

EVALUATION DE LA POLITIQUE D'ALPHABÉTISATION EN RÉGION DE BRUXELLES-CAPITALE ET EN RÉGION WALLONNE

Rapport final

**Bernard Fusulier
David Laloy**

Août 2012

Table des matières

1. INTRODUCTION	4
1.1. L'ALPHABÉTISATION: UN SECTEUR PLURIEL	4
1.2. CONTEXTE D'ÉMERGENCE DE L'ÉTUDE	6
1.3. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	8
2. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	11
2.1. ENTRETIENS EXPLORATOIRES	11
2.2. ANALYSE DES TEXTES LÉGISLATIFS	11
2.3. ANALYSE DES SITES INTERNET DES OPÉRATEURS	12
2.4. LE FOCUS GROUP	13
2.5. LES RÉUNIONS DU COMITÉ D'ACCOMPAGNEMENT	15
3. APPROCHE THÉORIQUE: LES ÉCONOMIES DE LA GRANDEUR (BOLTANSKI ET THÉVENOT,	17
3.1. LA THÉORIE DES « ÉCONOMIES DE LA GRANDEUR »	17
3.2. LES LOGIQUES « PURES » QUI STRUCTURENT L'ALPHABÉTISATION	21
4. LA CONFIGURATION INSTITUTIONNELLE DE L'ALPHABÉTISATION	24
4.1. L'ANALYSE DES TEXTES FONDATEURS DES DIFFÉRENTS SECTEURS STRUCTURANT L'ACTION D'ALPHABÉTISATION	25
4.2. LES CIRCULAIRES ET CONVENTIONS PONCTUELLES ORGANISANT DES ACTIONS D'ALPHABÉTISATION	32
4.3. LES TENSIONS DE FOND ENTRE LES LOGIQUES	35
5. LA CONFIGURATION ORGANISATIONNELLE DE L'ACTION D'ALPHABÉTISATION	40
5.1. ANALYSE DES ÉPREUVES DE RÉALITÉ	41
5.2. ANALYSE DES SITES INTERNET DES OPÉRATEURS	57
5.3. QUELQUES HYPOTHÈSES SUR LE DEGRÉ DE COUVERTURE	71

6. CONSTRUIRE UN RÉFÉRENTIEL COMMUN D'ÉVALUATION DE L'ALPHABÉTISATION	77
6.1. UN RÉFÉRENTIEL D'ÉVALUATION COMMUN: UNE OPÉRATION DÉLICATE	78
6.2. LES INDICATEURS D'ÉVALUATION DANS LES TEXTES LÉGISLATIFS	81
6.3. LES INDICATEURS D'ÉVALUATION SUR LE TERRAIN	86
6.4. UN NOUVEAU MONDE: LE MONDE INSPIRÉ, AU CŒUR DE L'APPRENTISSAGE?	89
6.5. LES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES: UN FOND COMMUN DU RÉFÉRENTIEL?	90
6.6. L'INTERCONNEXION ENTRE LES CATÉGORIES D'IMPACT	91
6.7. LES MODALITÉS DE CONSTRUCTION ET D'OPÉRATIONNALISATION DU RÉFÉRENTIEL D'ÉVALUATION	93
6.8. EBAUCHE D'UN RÉFÉRENTIEL COMMUN D'ÉVALUATION	94
7. CONCLUSION GÉNÉRALE ET RECOMMANDATIONS	102
BIBLIOGRAPHIE	108
ANNEXE	111

1. Introduction

La Région wallonne (DG06 et DG05), la Commission communautaire française, l'Enseignement de la Promotion sociale de la Communauté française, et l'Observatoire des Politiques culturelles (OPC) se sont alliés pour financer une évaluation de la politique d'alphabétisation en Région de Bruxelles-Capitale et en Région Wallonne. Dans le cadre des travaux du Comité de pilotage de l'alphabétisation des adultes en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'OPC et l'IWEPS ont défini un cahier spécial des charges mettant en avant deux objectifs majeurs auxquels l'étude présente propose de répondre :

- évaluer la complémentarité et la cohérence des objectifs, des modes d'action et des mesures complémentaires ;
- construire un référentiel et proposer des critères d'évaluation communs de la performance des dispositifs.

1.1. *L'alphabétisation: un secteur pluriel*

L'alphabétisation est un domaine hétérogène au niveau des enjeux qui la sous-tendent, des autorités compétentes en la matière, des programmes mis en œuvre et des réseaux d'acteurs qui les mettent en œuvre ou qui sont concernés par ces programmes. L'action d'alphabétisation en Belgique francophone est en effet multiple dans la plupart de ses aspects. Comme on peut l'apprendre dans le dernier état des lieux du Comité de pilotage (2010), elle se déploie à travers de nombreux dispositifs réglementaires, elle est prise en charge dans des secteurs variables, par différentes administrations et différents niveaux de pouvoir, elle est mise en œuvre par l'intermédiaire d'actions diversifiées visant des objectifs divers, elle dépend de budgets qui proviennent de sources multiples, elle s'adresse à des publics hétérogènes... Elle est d'autant plus complexe à appréhender que les dispositifs législatifs qui la cadrent ont, en général, une portée plus large que l'alphabétisation en tant que telle et traitent de problématiques aussi variées que l'insertion socioprofessionnelle, l'éducation permanente ou la cohésion sociale. Le domaine de l'alphabétisation a manifestement, au niveau de son ancrage institutionnel et de sa mise en œuvre, toutes les caractéristiques d'un espace social « pluriel » difficile à cerner.

Au-delà des particularités de la structuration institutionnelle de la Belgique et de la répartition des compétences entre Communautés et Régions qui expliquent pour partie la diversité des dispositifs, celle-ci peut se comprendre également en regard de la nature même de la problématique de l'alphabétisation. En effet, comme le précise Bernard Lahire, « les pratiques d'écriture et de lecture ne se limitent pas à quelques situations bien délimitées, mais sont presque coextensives à l'ensemble des pratiques sociales » (Lahire, 2006: 35). De plus, le public-cible auquel s'adressent les actions d'alphabétisation est loin d'être homogène. Les personnes intégrées dans un processus d'apprentissage dont un des objectifs est l'alphabétisation varient fortement en regard de nombreuses variables, telles que l'âge, le sexe, l'origine sociale, le milieu culturel, la situation d'emploi, le niveau de scolarisation... De ce fait, les attentes de ces publics sont différentes de même que l'impact de l'alphabétisation sur leur vie quotidienne.

