité de notre travail. On dit clairement ce qu'on fait (...) et s'ils disent que ça ne va pas [cf. les émetteurs des appels à projets], on n'accepte pas. On rentre ce qui correspond à nos valeurs. »*

---

<sup>69</sup> Ces Centres fermeront d'ici peu selon les dires des acteurs. Les rapports d'activité de 2017 des Centres Régionaux d'Intégration présents sur ce territoire nous confirment ces informations.

Deuxièmement, le public de personnes étrangères d'origine étrangère a toujours été présent à Lire et Écrire, ce qui ne change donc indubitablement pas le profil des apprenants, si ce n'est au niveau des nationalités.

*« Ça [cf. la crise des réfugiés] influence sur le type de nationalités qui va se présenter chez nous, pas spécialement sur la quantité. Plus de Syriens... »<sup>70</sup>*

Troisièmement, les acteurs de terrain se révèlent attentifs à diversifier les profils d'apprenants dans un même groupe, en fonction des possibilités.

*« (...) s'il y a 5 syriens qui arrivent en même temps, on en met deux dans un groupe et trois dans un autre. On essaie de faire exploser les majorités. Mais ce n'est pas toujours possible. Dans les groupes mixtes, on tient vraiment compte des nationalités et du genre, on cherche l'hétérogénéité maximale du groupe (...) Cela a une logique pédagogique tellement forte. »*

Nonobstant, il ne suffit pas d'éviter de souscrire aux appels à projets « ILI » ou « AMIF » pour s'extraire de cette dynamique d'intégration incitative. Au regard du Titre III, du livre II du Code wallon de l'Action sociale et de la santé, est pris en considération par les pouvoirs publics toute association agréée en tant d'organisme d'Education Permanente (EP) mais également, en tant que Centre d'Insertion Socioprofessionnelle (CISP)<sup>71</sup>. Lire et Écrire fait donc bien partie du lot des protagonistes considérés pertinents en la matière.

Si les opérateurs de Lire et Écrire n'organisent donc pas des formations conformes au parcours d'intégration en tant que tel, c'est-à-dire, en respectant les modules à caractère obligatoire prévus selon l'agrément, les apprenants considérés comme « éligibles » suivent les cours au même titre que les autres.

C'est ainsi que certains d'entre eux surprennent le formateur en requérant une attestation à la fin du module programmé par la Régionale, alors que celui-ci n'était tout simplement pas au courant du motif de présence de la personne concernée. La justification de présences obligatoires pour les primo-arrivants pose d'ailleurs question pour les Régionales qui ont choisi de ne pas répondre à l'appel à projet « ILI ».

*« Dans le cadre du parcours obligatoire, nous en avons quelques personnes mais on ne le sait pas car on ne s'est pas inscrit dans ce type de parcours. Ce n'est qu'à la fin de la formation que la personne vient avec une attestation.... »*

*« Le parcours d'intégration se traduit par le nombre d'attestations que les apprenants nous demandent. »*

Lire et Écrire reçoit donc bien des apprenants guidés par les Centres Régionaux d'Intégration (ainsi que d'autres venant de leur propre initiative)<sup>72</sup>. Cependant, il semble difficile d'identifier clairement

---

<sup>70</sup> Cette déclaration vaut pour certaines régionales où le public belge est peu présent à la base, en raison du contexte et de l'environnement dans lequel elles évoluent (milieu rural ou urbain, par exemple, anciennes industries fonctionnant avec de la main d'œuvre immigrée, etc.).

<sup>71</sup> Plus d'infos sur :

<https://wallex.wallonie.be/index.php?mod=voirdoc&script=wallex2&PAGEDYN=indexBelgiqueLex.html&MBID=201620242>, consulté le 29 novembre 2018.

<sup>72</sup> Certaines personnes étrangères d'origine étrangère choisissent de suivre le parcours à titre personnel pour diverses raisons, l'une d'entre elles est de faciliter l'obtention de la nationalité belge.

la quantité précise arrivée par ce biais. Un certain flou témoigne de modalités d'orientation disparates de la part des CRI selon les régions<sup>73</sup>.

Hormis une évolution des nationalités présentes au sein des groupes (en général les origines syriennes sont citées<sup>74</sup>), de manière globale, les interviewés n'évoquent pas de revirement démesuré des profils d'apprenants directement lié au parcours d'intégration ou à la « crise des réfugiés ».

*« Évidemment au niveau des nationalités présentes : [il y a] beaucoup d'Irakiens, Syriens, Afghans (...) la Guinée qui reste un pays fort présent. Mais les hommes guinéens ont rarement des décisions positives. La Syrie est très présente. Nous avons moins de personnes des pays de l'est, Albanie, etc. parce qu'en général, ils ont été scolarisés. »*

Nationalité d'origine	2014	2015	2016	2017
Maroc	551	493	384	456
Belgique	504	524	560	527
Turquie	176	149	152	148
Guinée	84	89	101	84
Pas d'information	69	105	122	31
Congo RDC	66	69	67	68
Algérie	65	55	60	62
Afghanistan	64	57	182	98
Italie	57	54	88	54
Roumanie	50	25	24	31
Russie	44	36	32	23
Iraq	40	31	70	69
Kosovo	35	32	23	17
Macédoine	34	20	13	15
Côte d'Ivoire	31	32	37	36
Somalie	30	37	51	50
Portugal	30	31	37	21
Albanie	29	19	28	11
Serbie - Monténégro	25	11	12	15
France	24	31	32	32
Espagne	24	17	77	20
Rwanda	21	16	14	13
Angola	21	16	19	17
Syrie	18	36	86	111
Togo	17	15	20	24
Tunisie	16	11	12	19

<sup>73</sup> La plupart du temps, les acteurs de terrain citent plutôt le CPAS et le FOREM comme services référents lorsqu'il s'agit d'orienter les personnes vers la formation. Les CRI arrivent en général en dernier lieu.

<sup>74</sup> Les nationalités citées par les acteurs de terrain correspondent à celles rapportées par Myria (Centre Fédéral Migration) pour les huit premiers mois de la crise de l'asile. Quatre nationalités se démarquent : Irakiens, Syriens, Afghans et Somaliens. Plus d'infos sur : [https://www.myria.be/files/Myriatics1\\_FR.pdf](https://www.myria.be/files/Myriatics1_FR.pdf), consulté le 10 novembre 2018.

Une évolution des nationalités se confirme donc grâce à la base de données de Lire et Écrire : la Syrie deviendrait la 4<sup>ème</sup> nationalité la plus représentée parmi les apprenants, passant d'une valeur de 18 à 111, en 2017. En 2016, un pic est observé parmi les Afghans, passant de 57 à 182 pour redescendre à 98 en 2017. Ce qui représente une évolution non négligeable<sup>75</sup>. Les statistiques développées dans la première partie de cette étude confirme que la présence de personnes étrangères et d'origine étrangère (PEOE) reste majoritaire sur l'ensemble des Régionales (cf. Figure 9 : nationalités des apprenants et continents représentés, page 18).

Cependant, parmi cet ensemble des PEOE ne se distingue qu'une infime partie concernée par le parcours d'intégration à caractère obligatoire puisque celui-ci ne s'adresse qu'aux primo-arrivants, à raison de plusieurs exceptions<sup>76</sup>. Il est relativement peu aisé de trouver des statistiques précises concernant le pourcentage de primo-arrivants en Région wallonne. Nous pouvons néanmoins émettre l'hypothèse que cette catégorie est faible. Par exemple, quand nous regardons les données récoltées par le C.A.I. (Centre d'Action Interculturelle de Namur), parmi l'ensemble des bilans sociaux réalisés en 2015 (270), seules 125 étaient à caractère obligatoire, c'est à dire moins de la moitié<sup>77</sup>.