Au-delà de l'objectif d'acquisition des compétences linguistiques, il en est beaucoup d'autres

qui leurs sont liés. Cette diversité d'impacts potentiels de l'alphabétisation justifie le fait qu'elle se retrouve dans un grand nombre de dispositifs réglementaires comme étant un des outils permettant d'atteindre l'objectif global du dispositif. Cela nous permet également de comprendre pourquoi les opérateurs Alpha favorisent une approche « holistique » du problème en développant souvent d'autres actions que la formation en tant que telle. Dès le départ, l'alphabétisation a été inscrite dans des objectifs plus larges de lutte contre les inégalités sociales, et elle est au cœur des actions permettant d'atténuer la fracture sociale autour des droits civiques, de la liberté de circulation et d'opinion, du développement culturel... (Fernandez, 2005: 5) ce qui explique qu'elle se retrouve dans des dispositifs aux objectifs divers.

Après avoir souligné l'hétérogénéité du domaine de l'alphabétisation, il pourrait paraître contradictoire de vouloir saisir ce faisceau de politiques et de pratiques comme un tout cohérent ainsi que de vouloir établir des indicateurs communs qui permettent d'évaluer les résultats de l'action d'alphabétisation. Ces objectifs sont cependant pertinents pour deux raisons au moins :

□ Premièrement, la diversité des dispositifs dans un secteur de l'action publique n'est pas incompatible avec l'idée d'un système d'action cohérent dans la mesure où elle est adaptée à la nature même du problème pris en charge. L'alphabétisation, comme beaucoup d'autres problèmes d'action publique, a d'abord fait l'objet d'actions éparses et multiples qui ont été progressivement soumises au même type de régulation de l'espace public qui, petit à petit, participe à créer un espace social, c'est-à-dire un système d'interdépendance entre les dispositifs et les acteurs. La volonté d'avoir une vision d'ensemble de l'action d'alphabétisation est une démarche vitale car, pour construire de l'action collective dans un contexte de forte hétérogénéité, il faut pouvoir formuler les enjeux à traiter en problèmes d'action publique, il faut pouvoir présenter des pratiques éparses comme une totalité (Lascombes, 1996). Dans un article, Muller cite Callon en disant qu'il faut parvenir à assurer à la fois « production de sens par mise en relation d'acteurs autonomes et transaction entre des perspectives hétérogènes » (Muller, 2000: 201).

□ Deuxièmement, la construction d'un modèle d'appréhension globale de la politique d'alphabétisation ainsi que d'indicateurs communs permettant d'en évaluer la performance est indispensable pour vérifier que les dispositifs en place contribuent effectivement à résoudre les problèmes collectifs qui bénéficient d'une allocation de ressources publiques (Knoepfel & Varone, 1999). La viabilité des politiques publiques nécessite à la fois une légitimation se basant sur les « principes démocratiques encadrant leur adoption et leur exécution » et une « légitimation secondaire, par la qualité de leurs prestations à l'attention des acteurs sociaux » (Knoepfel & Varone, 1999 : 124). Par ailleurs, le contexte de crise actuel participe à valoriser l'importance de l'évaluation, même si celle-ci peut (a) susciter le développement de conceptions plus managériales de l'alphabétisation qui serait considérée comme facteur de compétitivité économique et (b) occulter la question de l'égalité des chances qui s'avère cependant centrale dans l'action d'alphabétisation en Belgique. En particulier dans un contexte de limitation des ressources budgétaires, l'objectif d'harmonisation et d'articulation des politiques doit permettre une « meilleure utilisation des ressources humaines et budgétaires disponibles » (Comité de pilotage, 2010: 4) tout en conservant une attention centrale à la finalité émancipatrice de l'alphabétisation.

1.2. Contexte d'émergence de l'étude

Le souhait d'une évaluation de la politique d'alphabétisation doit être compris en regard de son contexte d'émergence. Conformément à l'accord de coopération relatif au développement de politiques concertées en matière d'alphabétisation des adultes, le comité de pilotage s'est donné comme mission de favoriser le développement des politiques d'alphabétisation des adultes qui soient mieux coordonnées, « en engageant un processus permanent de concertation et de collaboration entre les différents niveaux de pouvoir concernés » (Comité de pilotage, 2010 : 114). Depuis sa constitution, le comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes a fait un travail très important qui a permis une grande avancée dans la connaissance du secteur et dans l'interconnaissance et la communication entre les différents acteurs du secteur. C'est notamment à travers l'élaboration d'un Etat des lieux annuel de l'alphabétisation que le comité a permis d'avoir une représentation claire, via un inventaire des dispositifs réglementaires de type structurel et des mesures ponctuelles (convention, appels à projets, plans...), de la configuration institutionnelle de l'alphabétisation. Fort de cette connaissance, de cette communication, de cette interconnaissance et de la volonté commune de valoriser la diversité comme une richesse et de renforcer la cohérence et la complémentarité de ces dispositifs, l'objectif est à présent de faire l'analyse du modèle qui ressort de cette configuration institutionnelle. Ce modèle constitue-t-il un ensemble politique cohérent basé sur des complémentarités? Quelle est la praticabilité de ce modèle du point de vue des opérateurs et des publics concernés? Quelle est son efficience ou en tout cas comment évaluer, sur base de critères communs, son efficience?

Il y a un consensus pour dire que la multiplicité est source de richesse. Cela a permis que l'offre de formation se développe là où s'exprimait une demande, un besoin, un projet. Mais cette multiplicité est également source de difficultés, « car si l'alpha a progressivement bénéficié de plus de moyens et d'une meilleure reconnaissance, cela s'est fait dans une multiplicité de cadres et via des financements divers, toujours partiels, souvent annuels et qui étaient loin de couvrir les besoins. » (Bastijns, 2002 : 35) Selon le PV de la réunion du comité de pilotage du 4/09/2006, les politiques ne sont pas coordonnées, mais elles se complètent. Le travail sur l'état des lieux a permis de mieux connaître les politiques menées par les différents secteurs. Il faut à présent parvenir à la coordination des dispositifs sans bousculer le paysage actuel. C'est le cœur du travail du comité de pilotage: comment arriver à la coordination, à la cohérence tout en maintenant la diversité entre les secteurs, entre Bruxelles et la Wallonie, et ce en veillant que tous les publics soient pris en charge?

Soyons donc bien précis afin d'éviter les malentendus : le but n'est pas de faire des propositions pour homogénéiser davantage la politique (bien qu'il y ait aussi un consensus pour dire qu'il ne faut plus rajouter de nouveaux cadres législatifs car cela est suffisamment complexe, surtout dans un contexte de restriction budgétaire qui exige de faire mieux avec le même budget, ce qui implique non l'ajout de nouvelles dispositions mais l'harmonisation et l'articulation des politiques existantes) mais de fournir des outils permettant d'avoir une vision globale de ce qui se fait afin de pouvoir en évaluer la cohérence et la complémentarité. Il faut donc partir d'une très bonne connaissance de ce qui se fait, d'une définition commune de ce qu'est l'alphabétisation, afin de prendre des décisions en termes de coordination des politiques. C'est à cet objectif que cette étude souhaite contribuer.

Etant donné les objectifs de l'étude et du comité d'accompagnement de faire un pas plus

loin en partant du travail déjà réalisé par le comité de pilotage permanent, nous avons choisi de privilégier l'analyse cognitive des référentiels de sens qui sous-tendent les dispositifs et les secteurs. L'analyse cognitive s'inscrit en réaction à une conception des politiques comme étant la résultante de « processus décisionnels caractérisés comme étant plus ou moins rationnels et relativement linéaires » (Faure et al., 1995: 9). De nombreux chercheurs insistent sur l'importance d'introduire la dimension cognitive et de prendre en compte « la complexité des constructions intellectuelles qui préside à l'émergence puis à l'affirmation et à la mise en oeuvre d'une politique. Certains auteurs insistent notamment sur le rôle des idées et des idéologies comme représentations du monde et comme ressources symboliques » (Faure et al., 1995: 9). « Forcée pour rendre compte des politiques publiques comme production intellectuelle d'images communes sur la société, elle alimente une réflexion séduisante concernant la gestion des incohérences et des ambiguïtés de l'action publique et des consensus en formation dans la chaîne des intérêts sociaux. Ainsi, l'approche par les référentiels propose un certain nombre d'outils qui détaillent le processus de médiation entre la société globale et les différents secteurs qui la composent » (Faure et al., 1995: 10). Cette approche cognitive nous semble pertinente dans la mesure où l'alphabétisation, comme l'ensemble des problèmes sociaux, est un « phénomène socialement préconstruit » (Lahire, 2006: 39) qui a été d'ailleurs constitué récemment en tant que problème social. En Belgique francophone, l'existence de l'analphabétisme a été reconnu officiellement en 1982 (Fernandez, 2005). Cependant, le problème est pris en charge depuis bien plus longtemps à travers des initiatives de diverses structures associatives. La reconnaissance du problème social par les pouvoirs publics n'aurait sans doute pas eu lieu sans les actions de sensibilisation développées par certaines asbl. C'est notamment les rapports d'ATD ¼ monde et celui du Collectif Alpha, dans le début des années 80, qui ont permis de rendre davantage visible le problème et de montrer que la scolarité obligatoire n'a pas permis d'éradiquer les difficultés d'alphabétisation. Les actions d'alphabétisation sont donc toujours « liées à des contextes socio-culturels et des luttes idéologiques, et continuent d'être en prise avec une réalité complexe et changeante qui oblige à repenser en permanence, aux niveaux local et global, leurs finalités et leurs moyens » (Fernandez, 2005: 14).

Des comparaisons internationales ont permis de typifier différentes représentations de l'action d'alphabétisation. Par exemple, Véronique Leclercq (2003) a élucidé, de façon idéale-typique, 3 types de conceptions qui sous-tendent 3 finalités différentes de l'alphabétisation et qui constituent trois modes d'explication politique du problème : Les conceptions « déficitaires », qui expliquent l'analphabétisme en relation au niveau de scolarisation qui ne serait pas suffisant ; Les conceptions « compréhensives » qui sont opposées aux précédentes en mettant en avant le fait que l'analphabétisme n'est pas qu'une question confinée à la sphère de la formation, mais qu'elle reflète les inégalités sociales et participe à les renforcer ; Les conceptions « managériales », davantage pragmatiques, qui renvoient l'analphabétisme à une faible maîtrise des « compétences fonctionnelles », c'est-à-dire les compétences qui permettent de participer à la santé économique du pays et au développement de la démocratie. Ces analyses comparatives dans l'espace et dans le temps montrent l'intérêt de considérer l'alphabétisation comme intrinsèquement plurielle, se basant sur des modèles de référence multiples. Cela ne manque pas de jouer sur la nature des instruments et des dispositifs mis en place. « Selon que l'on mettra l'accent sur l'apprenant comme acteur social qui doit reconquérir un pouvoir grâce à l'écrit ou comme citoyen qui a en charge le propre développement de ses compétences pour s'adapter aux nouveaux environnements sociaux et professionnels ou comme ancien élève à qui est donnée une seconde chance de rattraper un déficit scolaire, il est à parier que les démarches de formation divergeront »

(Leclercq, 2003: 157).

L'analyse des dispositifs réglementaires attendue dans le cahier spécial des charges ne peut donc faire l'économie d'une analyse des représentations et valeurs qui les sous-tendent. Loin d'être confinées à la fonction de résolution de problèmes, les politiques publiques ont également comme objet de « construire des cadres d'interprétation du monde » (Muller, 2000: 189). Les politiques publiques participent à une « mise en sens du réel » en permettant de construire des « interprétations du réel » et à « définir des modèles normatifs d'action » (Muller, 2000: 195). Tout dispositif politique est donc sous-tendu par des valeurs et idéologies et l'analyse de la cohérence de l'ensemble des dispositifs passe par la congruence des représentations qui les sous-tendent. Nous associerons donc à l'analyse descriptive des dispositifs réglementaires, des acteurs concernés et des indicateurs de performance, une analyse compréhensive des référentiels de sens mobilisés.

Afin de nous outiller conceptuellement pour aborder cette question des référentiels, nous mobilisons un modèle d'analyse développé par un sociologue et un économiste, Boltanski et Thévenot, dont l'objectif est de comprendre quels sont les ressorts des accords et des conventions entre individus et groupes. Ils ont exposé leur approche dans un ouvrage appelé « de la justification: économies de la grandeur » (1991). Nous avons donc inversé le mode de raisonnement en privilégiant une démarche déductive au départ, la construction de modèles théoriques. Ensuite, nous proposons un travail d'analyse pour comprendre le cadre institutionnel à la lumière de ces modèles théoriques.

1.3. Objectifs de l'étude

Objectif 1. Evaluer la complémentarité et la cohérence des objectifs, des modes d'action et des mesures complémentaires

En ce qui concerne la première phase de l'étude, nous avons opéré un découpage analytique en deux niveaux d'analyse :

- le niveau institutionnel ;
- le niveau organisationnel.

L'analyse distingue en outre deux entrées à chacun de ces niveaux :

- une entrée descriptive ;
- une entrée compréhensive.