Ce constat anticipe plusieurs interprétations quant à l'impact minime de ce dernier pointé par les acteurs rencontrés :

1. Après quelques années, les Régionales semblent s'être organisées pour tenter d'établir des stratégies précautionneuses afin de garder le cap vers l'alpha pour tous. Les stratégies utilisés fin des années 90, par exemple, lors de l'arrivée de personnes en provenance des pays de l'est, valent encore aujourd'hui.

*« On pourrait remplir nos groupes avec ces publics là mais la décision politique du CA est de ne pas le faire ! (...) les flux migratoire n'ont pas posé de problème car l'option politique qui avait été prise à l'époque a permis de rebondir. »*

---

<sup>75</sup> La forte présence de Marocains parmi les régionales aurait une explication historique. L'action bénévole et militante de Lire et Ecrire dans les années 60 s'orientait principalement vers une population immigrée. Plus d'infos sur : <http://www.lire-et-ecrire.be/Notre-histoire-11096>, consulté le 12 novembre 2018.

<sup>76</sup> Les exceptions font référence aux citoyens d'un Etat membre de l'Union européenne, de l'espace économique européen et de la Suisse et des membres de leurs familles. Le décret prévoit également une série de dispenses pour les personnes ayant un certificat médical attestant l'impossibilité de suivre le parcours, celles ayant déjà obtenu une attestation de fréquentation de parcours dans un autre pays ou région, celles de moins de 18 ans et de plus de 65 ans, les détenteurs d'un permis de travail B, les travailleurs migrants avec un titre temporaire (par exemple les demandeurs d'asile avec un permis de travail c), etc.

Plus d'infos dans la circulaire visant à amener des précisions concernant les modifications du livre II, de la deuxième partie du Code wallon de l'Action sociale et de la santé, sur :

<http://actionsociale.wallonie.be/sites/default/files/documents/Circulaire.pdf>, consulté le 28 novembre 2018.

<sup>77</sup> En 2017, sur 374 bilans sociaux effectués, seuls 153 se sont réalisés dans le cadre d'une obligation. De ce chiffre faut-il encore enlever ceux qui ont acquis les compétences de base dans leur langue maternelle.

Sur 631 personnes qui suivent le parcours, 271 sont soumises à l'obligation.

Plus d'infos sur : [http://www.cainamur.be/images/pdf/publications/Chiffres\\_C.A.I.\\_avril\\_2018.pdf](http://www.cainamur.be/images/pdf/publications/Chiffres_C.A.I._avril_2018.pdf), consulté le 12 décembre 2017.

2. La plupart des nouveaux arrivants sur le territoire ont un niveau de scolarisation trop élevé pour entrer en formation à Lire et Écrire.<sup>78</sup>

*« (...) on a toujours eu de l'alpha oral. On voit arriver les réfugiés mais il y en a quand même beaucoup qui relève du FLE. Dès que c'est FLE, on remballé vers les formateurs FLE. Le FLE c'est facile, l'alpha oral, c'est super difficile ! »*

3. Il peut exister une difficulté des services régionaux comme les CRI à identifier une personne en difficulté de lecture et d'écriture, d'autant plus quand elle est allophone.

À titre d'exemple, le rapport d'activités de 2017 du Ce.R.A.I.C. (Centre Régional d'Intégration de la Louvière) nous apprend que sur 610 personnes accueillies et guidées par les professionnels des services de 1ères lignes (dans le cadre du parcours d'intégration, du service social et de l'ISP), seules 28 sont considérées sans diplôme.

4. Les personnes d'origine étrangère arrivent à Lire et Écrire par des portes d'entrée multiples. Elles se trouvent aussi bien au CPAS, qu'au FOREM, que dans les Centres de réfugiés. Elles recourent à des statuts diverses, notamment celui de demandeurs d'emploi, demandeurs d'asile<sup>79</sup>. Elles sont présentes partout et nulle part à la fois. Leur orientation présuppose donc une communication effective entre les services. Or, la pratique montre souvent qu'une perte d'infos peut survenir lorsque les individus sont transbahutés d'un service à l'autre. Leur statut impliquera également l'orientation vers un groupe à caractère ISP ou non au sein de l'offre de formation de Lire et Ecrire. Pour la plupart des opérateurs, leur présence est diffuse parmi tous les apprenants, au même titre que les autres lorsqu'ils ont un niveau suffisant à l'oral.

*« C'est vrai qu'avec les personnes étrangères et d'origine étrangère, dès qu'elles ont l'opportunité de s'inscrire comme DE, elles le font (...) Le FOREM, quelqu'un qui se présente pour être DE, ils l'inscrivent, mais des fois on se demande pourquoi ils ont inscrit cette personne. »*

5. Les moyens octroyés à cette époque via l'appel à projets « ILI » ont permis de créer un réseau diversifié d'acteurs compétents et agréments pour mettre en place le parcours d'intégration. Ceux-ci se sont positionnés pour couvrir une offre complémentaire à celle de Lire et Ecrire, notamment pour les personnes relevant du domaine du FLE. Un ajustement entre partenaires associatifs s'est réalisé, permettant de toucher autant les publics scolarisés qu'infra-scolarisés.

*« Certaines associations sont en demande. Elles se sont investies dans le parcours d'intégration qui est extrêmement contraignant au niveau du public, (...) Ils ont besoin de monde aussi. »*

Il apparaîtrait donc, qu'au cours de l'année 2015-2016, les acteurs se sont positionnés face à une demande supplémentaire qui s'est tassée au fur et à mesure du temps. Car d'une part, celle-ci ne

---

<sup>78</sup> À titre d'exemples, le C.A.I. (Centre d'Action Interculturelle) recense, sur l'ensemble des étrangers passés au cours de l'année 2017, 78% de personnes qui ont un diplôme supérieur à celui du primaire. Plus d'infos sur : [http://www.cainamur.be/images/pdf/publications/Chiffres\\_C.A.I.\\_avril\\_2018.pdf](http://www.cainamur.be/images/pdf/publications/Chiffres_C.A.I._avril_2018.pdf), consulté le 12 décembre 2018.

<sup>79</sup> Après 4 mois de procédure d'asile, à condition de ne pas avoir reçu d'avis négatif de la Centrale Générale des réfugiés et des Apatrides, tout demandeur d'asile peut demander un permis de travail c, à l'autorité compétente (FOREM, ACTIRIS). A ce moment, il peut s'inscrire comme demandeur d'emploi auprès des services régionaux de l'emploi. En référence : *Demandeurs d'asile, réfugiés... Quels obstacles et leviers sur le chemin de l'emploi ?* (2016). Bruxelles : Coordination et initiatives pour réfugiés et étrangers (CIRE).

correspondait pas toujours aux critères de Lire et Écrire (les personnes ne revêtaient pas le profil d'analphabète dans leur langue d'origine) et d'autre part, conscients des revers que pourraient engendrer une intrusion d'un profil au préjudice d'un autre, les Régionales se sont positionnées et ont adopté des réponses en fonction.

Une autonomie relative se dessine. Des choix politiques implicites ou explicites sont posés.

## **5. Les politiques publiques et les défis de l'alphabétisation, un aller-retour constant entre la société civile et les pouvoirs publics :**

### **5.2. Impact canalisé par les acteurs ?**

Lorsque nous passons en revue l'ensemble des données récoltées, autant quantitatives que qualitatives, il semblerait que les politiques publiques n'aient eu qu'un impact restreint sur l'évolution des catégories d'apprenants au sein des Régionales, depuis 2014.