A. Le niveau institutionnel : L'action d'alphabétisation en Belgique francophone prend place dans un contexte institutionnel qui a sa dynamique propre et qui définit les possibilités de déploiement des actions. L'objectif est de reconstituer la configuration institutionnelle de l'alphabétisation. Parallèlement, nous développerons une analyse compréhensive des référentiels de sens qui sous-tendent les dispositifs en mobilisant une approche théorique que nous présentons dans le chapitre suivant. Il s'agira donc:

- de « scanner » les différents dispositifs afin d'en élucider les particularités et les spécificités sur différents aspects. Pour ce faire, nous opérerons, pour chaque dispositif, une analyse documentaire à partir d'une grille d'analyse que nous présenterons dans le point traitant de la méthodologie;
- d'extraire de ce faisceau de politiques un modèle représentant la configuration institutionnelle et, plus particulièrement, la couverture institutionnelle des référentiels de sens.

B. Le niveau organisationnel : ce sont les opérateurs (organisations, associations, organismes...) en charge de la mise en œuvre des politiques d'alphabétisation qui seront au cœur de ce niveau d'analyse. Il s'agit de décrire et comprendre la configuration organisationnelle du domaine de l'alphabétisation et d'élucider comment les organisations se regroupent et s'articulent, dans quelle mesure elles sont intégrées ou isolées, cohérentes, complémentaires ou éventuellement incohérentes. L'analyse du niveau organisationnel est indispensable dans la mesure où la configuration institutionnelle se limite à l'analyse des aspects déclaratifs des politiques qui ne rendent pas compte de la réalité de l'action d'alphabétisation. De plus, l'analyse du niveau organisationnel permet d'évaluer le degré d'adéquation ou de distance entre le cadrage institutionnel et la réalité des besoins et ainsi évaluer la qualité de la couverture des besoins, des modes d'actions, des finalités de l'alphabétisation. L'analyse attribuera aussi une place importante aux « discours publics » des acteurs qui sont ceux qui « mettent en sens » les politiques et leur mise en application (Muller, 2000: 198). Il s'agira de repérer les acteurs pertinents et d'élucider « leurs préférences, leurs forces, leur capacité d'action et de mobilisation, ainsi que leurs stratégies » (Palier & Surel, 2005: 11). La temporalité de l'étude ne nous permettant pas d'aller à la rencontre d'un échantillon suffisamment conséquent des acteurs et des opérateurs, nous avons choisi d'appréhender ce niveau organisationnel par le biais de l'analyse des sites internet des opérateurs. Nous expliquons notre méthodologie dans le point suivant.

Le niveau organisationnel est aussi celui de la mise à l'épreuve des objectifs et ambitions institutionnelles. Nous analyserons la structure de subventionnement ainsi que les rapports d'activité des opérateurs afin d'évaluer la congruence entre les objectifs affichés et l'orientation réelle des politiques dans leur mise en application. A la lumière de ces analyses, nous pourrions tenter d'évaluer le degré d'adéquation entre le cadrage de la mise en œuvre de l'action d'alphabétisation et la réalité des besoins sur le terrain. Cette adéquation sera formulée en termes de couverture des besoins, des modes d'action, des publics et des référentiels de sens.

Objectif 2. Construire un référentiel et proposer des critères d'évaluation communs

La deuxième phase de l'étude s'est inspirée des enseignements de la première phase et s'est appuyée sur les résultats de l'analyse de la politique d'alphabétisation au niveau institutionnel et au niveau organisationnel. Pour cette seconde phase, il s'agira de préciser, via l'analyse documentaire, comment les dispositifs identifient les résultats escomptés de l'action. La construction du référentiel commun d'évaluation se fera à partir des indicateurs formalisés ou non dans les différents textes législatifs, mais également à partir des études de terrain qui se sont intéressées à l'impact de l'alphabétisation sur la vie des apprenants (Godenir, 2010), études riches d'enseignements concernant les indicateurs à prendre en compte dans l'évaluation. Comme « le choix même des indicateurs de performance et leur valorisation dans le processus décisionnel sont liés à des enjeux idéologiques » (Knoepfel & Varone, 1999 : 126), il importe de coupler à un inventaire des indicateurs existants une analyse épistémologique de ceux-ci, laquelle consiste à repérer de quel univers cognitif ils relèvent ou les référentiels de sens qui les sous-tendent. Nous tenterons de construire un référentiel commun qui ne soit pas une représentation de ce qui est irréductible à toute action d'alphabétisation, mais au contraire qui soit un référentiel suffisamment étendu et souple pour représenter l'ensemble des dimensions, principes de sens et logiques d'action de l'alphabétisation et pour que les opérateurs puissent s'y retrouver et se situer par rapport à

l'ensemble des finalités auxquelles l'alphabétisation peut concourir.

Afin d'atteindre ces objectifs, nous avons mis en place une méthodologie permettant d'appuyer nos analyses sur diverses sources d'information qui assurent la triangulation et solidifient par là même la congruence des analyses. Cette méthodologie est présentée dans le point suivant.

Cette étude a dû être menée dans un laps de temps très court. Elle a pu aboutir grâce au professionnalisme et à la disponibilité de nos interlocuteurs et des membres du comité d'accompagnement. Nous les remercions vivement pour leur soutien et leurs apports.

2. Méthodologie de l'étude

Afin d'atteindre ces objectifs ambitieux dans une temporalité limitée et de respecter le principe de triangulation, nous avons puisé dans diverses sources d'informations et méthodes d'accès au terrain. Au niveau de l'analyse documentaire, nous avons eu accès aux différents travaux du comité de pilotage permanent de l'alphabétisation, aux textes législatifs cadrant la politique d'alphabétisation, aux rapports d'activité et à diverses recherches, études réalisées dans le secteur de l'alphabétisation. Concernant l'accès au terrain et la confrontation des analyses documentaires au terrain, nous avons mobilisé la méthode des entretiens exploratoires et celle de l'analyse des sites internet des opérateurs. Enfin, nous avons mis en place une méthode permettant de mettre à l'épreuve et de confronter nos analyses: la méthode du focus group.

2.1. Entretiens exploratoires

Pour nous guider dans notre recherche d'informations et dans la construction de la configuration institutionnelle et organisationnelle de l'alphabétisation, nous avons choisi, au début de la recherche, d'opérer une série d'entretiens exploratoires avec des témoins privilégiés de l'objet de notre étude. Les membres du comité d'accompagnement ont chacun accepté de répondre à un entretien individuel intégralement enregistré. Ces entretiens constituent une source d'informations complémentaires à l'analyse documentaire et des sites internet et nous ont permis de cibler plus facilement les aspects importants à étudier.

2.2. Analyse des textes législatifs

Pour analyser les textes législatifs de façon verticale, nous avons mobilisé une grille d'analyse en rassemblant les informations concernant chaque dispositif. Pour chaque texte législatif, nous avons tenté de préciser, si l'information est disponible, le secteur institutionnel qu'il touche, le territoire géographique qu'il couvre, la thématique centrale du texte ainsi que la description des objectifs principaux, le financement qui y est associé (à prendre avec prudence étant donné le caractère parcellaire des informations disponibles à ce sujet), le ou les public(s) visé(s) par le dispositif législatif, les modes d'action proposés, la temporalité du financement et de l'action, les opérateurs visés. Au niveau plus compréhensif de l'analyse, nous déterminerons quelle place l'alphabétisation prend dans le dispositif global (périphérique ou centrale?), quels sont les référentiels de sens qui sont particulièrement mis en avant dans le dispositif (en mobilisant les « mondes » de Boltanski et Thévenot), que peut-on dire sur le degré de cohérence interne au dispositif et externe avec les autres dispositifs et quels sont les indicateurs d'évaluation qui sont présents de façon formalisées?

Tableau 1. Grille d'analyse des textes législatifs

Référence du texte
Secteur institutionnel
Place de l'alpha
Territoire
Thématique centrale
Description et objectifs
Ressources (financement)
Monde(s)
Public visé
Mode d'action
Temporalité du financement
Temporalité de l'action
Opérateurs visés
Cohérence interne
Cohérence externe (compatibilité avec autres dispositifs et opérateurs)
Indicateurs d'évaluation formalisés (texte et rapport d'activité)

Une fois l'ensemble des dispositifs scannés, nous opérons une analyse transversale afin de construire une représentation globale de la politique d'alphabétisation en Région wallonne et Région de Bruxelles-Capitale.

Nous mettons ensuite à l'épreuve cette représentation institutionnelle avec deux « épreuves de réalité » que sont les modalités de subventionnement des actions visées par les textes législatifs ainsi que les modalités d'évaluation de ces actions.

2.3. Analyse des sites internet des opérateurs

Pour réfléchir à l'adéquation de la configuration institutionnelle de l'alphabétisation avec les besoins du terrain, il est nécessaire de se doter d'une représentation globale de la cartographie des opérateurs alpha. L'objectif de cette analyse est de mettre en lumière les différentes dimensions de l'action d'alphabétisation et la mobilisation des différents mondes par les opérateurs. L'objectif est ensuite d'évaluer si l'ensemble de ces dimensions sont couvertes par les dispositifs réglementaires.

Le comité de pilotage permanent pour l'alphabétisation a déjà réalisé un travail de cadastre des opérateurs actifs dans le domaine de l'alphabétisation. On peut retrouver ces cadastres dans les Etats des lieux annuels sur l'alphabétisation. La sélection des opérateurs analysés dans le cadre de notre étude s'est donc appuyée sur le listing qu'on peut retrouver dans l'Etat des lieux (2008-2009). Nous nous référons donc au critère de sélection principal mentionné dans cet Etat des lieux, c'est-à-dire que les opérateurs analysés sont ceux qui organisent au moins une formation Alpha (Alpha francophone ou Alpha-FLE).

Nous avons choisi d'analyser les sites internet des opérateurs dans la mesure où il s'agit d'une épreuve de réalité qui consiste, pour les opérateurs, à mettre en mot et en image leur identité et leurs finalités spécifiques. Il s'agit d'un premier « investissement de forme », pour mobiliser les concepts de l'approche de la socio-économie des conventions que nous présentons dans le chapitre suivant.

De plus en plus, internet devient un outil incontournable de communication pour les opérateurs actifs dans le domaine de l'action publique. La mobilisation de cet outil de communication doit permettre aux opérateurs de contribuer à l'atteinte de deux types d'objectif: d'un côté, informer, faire réfléchir leurs publics et façonner leur image afin de se démarquer des autres organisations, de l'autre, parvenir à susciter les dons et persuader les pouvoirs subsidants de poursuivre leurs subventionnements (Carion, 2011). De ce fait, les organisations sont souvent tiraillées entre un mode de communication fonctionnel, ayant pour objectif la persuasion, basé sur les principes du marketing social, et un mode de communication relationnel, ayant pour objectif la conscientisation, basé sur le principe de partage de leurs valeurs et missions propres (Carion, 2011). Cela permet de prendre conscience que, même si les associations ne recherchent pas le profit, elles doivent cependant parvenir à « vendre » leurs idées et leurs actions aux publics et, particulièrement, aux organismes de subventionnement (Carion, 2011). C'est pourquoi nous devons rester prudents par rapport à ces modes de présentation et les considérer comme le niveau déclaratif de l'action réalisée par les opérateurs.

Quelques précautions doivent également être de mise concernant cette approche. Premièrement, tous les organismes n'ont pas nécessairement un site internet. Deuxièmement, pour ceux qui en ont un, les moyens et les capacités d'investissement de forme, de maîtrise technique et stratégique, peuvent varier fortement. Certains opérateurs, qui appartiennent à un mouvement plus grand, ont une connaissance meilleure de la logique de subventionnement et une meilleure capacité de mise en forme rhétorique.

D'après le cahier spécial des charges pour l'étude, il y aurait 288 opérateurs alpha dont 70 établissements de promotion sociale et plus de 200 associations. Nous avons analysé les sites internet d'une cinquantaine d'opérateurs listés dans les Etats des lieux en faisant varier le plus possible différents indicateurs tels que le type d'organisme (asbl, association de fait, organisme public, établissement de promotion sociale...), le secteur de subventionnement (éducation permanente, insertion socio-professionnelle, action sociale, cohésion sociale, promotion sociale), le territoire d'action... Nous avons analysé les sites internet à partir d'une grille comprenant les dimensions suivantes: le public-cible, les actions, les objectifs, les ressources, les référentiels de sens, le territoire... Nous avons rapidement constaté que les modes de présentation variaient considérablement d'un opérateur à l'autre. Nous nous sommes intéressés particulièrement à ce que les opérateurs mettent en avant pour parler de leurs actions en partant du principe que cela correspond à leur spécialité, leur domaine d'expertise.

2.4. Le focus group

Notre démarche d'analyse repose sur un principe d'aller et retour entre les analyses documentaires et la confrontation de celles-ci au terrain. Pour réaliser cette confrontation,

nous avons mobilisé la méthode du focus group.