Quelques changements peuvent être observés : de nouvelles nationalités se sont imposées comme majoritaires, un passage des individus d'un statut à l'autre a pu être noté, propulsant ces derniers dans une boucle insidieuse entre le système d'assurance vers celui d'assistance, pour d'ailleurs parfois disparaître de tous réseaux. Néanmoins, aucun écart marginal ne semble avoir été relevé depuis le début de la législature.

Par conséquent, outre le fait que l'espace temps analysé apparaît comme fort bref, force est de constater que l'évolution du public ne peut être confinée à un effet unique des politiques publiques. Comme nous l'avons souligné dans la mise en contexte, le dispositif de formation, tel qu'il se décline actuellement, est le résultat d'un aller-retour constant entre plusieurs dynamiques, se confrontant successivement au projet politique des pouvoirs publics, ainsi qu'au projet de l'association sur le terrain.

Se contenter d'un angle de vue unique semblerait de ce fait quelque peu réducteur quant à l'action multidimensionnelle menée chaque jour par les acteurs de terrain.

Ceux-ci cherchent non seulement à développer des partenariats, sensibiliser les opérateurs sociaux voisins, fonctionner en réseaux, construire une réelle toile de contacts permettant de faire connaître Lire et Écrire, d'alimenter les groupes au-delà de l'orientation des services publics, d'aller à la rencontre du public quand il n'est pas au rendez-vous (ou lorsqu'un besoin serait présumé et non rencontré).

Ils s'attèlent quotidiennement à « ménager la chèvre et le chou », en vue de diminuer les dissonances créées par des orientations parfois trompeuses et décalées de la part des services publics.

Ils tentent de conserver leur autonomie et leur liberté pédagogique, malgré les dictats administratifs qui reposent sur leurs pratiques. Ils interpellent à travers la voix du Mouvement pour tenter d'infléchir des contenus politiques ou porter la voix des apprenants « par delà les murs ».

Conscients des revers que peut engendrer le processus de catégorisation et portés par une crainte de voir disparaître un profil au détriment d'un autre, les acteurs de terrain mettent en place des actions quotidiennes qui leur permettent de rester cohérents par rapport à leur ligne de conduite, tout en adoptant des positionnements propres au Mouvement.

On ne peut donc pas se pencher sur l'influence des politiques publiques sans s'interroger sur un rapport plus subjectif qu'entretiennent les individus et les acteurs sociaux face à celles-ci.

Nous en revenons ainsi à l'importance du processus délibératif qui s'exerce à travers l'application et la mise en œuvre d'une politique publique, en tant que vecteur de changement social<sup>80</sup>.

Deux lectures se démarquent, l'une en termes d'effets, l'autre en termes d'usage dans la mise en œuvre des « outputs » politiques. La seconde implique nécessairement de prendre en compte l'ensemble des acteurs qui font exister l'action publique sur le terrain, en vue de rendre compte de celle-ci à la lumière du point de vue des individus qui forment le public cible.

Porter la parole des apprenants au-delà des murs.

### 5.3. Décalage observé par les acteurs de terrain et stratégies de réduction de l'écart

Si tantôt la pratique se conforme au script institutionnel et normatif, des adaptations et des ajustements des objectifs affichés sont possibles et quelquefois essentiels.

Au cours des entretiens, une résistance relative de la part des acteurs se dévoile.

Devant un décalage souvent soulevé entre le projet politique préconisé et le projet associatif suivi, les acteurs de terrain agissent en fonction, et cherchent à casser, réutiliser, dévier les catégories non souhaitées, afin de (dans la mesure du possible) les placer au service de leurs pratiques pédagogiques mais également, de restreindre les incohérences parfois créées par celles-ci sur le terrain. Ils tentent, au-delà des influences diverses, de maintenir un équilibre parfois tangent, entre les publics divers, afin de ne pas créer l'exclusion qu'ils dénoncent par ailleurs et, au mieux, de créer l'inclusion que Lire et Écrire revendique depuis sa création.

C'est ainsi que certains sont amenés à revoir l'entièreté de leur dispositif de formation afin de l'orienter vers une pédagogie par projets ou par modules (sur demande et sur adaptation des besoins des apprenants), en vue de rompre les mécanismes alimentant un déséquilibre entre les groupes et dans le but d'affirmer le processus d'éducation populaire au centre des préoccupations de Lire et Écrire.

*« On est dans un changement. Parce qu'on aimerait bien ne plus travailler par niveaux mais par projets. Pouvoir entamer une pédagogie du projet alors qu'on travaillait par niveaux, ça demande un changement par rapport aux choses. »*

D'autres sont occupés à revoir en profondeur le mode de fonctionnement d'une formation « classique », en allant même chercher les individus qui auraient complètement disparu de tout

---

<sup>80</sup> Pour Chevalier (2005), les politiques publiques constituent un vecteur de changement à condition qu'elles tiennent compte de la capacité d'innovation de la société civile, dans un apprentissage collectif du changement qui serait le miroir des agitations du corps social.

réseau, parmi des partenaires et des organes d'aide de première nécessité. Partant d'un constat et d'une réflexion sur le territoire, ces Régionales (notamment grâce à un subside du Fonds Social Européen) se sont mises à l'œuvre, afin de toucher ce public comme disparu de tout système<sup>81</sup>.

*« Un des constats, c'est aussi : comment toucher ce public éloigné qui n'est nulle part ? On va de plus en plus voir des associations d'accueil des personnes, des restos sociaux, des épiceries sociales. »*

*« Les dispositifs classiques ne sont pas non plus pertinents pour toucher les personnes en très grande précarité ! (...) Il faut construire avec eux ! Pour cela, il faut sortir de nos schémas classiques. »*

Certains questionnent de nouveau la place de l'apprenant au centre de la modulation du dispositif de formation :

*« On se demande maintenant ce que veulent les apprenants au final. On a créé un groupe de travail mixte et on interroge les apprenants sur le dispositif de formation, ce qu'ils veulent vraiment. L'idée de mettre en place des ateliers est venue des apprenants. »*

Selon eux, une marge de manœuvre reste présente mais exige un réel travail d'ingénierie quotidien, afin de créer un dispositif qui répond non seulement à la demande mais également, aux besoins réels des apprenants, aux critères de subventions, ainsi qu'à une cohérence pédagogique propre.

*« Le travail d'ingénierie est important pour garder une cohérence politique. Il faut voir comment maintenir, décrypter et avoir un positionnement dans ton environnement et saisir les opportunités. »*

*« On adapte l'offre tout le temps. Il faut relier dans un même panier la philosophie de Lire et Écrire, les besoins liés au FOREM et au CISP (définir le projet professionnel), mais aussi les besoins des apprenants. On est à la fois pédagogue, coach pour l'emploi, ....on réoriente. On a des casquettes multiples. »*

Face aux politiques d'activation qui conditionnent l'entrée en formation ainsi que le maintien et l'assiduité des apprenants à une série d'indicateurs de sauvegarde ou d'acquisition de droits sociaux, les acteurs interpellent et négocient sans cesse avec les services publics et les personnes référentes en leur sein (assistants sociaux, conseillers du FOREM, etc.).

*« Notre marge, c'est de résister aussi. Ne pas signer tel ou tel document. On n'est pas le bras armé du CPAS, ni du FOREM. Quelque fois, on va un peu à contre-courant de plein de choses mais bon, c'est ça aussi ! C'est aussi être présent dans des instances. »*

*« (...) toute la complexité des documents qu'ils doivent signer, les règlements d'ordre intérieur, tout ça, à chaque fois en début d'année, on fait des animations pour leur expliquer pourquoi ils doivent signer ces documents, ce qu'ils signent, etc. C'est toutes des choses, qu'on met en place, pour leur faire comprendre qu'ils ne sont pas obligés de signer parfois, qu'ils peuvent réfléchir. »*

L'éducation permanente en tant que levier d'action permet de faire état de ce décalage entre la réalité, telle que la conçoit les pouvoirs publics, et la pratique, telle qu'elle est vécue par les publics cibles de ces derniers.

L'importance d'informer, d'orienter les apprenants, de leur donner les clés pour évoluer en connaissance de cause, de leur permettre de naviguer à travers leurs droits, dans une société où « celui qui ne se rattache pas au train du progrès » est laissé pour compte, devient d'autant plus

---

<sup>81</sup> C'est le propre des projets FSE pour toucher les publics dits « éloignés ».

grande que le domaine du social est au cœur d'un tournant majeur, modulé par un Etat social affaibli dont le filet ne protège plus tout le monde contre les conséquences de la précarité<sup>82</sup>.

*« Je pense notre action en l'alpha populaire, en vue de comprendre le monde, est de plus en plus à valoriser. On doit garder cette valeur et la maintenir pour pouvoir informer le public et qu'il trouve des points de repères et des balises par rapport à la société. »*

C'est ici qu'une partie de l'enjeu politique de Lire et Écrire s'esquisse.

*« Travailler à Lire et écrire, ce n'est pas anodin, c'est un engagement par rapport aux politiques aussi. C'est un acte politique. Parfois, les gens se disent que c'est juste apprendre à lire et écrire, c'est noté dans le titre. Ce n'est pas ça ! C'est au-delà de ça. »*

#### **5.4. Plus qu'une question d'origines, une question de statut et de place occupée au sein de la société**

De cette question de catégorisation découle par conséquent une exigence d'aller au-delà, de ne pas se restreindre à des visions limitatives de l'identité multiple d'un individu et de son parcours.

Si on cherche à décomposer la réalité d'une personne pour mieux la comprendre mais sans la restreindre, on peut facilement découdre tout classement qui pourrait s'opérer entre les catégories elles-mêmes. Ainsi la catégorie « personnes étrangères et d'origine étrangère » apparaît comme tellement large, qu'elle pourrait être composée de sous sections en fonction des statuts (socioprofessionnels ou autres) qu'occupent ces dernières dans la société. Au même titre que la catégorie demandeurs d'emploi regroupe autant de personnes étrangères d'origine étrangère que de Belges d'origines, que de statuts socioprofessionnels différents. Il est donc possible de détourner la perception dans un sens comme dans l'autre.

Dans leur pratique de tous les jours, les acteurs de terrain sont les plus aptes à déterminer les spécificités propres d'un apprenant et sa place au sein des groupes.

Quand la question de l'oralité dans la langue maternelle et l'hétérogénéité des groupes semblent trouver une justification claire dans la pédagogie, la question d'une nomenclature entre demandeurs d'emploi ou non demandeurs d'emploi semble plus sensible quant à la pertinence qu'elle recouvre au quotidien, notamment au regard du projet de vie de l'apprenant.

Bien que l'impact des récents flux migratoires parait avoir été minimisé (selon les interprétations ci-dessus), un effet de paradoxe reste encore de mise, créé par l'activation de personnes, peu importe leur âge, leur origine ou leur situation socioprofessionnelle ; déséquilibre qui se ressent encore davantage lorsque ces dernières entrent dans un contrat de formation F70 bis<sup>83</sup>, leur octroyant des avantages financiers que d'autres n'ont pas.

---

<sup>82</sup> Castel (1994) cité par Bolzam Claudio.

En référence : Bolzam C., (2001). Politiques d'asile et trajectoires sociales des réfugiés : une exclusion programmée : Les cas de la Suisse, *Sociologie et Société*, 33 (2), p.133-158.

<sup>83</sup> Ces avantages sont d'ordre financier : rétribution d'1€ brut de l'heure, intervention dans les frais de garderie et dans une partie des frais de déplacement.

D'origine belge ou étrangère, la place que tout un chacun occupe au sein de Lire et Écrire met en perspective un statut, une situation qui détermine la façon dont une personne peut (ou pourra) se positionner dans la société.

Si nous nous penchons sur la question de l'intégration sociale, perçue telle que la société moderne la conçoit, c'est-à-dire comme une participation stable au marché de l'emploi et à des réseaux de solidarité, le grand problème actuel est que celle-ci n'apparaît plus comme une situation normale pour un nombre croissant d'individus<sup>84</sup>. Une partie considérable d'entre eux se situe dans une situation de vulnérabilité sociale et d'appauvrissement des réseaux sociaux et de soutien<sup>85</sup>.

Alors que ce processus d'intégration sociale amène toute personne à passer d'un statut à un autre (qu'il soit socioprofessionnel, occupationnel ou juridique<sup>86</sup>), en fonction des diverses étapes qu'exigent son parcours de vie, le chemin d'apprentissage au sein de Lire et Écrire semble rythmé par l'acquisition ou la perte de celui-ci, traduisant une position sociale instable pour un grand nombre d'apprenants.

*« Certaines personnes restent des années à Lire et Écrire et lorsqu'elles changent de statut, elles changent de groupe. D'autres restent très peu, dès qu'elles obtiennent un travail, elles s'en vont mais dès qu'elles le perdent, elles reviennent. »*

L'acquisition ou la perte de ce statut cadencera notamment le passage d'un groupe à l'autre, créant des exigences d'adaptation pour les acteurs de terrain. C'est ainsi que lorsque ces derniers tentent de réduire le décalage créé entre le rythme d'apprentissage, dont l'apprenant aurait besoin, et les exigences liées à l'acquisition d'un titre qui le propulse dans une logique d'intégration à court terme sur le marché du travail, une incohérence se produit.

*« L'apprentissage, c'est un quart de la roue, il y a aussi l'histoire vécue. Les gens ne viennent pas de n'importe où, ils ont une histoire derrière eux. Si on n'en tient pas compte, il y a aura un impact ou pas. »*

La question apparaît donc au-delà de la nationalité, du genre ou du statut socioprofessionnel, elle s'enquière d'un écart créé entre les droits et les devoirs qui incombent à une personne lorsqu'on oblitère toute une partie de son vécu. L'illogisme va même plus loin lorsque la plupart des individus entrent désormais dans une logique d'activation, de par leur inscription comme demandeur d'emploi, indépendamment de la position sociale qu'ils occupent dans la société, contraignant ceux-ci à une ascension sociale semée d'embûches. D'origine belge ou étrangère, le problème d'exclusion sociale n'apparaît plus comme spécifique à un groupe social déterminé mais à un problème de société dans son ensemble qui aurait des effets sur les individus et les groupes.

Le décalage entre la théorie et la pratique du terrain amène ainsi un questionnement sur l'action des politiques publiques en tant que vectrices de changement social : ne se trompent-elles pas de cibles ? Plutôt que de voir la langue parlée, écrite ou lue comme un effort d'intégration (perçue au sens large, tel que Durkheim la conçoit, c'est-à-dire comme l'accommodation à un ensemble fait

---

<sup>84</sup> Castel et Paugam (1991) tels que cités par Bolzman (2001).

<sup>85</sup> Castel en 1995 (tel que cité par Bolzman, 2001) montrait déjà qu'une transformation de la société salariale rendait plus difficile l'intégration par le travail et fragilisait les réseaux sociaux, rendant les individus plus vulnérables.