Qu'est-ce que la méthode des focus groups? C'est une technique d'entretien de groupe qui permet de collecter des informations sur un sujet ciblé, d'étudier la variété des opinions et sentiments des acteurs sur un sujet donné. Cette technique permet de mieux comprendre des opinions, des points de vue ou des représentations des acteurs autour de la table, de mettre en perspective des points de vue contrastés par rapport à des propositions que font les chercheurs. Ces propositions constituent, dans le cadre de notre étude, des hypothèses que nous avons mises à l'épreuve et que nous avons retravaillées à la lumière des propos tenus lors des réunions du focus group. Cette méthode permet également de faire émerger de nouvelles idées inattendues pour les chercheurs. L'intérêt de cette méthode est la dynamique de groupe qu'elle permet d'installer et la co-construction du savoir par le biais de la confrontation de différents points de vue et de leur mise en perspective.

Au niveau de la gestion proprement dite des séances du focus group, nous débutons toujours la séance par une brève présentation du sujet à aborder et d'analyses préliminaires. Ensuite, nous proposons quelques hypothèses ou sujets de discussion à l'épreuve. Nous demandons ensuite aux participants de réagir en mettant en discussion les avis divergents. L'exercice consistait en effet à mettre en exergue les oppositions qui peuvent exister car c'est à partir d'elles qu'on peut dégager des analyses pertinentes. Nous avons donc demandé aux participants d'éviter les consensus mous et d'essayer de radicaliser leur propos et point de vue afin de mettre en perspective des logiques différentes. Toutes les idées, mêmes minoritaires, doivent être exprimées et sont considérées avec la même valeur que les idées majoritaires. On part du principe que s'il n'y a pas un vrai consensus, c'est qu'il y a controverse. Nous avons tenté d'établir une atmosphère conviviale et permettant la discussion franche, ce qui n'a posé aucune difficulté étant donné la bonne volonté et la bienveillance de l'ensemble des participants. Pour gérer le focus group, il a fallu un modérateur et un observateur. Précisons également que les réunions du focus group ont été intégralement enregistrées sur un dictaphone et analysés par l'équipe de recherche.

Pour la constitution du focus group (12 personnes), nous avons l'objectif de panacher au maximum les points de vue. La sélection des participants s'est réalisée avec l'aide du comité d'accompagnement. Pour atteindre son objectif, le focus group ne doit pas être représentatif du secteur. Il doit par contre nous permettre de mettre en perspective des points de vue diversifiés et de trianguler les informations.

Nous avons donc choisi de constituer le focus group de manière à avoir des représentants du niveau politique, du niveau administratif et du niveau des opérateurs. Ce choix est lié à l'objectif de créativité attendu dans le cadre de cette étude qui devait accorder une place importante à l'analyse compréhensive, à l'analyse du sens des politiques et des actions d'alphabétisation. Il est aussi apparu la volonté de sortir d'une vision segmentée ou sectorisée de l'alphabétisation afin de susciter cette créativité dans l'analyse.

Pour constituer un groupe pertinent, permettant de confronter différents points de vue autour de l'alphabétisation, il fallait des représentants qui ont une vision assez transversale des politiques, des niveaux de pouvoir ou des opérateurs, idéalement des acteurs qui sont à l'intersection de plusieurs secteurs afin de « transcender les frontières institutionnelles parfois artificielles » (propos tenus lors d'une réunion du comité d'accompagnement).

Nous avons choisi de travailler avec le même groupe tout au long de l'étude, même si les sujets abordés risquaient parfois de ne pas concerner certains participants. Ce choix est lié au souhait d'instaurer un processus de réflexion à plus long terme et de permettre aux participants de se familiariser progressivement à la démarche et développer leur réflexion, ce qui est susceptible de les pousser à aborder la question dans une certaine continuité, et pas uniquement lors d'une réunion ponctuelle.

Concernant le choix des participants, il nous a semblé important d'ouvrir le focus group à des personnes qui ne sont pas membres du comité d'accompagnement. Ce faisant, nous assurons aussi une triangulation qui solidifie la pertinence des résultats : équipe évaluatrice/focus group/comité d'accompagnement. Cela n'a pas été complètement possible puisque une personne du comité d'accompagnement a également participé au focus group.

Le focus group était constitué de la manière suivante:

- **3 représentant-e-s du monde politique** dont un-e représentant-e du Gouvernement de la Communauté française, un-e représentant-e du Gouvernement wallon et un-e représentant-e du Collège de la COCOF. Malheureusement, un-e des trois représentant-e-s du monde politique n'a finalement pas pu participer aux séances du focus groups.
- **4 représentant-e-s du monde administratif** dont un-e représentant-e du secteur de la cohésion sociale à la COCOF, un-e représentant-e du secteur de la promotion sociale, un-e représentant-e de la DG05 (Pouvoirs locaux, action sociale et santé) en Région wallonne et un-e représentant-e de la DG06 (Economie, emploi et recherche).
- **5 représentant-e-s du monde des opérateurs**¹.

Nous avons organisé trois réunions du focus group. Lors de la première, qui s'est tenu le mardi 24 avril 2012, nous avons abordé la question de la configuration institutionnelle de l'alphabétisation. Lors de la deuxième, qui a eu lieu le 31 mai 2012, nous avons traité de la configuration organisationnelle et des épreuves de réalité (financement et évaluation). La troisième rencontre, qui s'est tenue le 9 juillet 2012, a permis d'aborder la question du référentiel d'évaluation commun.

2.5. Les réunions du comité d'accompagnement

Le comité d'accompagnement s'est réuni 4 fois. La première fois, la réunion a traité du projet en lui-même et du balisage de la recherche. La deuxième réunion a fait l'objet de la présentation et de la discussion du premier rapport intermédiaire traitant de la configuration institutionnelle. La troisième réunion a traité du deuxième rapport intermédiaire sur la configuration organisationnelle. Et enfin, lors de la quatrième réunion, nous avons présenté le troisième rapport intermédiaire traitant du référentiel d'évaluation commun.

Les réunions du comité d'accompagnement se sont avérées riches en discussion et sources d'informations qu'il aurait été dommage de ne pas intégrer dans l'étude elle-même. Ces réunions peuvent donc être considérées comme participant de la méthodologie elle-même de l'étude qui permet une triangulation et, donc, une solidification des analyses. Les deux

¹ Nous ne donnons pas d'informations sur ces opérateurs afin de garantir le principe d'anonymat des participants au focus group.

dernières réunions du comité d'accompagnement ont été intégralement enregistrées et analysés par l'équipe de recherche.