<sup>86</sup> Pour les demandeurs d'asile par exemple, le statut juridique qu'ils se verront accorder ou refuser influencera fortement leurs chances d'avoir une place dans la société. Cela pèsera sur leurs possibilités d'accéder au marché de l'emploi mais également sur leur chance d'accéder au système de protection sociale dans les mêmes conditions que les « nationaux » (Bolzman, 2001).

d'interdépendances et de parties complémentaires)<sup>87</sup> qui incombe aux individus, il s'agirait plutôt de penser que c'est l'absence d'intégration sociale, par les structures qui la conçoivent (écoles, emploi, etc.), qui crée les difficultés d'appropriation linguistique et cela vaut pour toutes catégories d'apprenants confondues. La question de la langue, en tant que révélatrice de multiples pratiques sociales, apparaît dans l'apprentissage des langages fondamentaux qu'est l'alphabétisation, comme vectrice de parcours de vie multiformes qui se rencontrent dans une approche commune, créatrice de sens à partager avec autrui.

La crainte liée à un scénario où les francophones laisseraient la place aux allophones et les demandeurs d'emploi prendraient l'ascendant sur les autres, s'en trouve transformée. Elle devient plutôt une question qui renvoie à des enjeux sociétaux, qui témoigne d'une mutation profonde que subit notre société et du travail social qui s'en trouve modifié. Comment faire en sorte que tout un chacun trouve sa place au sein du dispositif de formation et que celui-ci soit adapté aux besoins propres et spécifiques de tous ? Comment recréer de l'interdépendance entre plusieurs individus de statuts, genres et nationalités différentes au sein des groupes de formation, pour transformer ces différences en vertus pédagogiques et corriger les effets pervers d'une société qui a perdu sa force cohésive ? Là sont de réelles interrogations que se posent les acteurs de terrain.

Car cette crainte, toujours en ligne de fond a permis à ces derniers d'agir et d'anticiper un processus d'exclusion qu'ils tentent quotidiennement de restreindre, en oblitérant les catégories, en allant au-delà des raccourcis que celles-ci peuvent créer, en cherchant à répondre aux besoins qui ne seraient pas rencontrés, en modifiant leurs pratiques pour aller à la rencontre de celui ou celle qui serait passé au-delà des mailles du filet social de sécurité actuellement malmené.

---

<sup>87</sup> Selon Durkheim, la notion d'intégration fait autant référence aux propriétés d'un ensemble (la société), qu'aux relations que les individus entretiennent avec la société. Cette conception peut être discutable, néanmoins, elle met l'accent sur le rôle de la société par rapport à la notion d'intégration ou d'exclusion. Pour ce dernier, dans sa conception de la solidarité organique, le problème est que dans les sociétés modernes, les individus ne sont plus conscients de leur interdépendance (Bolzman 2001).

## 6. Conclusion :

L'influence des politiques publiques depuis 2014 s'inscrit donc dans la lignée de conséquences déjà connues pour le secteur, attirant l'attention sur une catégorie de public protéiforme selon le statut que celui-ci revêt dans la société : les demandeurs d'emploi. Quand les modifications récentes du parcours d'intégration semblent être accompagnées de réticences de la part des acteurs de terrain et se joignent à diverses interrogations quant à sa mise en œuvre, les politiques de mise à l'emploi (notamment dans les CPAS) sont pointées ouvertement du doigt car elles semblent plus facilement identifiables, plus visibles. La catégorie des primo-arrivants paraît quant à elle plus floue. L'évolution présumée des catégories de public paraît donc peu quantifiable à travers les données chiffrées et peu palpable parmi les regards posés.

Si notre postulat de départ prend pied dans l'influence monétaire des politiques publiques reflétée dans la structuration du dispositif de formation, notre hypothèse de départ, concernant une évolution présumée des catégories de publics, tend à se dissoudre dans les propos des acteurs. La nécessité de prendre de la hauteur pour jauger les mécanismes à l'œuvre, nous amène ainsi à partir d'un déséquilibre créé par la structure de financement pour faire état d'une société fondée sur une prégnance économique, qui non seulement restreint les opportunités d'ascension sociale de tout un chacun, mais qui évince toute une catégorie d'individus du système d'assurance et d'assistance. De nos jours, cette catégorie s'élargit. Partant de ce constat, les acteurs modifient leurs pratiques et tentent d'améliorer leur offre de formation pour correspondre au mieux à un processus inclusif, qui irait parfois même au-delà des murs de Lire et Écrire. Quand les appels à projets apparaissent comme des opportunités pour répondre à une demande sur le terrain, ils sont récréés lorsqu'ils restreignent les pratiques. Une marge de manœuvre est de mise. Les choix politiques se posent.

La distinction entre l'effet des politiques publiques, conditionnant les droits et devoirs des individus à toute une série de mises à l'épreuve afin d'atteindre un statut dans la société, semble contrebalancée par l'usage qu'en font les acteurs de terrain dans la pratique, cherchant à replacer l'essence de la citoyenneté au cœur même de leurs actions.

## 7. Bibliographie

Bastyns C., (2013). Le passif de l'Etat actif, vu à travers la politique d'activation des chômeurs. *Journal de l'alpha*, 189, pp. 44-76.

Bastyns C. & Sterck C., (2013). Quelle évolution de l'offre d'alphabétisation, *Journal de l'alpha*, 190, pp. 68-79.

Bastyns C., Godenir A. & Mainguet C., (2015). Institutionnalisation de l'alphabétisation des adultes en Belgique francophone : en quoi les politiques de l'emploi et la référence à l'employabilité ont-elles modifié son champs ?, *Dynamiques Régionales*, 2, p. 67-74.

Bolzam C., (2001). Politiques d'asile et trajectoires sociales des réfugiés : une exclusion programmée : Les cas de la Suisse, *Sociologie et Société*, 33 (2), p.133-158.

Chevalier J., (2005). Politiques publiques et changement social, *Revue Française d'Administration Publique*, 115, p. 383-390.

*Comprendre, réfléchir et agir le monde, balises pour l'alpha populaire* (2017). Lire et Écrire communauté française : Cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire.

Daratos A., (2016). *L'Union Européenne et les politiques d'intégration des étrangers*. Lire et Écrire Communauté française.

*Demandeurs d'asile, réfugiés... Quels obstacles et leviers sur le chemin de l'emploi ?* (2016). Bruxelles : Coordination et initiatives pour réfugiés et étrangers (CIRE).

Defeyt P., (2015). L'activation des CPAS, *Journal de l'Alpha*, 198, p. 38-46.

Draguet D. (2015), *Tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur le chômage (et le contrôle des chômeurs)... sans jamais oser le demander !* Namur : Centre d'Education Populaire d'André Genot (CEPAG).

Franssen A., (2016) To PIIS or not to PIIS, Les injonctions paradoxales à l'autonomie, *l'Observatoire*, 88 (1), p. 51-56.

Fuselier D. & Laloy D.(2012). *Evaluation des politiques publiques d'alphabétisation en région de Bruxelles-Capitale et en région wallonne*. Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation, Louvain-la-Neuve.

Godenir A. & Gillard P., (2014), Politiques d'activation, Impact sur la demande de formation et dérives, *Journal d'Alpha*, 198, p. 38-46.

Godenir A. & Storme A., (2015) Intégration et maîtrise de la langue dans la perspective du nouveau décret de la Région wallonne, *Journal de l'Alpha*, 196, p. 62-70.

Goffinet S-A., (2014). Prises de position sur les projets de décrets pour l'accueil des primo-arrivants, *Journal de l'Alpha*, 193, p. 123-138.

Joseph M. (2017). *Le PIIS en question*. Bruxelles : Lire et Écrire Bruxelles

Kublër D. & de Maillard J., (2009). *Analyser les politiques publiques*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.

Lacousmes P. & Le Galès P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris : Armand Colin.

Lebon F. & Minne M., (2013). Le Comité de pilotage Alpha, chantier en cours.... *Journal de l'Alpha*, 190, pp. 29-41.

*Parcours d'accueil ou d'intégration : positions et réflexions* (2016). Bruxelles : Coordination et initiatives pour réfugiés et étrangers (CIRE).

Pinchart S. (2017). Lire et comprendre les politiques et pratiques culturelles en alphabétisation populaire. In *Quelles politiques culturelles pour quelles ambitions démocratiques : colloque pour l'Observatoire des politiques culturelles*. En ligne sur : <http://www.lire-et-ecrire.be/Lire-et-comprendre-les-politiques-et-pratiques-culturelles-en-alphabetisation>.

Revillard A., (2018). Saisir les conséquences d'une politique à partir de ses ressortissants. *Revue Française de Science Politique*, 68, p.469-491.

Storme A., Mottin S. & Godenir A. (2012). *Les primo-arrivants : qui sont-ils et quelle place ont-ils dans la politique d'alphabétisation ?*. Lire et Écrire Wallonie : Coordination wallonne.

Storme, A. (2013). *Faut-il catégoriser les publics de l'alphabétisation ? A quelle fin et dans quelle mesure ?*. Lire et Écrire Wallonie : Coordination wallonne.

Storme A. & Godenir A. (2014). *Le nouveau décret sur l'intégration des personnes d'origine étrangère en Wallonie : comment conserver une approche inclusive et interculturelle dans le travail de terrain*. Lire et Écrire en Wallonie : Coordination wallonne.

Storme, A., (2016). La catégorisation des publics, visées risques et opportunités. *Journal de l'Alpha*, 201, p. 11-19.

Van Landschoot, A. (2018). *Obligations et sanctions des chômeurs, le bâton ou la carotte*. Bruxelles : L'atelier des droits sociaux.

Vanmeerbeek P. (2018). *Elaboration d'un référentiel, d'outils et d'indicateurs d'évaluation en alphabétisation des adultes*. Spiral Ulg, Liège.

Vrancken D. (2010). *Social Barbare*. Bruxelles : Couleur livres asbl.

## 8. Annexes

### 8.1. Statistiques

Figure 15 : statuts socioprofessionnels et genre en 2014

2014	Féminin	Masculin	Inconnu	Total général
CCI	306	392		698
CPAS	337	257		594
Sans revenu	494	113		607
Travailleurs	98	96		194
Handicap				
Mutuelle	41	39		80
En détention	1	12		13
(Pré) pensionné	28	7		35
Autre	46	66		112
Inconnu	79	42	4	125
<b>Total général</b>	<b>1430</b>	<b>1024</b>	<b>4</b>	<b>2458</b>

Figure 16 : répartition des statuts socioprofessionnels par genre en 2017

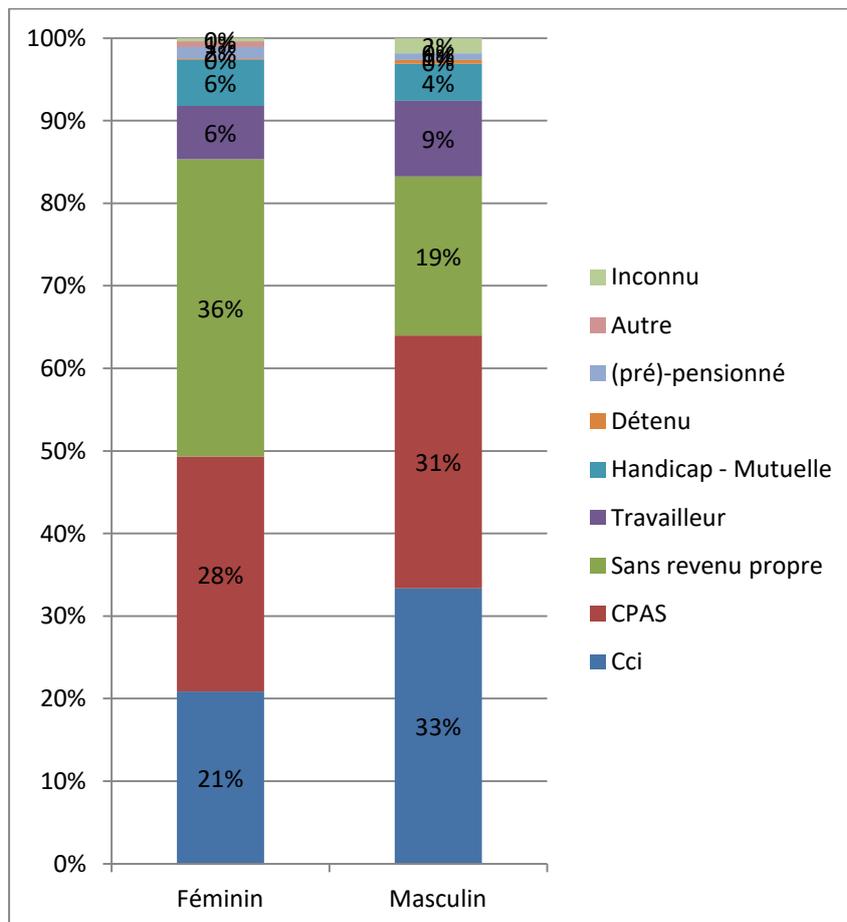


Figure 17 : âge et statuts socioprofessionnels en 2017

Étiquettes de lignes	Sans revenu			Handicap -		(pré)-			Inconnu	Total général
	Cci	CPAS	propre	Travailleur	Mutuelle	Détenu	pensionné	Autre		
18-24 ans	5%	47%	37%	1%	4%	0%	0%	0%	6%	100%
25-34 ans	18%	37%	31%	8%	5%	1%	0%	0%	0%	100%
35-44 ans	25%	29%	32%	9%	4%	0%	0%	0%	0%	100%
45-54 ans	42%	20%	20%	9%	8%	0%	0%	0%	1%	100%
55-64 ans	44%	20%	20%	9%	6%	0%	2%	0%	0%	100%
65 ans et plus	0%	11%	32%	0%	0%	0%	49%	9%	0%	100%
<b>Total général</b>	<b>27%</b>	<b>29%</b>	<b>28%</b>	<b>8%</b>	<b>5%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>100%</b>

Figure 18 : statuts socioprofessionnels et âge en 2017

Étiquettes de lignes	18-24 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans	65 ans et plus	Total général
Cci	2%	15%	27%	37%	19%	0%	100%
CPAS	18%	28%	29%	16%	8%	1%	100%
Sans revenu propre	15%	25%	33%	17%	8%	2%	100%
Travailleur	2%	24%	33%	29%	13%	0%	100%
Handicap - Mutuelle	8%	20%	23%	35%	13%	0%	100%
Détenu	0%	50%	33%	17%	0%	0%	100%
(pré)-pensionné	0%	0%	0%	0%	18%	82%	100%
Autre	0%	0%	13%	25%	13%	50%	100%
Inconnu	67%	8%	13%	13%	0%	0%	100%
<b>Total général</b>	<b>11%</b>	<b>22%</b>	<b>29%</b>	<b>24%</b>	<b>11%</b>	<b>2%</b>	<b>100%</b>