3. Approche théorique: les économies de la grandeur (Boltanski et Thévenot, 1991)

La masse d'informations auxquelles nous avons eu accès, notamment dans les Etats des lieux annuels, nous a facilité la tâche en ce qui concerne le travail d'inventaire des différents dispositifs réglementaires et des mesures ponctuelles (convention, appels à projets, plans...). Cependant, cela nous a rendu également la tâche plus ardue dans la mesure où il est attendu de cette étude qu'elle permette de faire « un pas plus loin », alors que le travail déjà réalisé est important. Afin de susciter la créativité attendue dans le cadre de cette étude, nous avons choisi de privilégier une approche cognitive des référentiels de sens qui sous-tendent les dispositifs et les secteurs (Faure et al., 1995). Afin de dessiner la carte des référentiels de l'ensemble de la politique d'alphabétisation, nous avons mobilisé un modèle d'analyse réputé en sociologie dont l'objectif est de comprendre les ressorts des accords et des conventions entre individus et groupes. Cette approche est celle de Boltanski et Thévenot, un sociologue et un économiste, et est exposée dans leur ouvrage intitulé « De la justification: les économies de la grandeur » (Boltanski & Thévenot, 1991). Nous avons donc opté pour une démarche déductive à travers la construction de modèles théoriques de l'alphabétisation à partir des économies de la grandeur pour ensuite opérer un travail de positionnement du cadre institutionnel de l'alphabétisation à la lumière de ces modèles théoriques.

3.1. La théorie des « économies de la grandeur »

Quand les acteurs veulent justifier leur position et leur représentation du juste et du bon, ils revendiquent des principes généraux qui font référence à une conception du bien commun: l'acteur cesse de défendre son cas particulier en soutenant des arguments à portée générale valant dans tous les cas semblables. Cependant, il y a différentes façons d'envisager le bien commun, et à chaque façon correspond un principe supérieur commun. Sans prétendre être exhaustifs, Boltanski et Thévenot ont observé l'existence de six principes supérieurs communs auxquels les individus peuvent avoir recours pour justifier leur position, arriver à un accord ou pour s'engager dans un conflit.

A chaque principe supérieur commun correspond un monde qui est le lieu où il est mis à l'épreuve de la réalité. Les auteurs les définissent précisément à l'aide de treize catégories dont nous n'en retiendrons que quelques-unes pour notre analyse:

1. Le principe supérieur commun: Le principe qui garantit le bien commun.
2. L'entité supérieure: la figure harmonieuse qui incarne ce principe supérieur.
3. La définition de l'état de grand: Les grands êtres sont les garants du "principe supérieur commun", ils servent de repères et contribuent à la coordination des actions des autres.
4. L'état de petit: dans chaque monde, les caractéristiques de l'état de petit sont définies comme étant les éléments qui éloignent de l'état de grand et de la garantie du principe supérieur commun.

5. La formule d'investissement: Etre grand dans un monde implique nécessairement un coût. La formule d'investissement désigne le coût lié à l'accès à l'état de grand.
6. L'épreuve de grandeur: L'épreuve qui permet l'accès à l'état de grand.
7. Les dispositifs: Les objets et les dispositifs contribuent à objectiver la grandeur des personnes (par exemple : les diplômes, les codes...).
8. Les sujets: Le type d'individu susceptibles d'accéder à l'état de grandeur.

A partir de la définition de ces critères, les auteurs modélisent six mondes, caractérisés par des principes supérieurs différents, par une définition variable de ce qui qualifie le grand et le petit et de ce qui convient d'investir pour accéder à l'état de grand : le monde civique, le monde marchand, le monde industriel, le monde domestique, le monde de l'opinion et le monde de l'inspiration. Depuis leur proposition initiale, les auteurs ont conceptualisé un septième monde : le monde connexionniste. Ce modèle théorique est souple et fait l'objet de réappropriation par d'autres auteurs. Certains ont imaginé un huitième monde basé sur l'élargissement de la commune humanité à la communauté du vivant : le monde vert (Lafaye & Thévenot, 1993). A partir des différents axes mentionnés dans l'accord de coopération du 2 février 2005 relatif au développement de politiques concertées en matière d'alphabétisation des adultes, à savoir « l'axe d'alphabétisation comme vecteur d'insertion socioprofessionnelle et de promotion sociale ; l'axe d'alphabétisation comme vecteur d'éducation permanente ; l'axe d'alphabétisation comme vecteur d'accueil et d'insertion sociale notamment des personnes issues de l'immigration » (Comité de pilotage, 2010 : 114), nous choisissons de retenir quatre mondes qui nous semblent les plus structurants en ce qui concerne l'alphabétisation, même si nous restons cependant ouverts à la possibilité de faire appel à un autre monde dans le cours de l'étude :

Le monde civique

Dans le monde civique, le principe supérieur est le principe de l'égalité de tous. Il y a la prééminence du collectif, de la représentation du collectif, de la conscience collective. Les actes et décisions prises en respect de ce principe de représentation du collectif permettent d'accéder à l'état de grand. L'exercice des droits civiques, la participation permettant de contribuer au bien commun, le renoncement au particulier, le désintéressement personnel, le rassemblement pour une action collective ou pour la défense d'une juste cause sont autant d'attitudes valorisées dans ce monde. Dans le monde civique, le bien commun est garanti si chacun participe au nom de la collectivité et défend les droits de l'ensemble et pas son intérêt particulier. Le petit est alors celui qui est discriminé ou qui est victime d'inégalités. Pour parvenir à se grandir dans ce monde, l'action à réaliser est d'entrer dans l'action collective et de participer à la vie citoyenne. Celui qui développe au contraire une attitude individualiste risque de porter la figure du misérable dans ce monde civique. Les figures valorisées sont les citoyens, les délégués, les participants.

Le monde marchand

On peut dire que le monde marchand s'oppose terme à terme au monde civique dans la mesure où c'est l'agissement en vue de l'intérêt personnel qui concourt au bien commun (en référence à la main invisible du marché – libérer les égoïsmes pour produire la richesse). C'est

donc la concurrence qui est le principe supérieur commun qui serait à même d'assurer le bien commun. C'est le marché, dans lequel règne la primauté de la compétitivité, qui représente l'entité supérieure dans le monde marchand. Le grand dans ce monde est celui qui parvient à être opportuniste et à gagner dans un univers gouverné par la concurrence, ce qui lui permet d'accéder aux biens matériels ou symboliques que la majorité convoite, qui possède les objets et attributs désirés par la plupart. A l'inverse, celui qui perd dans ce jeu-là sera considéré comme petit. L'investissement à fournir pour accéder à l'état de grandeur est de se battre continuellement pour rester compétitif et pour augmenter sa valeur sur le marché. S'il ne se bat pas, le petit sera considéré comme un défaitiste, qui cultive la passivité. C'est les figures de l'entrepreneur, du client, du vendeur ou du concurrent qui peuplent le monde marchand.