Figure 19 : statuts socioprofessionnels et nationalités en 2017

Statut SP	Belgique	Europe	Afrique Subsaharienne	Afrique du Nord	Moyen orient	Asie	Amérique du Sud	Pas d'information	Apatride	Total général
Cci	61%	23%	5%	8%	1%	1%	0%	0%	0%	100%
CPAS	30%	11%	24%	6%	20%	7%	0%	0%	0%	100%
Sans revenu propre	23%	18%	20%	21%	8%	9%	1%	1%	0%	100%
Travailleur	48%	26%	7%	15%	1%	1%	1%	2%	0%	100%
Handicap - Mutuelle	79%	13%	1%	5%	1%	1%	0%	1%	0%	100%
Détenu	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
(pré)-pensionné	71%	25%	0%	4%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
Autre	75%	0%	13%	0%	0%	13%	0%	0%	0%	100%
Inconnu	32%	4%	8%	0%	0%	4%	0%	52%	0%	100%
<b>Total général</b>	<b>41%</b>	<b>17%</b>	<b>15%</b>	<b>11%</b>	<b>9%</b>	<b>5%</b>	<b>1%</b>	<b>1%</b>	<b>0%</b>	<b>100%</b>

## 8.2. Guides d'entretien

### 8.2.1. Agents de guidance, d'accueil et d'orientation

#### *Caractéristiques et profils-types des apprenants :*

- 1) Peux-tu me décrire, en dressant un panel large, les différents profils de personnes que tu reçois en entretien avant d'entrer en formation ?
- 2) Quels sont les groupes que vous constituez ? Quelle est votre offre de formation ? Quel profil de personne envoies-tu dans quel groupe ?
- 3) Depuis que tu es en fonction d'agent d'accueil, as-tu vu de nouveaux profils de personnes apparaître ? Des mouvances au niveau des caractéristiques socio- démographiques du public (exemple : nationalité/nationalité d'origine, statut socioprofessionnel, scolarité, etc.) ?
- 4) Comment expliquerais-tu ces mouvements de profils au sein des groupes ?
- 5) Toi qui entends les différents projets personnels et professionnels des personnes que tu rencontres avant leur entrée en formation, as-tu perçu un changement au niveau des ces projets et motivations évoquées par les apprenants ces dernières années ?

#### *Profil des apprenants et justifications administratives :*

- 6) Y-a-t-il beaucoup de personnes orientées par des institutions ? Sur quels critères sont-elles orientées ?
- 7) Quels sont vos critères pour permettre l'entrée en formation ?
- 8) Dois-tu noter dans « quelle catégorie » rentre la personne quand tu la rencontres et que tu l'orientes dans les groupes ?
- 9) Cela aurait-il un impact sur le profil des personnes retenues en formation ?
- 10) Est-ce que cette « catégorisation » a du sens selon toi ? Pédagogiquement (exemple : placer les personnes selon leur niveau) ?
- 11) Sur quoi vous basez-vous pour la constitution des groupes ?
- 12) As-tu eu, ces dernières années, plus de personnes qui rentraient dans une catégorie plutôt qu'une autre ?
- 13) A quoi est-ce dû selon toi ?
- 14) Avez-vous répondu à des appels à projets ces dernières années ? Pourquoi ?

#### *Place dans les formations et sélection des personnes :*

- 15) Y-a-t-il beaucoup de personnes qui sont réorientées vers d'autres services et pourquoi ?
- 16) J'ai lu à différents endroits que l'offre de formation était insuffisante par rapport à la demande, est-ce que vous ressentez cela également ?
- 17) Comment gérez-vous la sélection qui peut s'opérer parmi les personnes lorsque vous la voyez en entretien ?
- 18) Est-ce que ça t'est déjà arrivé de « refuser » des personnes ? Pourquoi ?
- 19) Que deviennent les personnes qui sont sur liste d'attente ? Y-a-t-il des profils plus prioritaires que d'autres ? Pourquoi ?

#### *Marge de manœuvre :*

- 20) Penses-tu avoir une marge de manœuvre au niveau des justifications demandées pour la mise en œuvre des décrets ?

#### *Evolution :*

- 21) As-tu perçu une focalisation des politiques publiques sur un public en particulier ces dernières années ? Cela s'est-il ressenti dans vos groupes ? Parmi les personnes que vous recevez en entretien ?
- 22) Y-a-t-il eu une évolution de l'offre de formation ces dernières années ? Pourquoi ?

### 8.2.2. Formateur

#### *Groupes d'apprenants*

1. Peux-tu décrire les groupes dont tu t'occupes : quels sont les projets de ceux-ci ?
2. Est-ce des groupes essentiellement en insertion socioprofessionnelle ? Ou y-a-t-il des autres types de groupes ? Y-a-t-il toujours un projet qui accompagne l'identité du groupe et l'apprentissage ?
3. Y-a-t-il des groupes qui sont « hors subsides » ? Si oui, pourquoi les avoir créés ?

*Apprenants, caractéristiques et « profils-types » :*

4. Pouvez-vous décrire un « profil type » d'apprenants présent dans vos formations ?
5. Avez-vous vu/perçu au cours de ces dernières années une évolution du public présent dans vos formations ? Y-a-t-il eu des vagues, au niveau de cette évolution ?
6. Si oui, quelle serait, selon vous, l'explication de cette évolution du public ces dernières années?
7. Y-a-t-il un contexte institutionnel et politique qui pèserait sur la présence ou non du public au sein des formations ?
8. L'offre de formation correspond-t-elle toujours, selon vous, aux besoins rencontrés par le public ?
9. L'offre de formation de Lire et Écrire permet-elle de rencontrer tous les publics ?
10. Y-a-t-il eu ces dernières années une focalisation des pouvoirs publics sur un public en particulier ?
11. Avez-vous du adapter, ces dernières années, votre offre de formation afin de mieux correspondre au profil des apprenants présents?

*Méthodologie/pédagogie et approche dans les groupes :*

12. Comment gérez-vous les profils différents au sein d'un même groupe ?
13. Lire et Écrire en Wallonie fait de l'alpha et non du FLE, y-a-t-il parfois des glissements d'une méthodologie à l'autre, en fonction des profils de personnes présentes dans les groupes ?
14. Avez-vous du adapter votre pédagogie, vos méthodes suite à une évolution du profil des personnes dans les groupes ces dernières années ?

### **8.2.3. Coordinateurs pédagogiques**

*Offre de formation :*

1. Quelle offre de formation avez-vous ? Quel public est principalement présent en formation au sein de votre Régionale (description groupes et projets) ?
2. Quels sont les faisceaux politiques qui les couvrent et les différents modes de financement qui sont alloués?
3. Ces modes de financement ont-ils un impact sur le public touché par les formations ?
4. Comment formez-vous les groupes, sur quels critères ? Y-a-t-il des niveaux ?
  1. En quoi cette répartition a-t-elle un effet sur les méthodes pédagogiques au sein des groupes ? Y-a-t-il un effet sur les motivations des apprenants ? La formation des groupes ?
5. Y-a-t-il des personnes qui se voient potentiellement exclues de l'offre de formation ?
6. L'offre de formation correspond-t-elle aux besoins du public rencontré sur le terrain ? Est-elle inclusive ? Correspond-t-elle aux spécificités des personnes ?
7. Y-a-t-il assez de financement pour couvrir l'offre de formation et toucher l'ensemble des personnes en situation d'analphabétisme sur votre « territoire » ?
8. Avez-vous plus de demandes de formation que d'offre? Ou le contraire ?

*Apprenants :*

2. Les personnes viennent-elles spontanément ou sont-elles envoyées par des institutions ? Quelle(s) institution(s) particulièrement?
3. Quels profils de personnes se présentent le plus à vos portes ces dernières années ?
4. Dans les groupes de formation, quels sont les différents profils de personnes qui peuvent se côtoyer (caractéristiques générales : conditions, nationalités, statuts, scolarité, etc.) ? Avez-vous vu une évolution ces dernières années ou un changement quelconque souligné ?
5. Comment gérez-vous l'hétérogénéité qui peut se dessiner dans les groupes ?
6. Les apprenants ont-ils beaucoup d'attestations et de papiers à signer ? Lesquels? Est-ce que ça s'est accentué ces dernières années ? Pour quels organes avez-vous le plus d'attestations à signer ? Cela-a-t-il un impact sur les formations dans les groupes ?
7. Comment savoir si la personne relève de l'alpha oral et non du FLE ? Avez-vous plus d'alpha oral que d'alpha écrit ?

*Changement ou évolution :*

8. Ces dernières années, observez-vous une attention particulière des pouvoirs publics sur un public en particulier ?
9. Avez-vous perçu un changement dans le public en formation ces dernières années ?
10. Avez-vous observé un pic de présence d'un certain type de personne à un moment donné ? A quoi est-il du ?

11. Avez-vous postulé/répondu à des appels à projets ces dernières années ? Et pourquoi ?
12. Observez-vous des personnes sur votre « territoire d'action » qui ne sont prises en compte par aucune politique publique ? Que faites-vous dans ce cas-là ?
13. Le contexte politique/économique et social pèse sur la formation et sur les apprenants, a-t-on placé les priorités politiques/les médias, sur une catégorie de publics en particulier ? Est-ce que cela s'est ressenti dans les groupes de formation ?  
Par exemple : le parcours d'intégration est devenu obligatoire suite à la « crise des réfugiés », est-ce que vous avez ressenti du changement parmi vos groupes ? Comment vous positionnez-vous par rapport à cela ?
14. Est-ce que les objectifs visés par les pouvoirs publics et les moyens d'action établis correspondent à vos réalités de terrain ?
15. Pensez-vous avoir et pouvoir garder une marge de manœuvre par rapport à la mise en œuvre des politiques publiques ?
16. Y-a-t-il eu une évolution ces dernières années dans l'offre de formation ? Sur quelles bases et quels sont vos constats ?
17. Avez-vous vu des changements dans les projets et les motivations des apprenants ces dernières années ?

## 8.2.4. Directeurs

### *Fonctionnement global :*

- 1) Pouvez-vous me décrire globalement les groupes que vous avez au sein de votre Régionale ?
- 2) Le territoire que vous couvrez ?
- 3) Les différents moyens que vous recevez pour couvrir cette offre de formation ?
- 4) Ces moyens couvrent-ils la demande, selon vous ?
- 5) Globalement, avez-vous des listes d'attente, une demande qui dépasse l'offre ou le phénomène contraire ?
- 6) Qu'est-ce qui explique cela selon vous ?
- 7) Phénomène de liste d'attente montre qu'il y a un manque de places, y-a-t-il un phénomène de sélection des publics qui se dessinent en fonction de l'orientation des moyens ?

### *Orientation des moyens financiers en fonction du contexte :*

- 8) Nous nous basons sur la législature de 2014-2019, depuis ce début de législature, avez-vous vu des nouvelles orientations de moyens ? De nouveaux appels à projets apparaître ?
- 9) Si oui, quelle était la volonté politique derrière selon vous et quel public est touché par ces nouveaux dispositifs de financement ?
- 10) La plus grande part du financement du secteur de l'alpha provient du secteur de l'insertion socioprofessionnelle, cette part est-elle toujours aussi grande qu'au début ? Y-a-t-il une orientation des moyens vers un autre secteur en particulier ? Lequel ?

### *Politiques publiques et influence générale :*

- 11) Nous partons de l'idée qu'il y a bien une influence des politiques publiques sur les catégories d'apprenants présents en formation : qu'en pensez-vous ?
- 12) Cette influence est-elle principalement monétaire ? Ou peut-elle être d'une autre nature ?
- 13) Le secteur de l'alphabétisation se situe à la croisée de plusieurs politiques publiques (action sociale, insertion socioprofessionnelle, cohésion sociale, etc.) quel-l-e-s serai(en)t la ou les plus influentes selon vous, au vu du contexte actuel ?
- 14) Pensez-vous qu'au-delà des influences politiques très locales, il peut y avoir une influence de contexte national ou international ?
- 15) De manière générale, depuis 5 ans, avez-vous perçu des changements au niveau des groupes de Lire et Écrire dans votre Régionale ? Les actions menées sont-elles d'autres natures ?
- 16) La mise en œuvre de ces politiques publiques telles que définies dans les textes (critères et indicateurs à l'appui) cadrent-elles avec vos réalités de terrain / à vos spécificités et vos particularités locales ?

### *Politiques publiques, offre de formation et apprenants :*

- 17) A votre connaissance, y-a-t-il des publics qui ne se retrouvent nulle part, qui ne sont pris en compte dans aucune politique publique relative au secteur de l'alphabétisation ?
- 18) Si oui, y-a-t-il une volonté d'aller à leur rencontre ? Comment justifiez-vous cela au regard des subsides alloués actuellement ?

- 19) Quand on évoque Lire et Écrire, on parle souvent de formation mais il existe des groupes qui ne sont pas entièrement dédiés à la formation, quelle place ont-ils par rapport aux autres ?
- 20) On parle souvent d'influence négative des politiques publiques, celles-ci ont-elles des aspects positifs ? Ont-elles permis d'inclure de nouvelles personnes dans les groupes, grâce à des nouveaux appels à projets, par exemple ?
- 21) Cette inclusion s'est-elle faite au détriment d'autres groupes ? Ou y-a-t-il de la place pour tout le monde ?
- 22) Selon-vous, l'offre, telle qu'elle est actuellement, est-elle suffisante pour accueillir l'ensemble des personnes touchées par l'analphabétisme?

#### *Marge de manœuvre dans l'implémentation des politiques publiques :*

- 1) Quelle marge de manœuvre pensez-vous avoir dans cette implémentation des politiques publiques ?
- 2) Les politiques d'EP représentent-t-elles un contrepied à d'autres politiques?

#### *Revendications politiques en 2014 et maintenant :*

- 3) En 2014, vous avez pu interpellier les politiques sur des questions et des problématiques vécues par les apprenants à ce moment-là. Avez-vous vu des avancées ? Des changements ?
- 4) Selon les profils de personnes présentes dans vos groupes, y-a-t-il parfois des confusions entre l'alpha et le FLE ? Y-a-t-il un message à faire passer au niveau du politique par rapport à cela ? Un enjeu au niveau du public visé par ces méthodes qui sont différentes ? Était-ce déjà le cas en 2014 ? L'est-ce toujours maintenant ?

#### *Public :*

- 1) Public : vient-il de manière spontanée ou est-il envoyé par des institutions (FOREM, CPAS, CRI, etc.) ?
- 2) Avez-vous fait état de personnes ou de groupes qui ne sont couverts par aucun faisceau politique et donc aucune justification financière ?
- 3) Dernier état des lieux de l'alpha, le public était principalement d'origines étrangères auprès des opérateurs alpha en Wallonie, est-ce un constat que réalisez aussi ?
- 4) Est-ce un phénomène accentué par la crise migratoire vécue dans le cadre de cette législature ?
- 5) Avez-vous vu une évolution du public ces dernières années ? Un changement une fluctuation au niveau des profils présents ?
- 6) À quoi ce phénomène est-il dû selon vous ?
- 7) Pouvez-vous décrire un profil-type de personnes présentes en formation dans vos groupes ?