Le monde industriel

Le monde industriel est gouverné par le principe de l'efficacité, de la fonctionnalité et de la rationalité des actions. L'état de grand est caractérisé par ce qui est performant, compétent et opérationnel. Les grands, ce sont les experts et les spécialistes qui connaissent les techniques et ont acquis des compétences qui assurent l'efficacité de l'action. Il s'établit une hiérarchie entre ceux qui maîtrisent ces compétences et ceux qui doivent encore les acquérir. Pour grandir dans ce monde, il faut se former et passer des tests afin de certifier l'acquisition de nouvelles compétences. Celui qui ne se forme pas et ne développe aucune compétences sera considéré comme un incapable dans le monde industriel. Les apprenants, les techniciens, les élèves sont des exemples de figures valorisées dans ce monde.

Le monde domestique

Le monde domestique repose sur le principe supérieur du devoir et s'exprime dans la communauté et la reproduction de celle-ci ainsi que sur la primauté du relationnel. Il se base sur le respect des traditions, des valeurs communes et le sentiment d'appartenance et de familiarité qui en découle. C'est également une harmonie dans la hiérarchie, laquelle établit un ordre entre les êtres et dont découle la définition de l'état de grand et de l'état de petit. Le grand est celui qui incarne la communauté, qui fait preuve de loyauté vis-à-vis d'elle alors que le petit, c'est celui qui n'est pas encore intégré, comme l'enfant ou l'étranger. L'état de grand est accessible en intégrant et respectant les règles et les traditions communes qui sont caractéristiques du groupe d'appartenance et qui permettent d'assurer sa pérennité. Celui qui ne respecte pas ces principes sera considéré comme un traître. Les figures du membre, du leader charismatique, de l'ami, du confrère sont des figures structurantes dans le monde domestique.

Tableau 2. Les 4 mondes structurants de l'alphabétisation

	Civique	Domestique	Industriel	Marchand
Principe supérieur (assure le bien commun)	L'égalité	Le devoir	L'efficacité	La concurrence
Entité supérieure (Figure harmonieuse)	La société (République) Primauté du collectif	La communauté Primauté du domestique/relationnel	La division du travail / le système Primauté du rationnel et du fonctionnel	Le marché Primauté de la compétitivité
Etat de grand	Celui qui représente	Celui qui incarne	Celui qui connaît	Celui qui gagne
Caractéristique du grand	Désintéressement personnel	Compassion/Loyauté	Expertise/Maîtrise	Opportunisme
Etat de petit	Celui qui est discriminé (inégalité)	Celui qui n'est pas encore intégré (enfant, étranger)	Celui qui n'est pas compétent	Celui qui perd
Potentiel de grandeur Formule d'investissement	Entrer dans l'action collective	Intégrer les règles et valeurs de la communauté	Se former	Se battre
Epreuve de grandeur	Election/engagement social	Communion	Test/Mesure	Prix
Figure du misérable	L'individualiste	Le traître	L'incapable	Le défaitiste
Dispositifs (exemples)	Manifestation/ législation/ diplôme	Cérémonie commémorative/ lettre de recommandation	Laboratoire/ atelier/ certificat	Bourse/ marché du travail/ chiffre d'affaire
Sujets (exemples)	Citoyen/ participant/ délégué	Membre/ leader charismatique/ ami/ confrère	Apprenant/ technicien/ collègue	Entrepreneur/ client/ vendeur/ concurrent
Un exemple de grand	Aung San Suu Kyi	Roi Baudouin	Marie Curie	Bill Gate

3.2. Les logiques « pures » qui structurent l'alphabétisation

A partir des définitions de ces quatre mondes qui nous semblent les plus structurants en ce qui concerne l'alphabétisation, nous avons construit des logiques « pures » de ce que pourrait être l'alphabétisation dans chacun de ces mondes en posant les questions suivantes:

Selon le monde pris en référence, en quoi l'analphabète est « petit »?

Qu'est-ce qui fait que la maîtrise du langage et de l'écrit permet d'accéder à l'état de grand et de concourir au principe supérieur commun?

Quelles actions doivent être privilégiées pour favoriser l'alphabétisation dans le sens du monde considéré?

L'alphabétisation dans le monde civique

Dans le monde civique, l'analphabète n'accède pas à l'état de grandeur car, sans maîtrise de la langue parlée et écrite, il ne peut accéder pleinement à son rôle de citoyen et témoigner des inégalités qui demeurent. Du fait qu'il est analphabète, il ne peut pas participer à la société et risque de se retrouver isolé, marginalisé ou de vouloir se replier sur une communauté. Il ne peut pas non plus défendre ses droits en tant que citoyen et lutter pour faire progresser le principe d'égalité. Pour développer une conscience collective, défendre les droits du collectif, développer une démarche politique, il faut accéder aux codes de langages et de communication qui sont ceux en vigueur dans la société. Savoir lire et écrire est une condition fondamentale pour pouvoir participer à une société et développer sa citoyenneté. L'analphabétisme est donc à la fois un stigmate et un danger dans le monde civique.

L'alphabétisation de tous est donc une condition pour permettre la participation citoyenne et politique de tous, ce qui est la voie privilégiée pour contribuer au bien commun dans le monde civique. Sans la maîtrise de la langue orale et écrite, il n'est pas possible de développer un regard politique et critique à l'égard de la société et des inégalités (comprendre la société dans laquelle on vit), d'y participer en tant que citoyen et de faire valoir les droits civiques du collectif (être un acteur de progrès social). L'action d'alphabétisation doit surtout permettre aux individus de développer leur conscience citoyenne et de développer un regard critique sur leur environnement social.

L'alphabétisation dans le monde marchand

Si l'analphabète n'est pas grand dans le monde marchand, c'est parce qu'il ne possède pas les outils de base pour faire valoir son intérêt personnel et entrer dans la compétition avec les autres individus qui veulent également défendre leurs intérêts. Il ne peut qu'être dépendant d'autres personnes qui seraient susceptibles de l'empêcher d'accéder à ses désirs. Dans notre société actuelle basée sur la consommation et la possession de biens et de services, un des moyens privilégiés pour accéder à ces objets convoités par tous est d'avoir un emploi. La maîtrise du langage écrit et oral est indispensable pour entrer dans la « lutte des places » (de Gaulejac & Taboada Léonetti, 1994) et dans la compétition sur le marché du travail.

L'alphabétisation est vue comme un moyen permettant aux apprenants de devenir plus compétitif et de rentrer dans la concurrence. Quelqu'un d'alphabétisé aurait alors plus de valeur sur le marché que quelqu'un qui ne l'est pas. L'action d'alphabétisation doit surtout

permettre aux individus de rentrer dans la compétition avec les autres concurrents dans la course à la valorisation de leur objectif personnel, qui se traduit par un positionnement sur le marché du travail.

L'alphabétisation dans le monde industriel

Si l'analphabète est conçu comme petit dans le monde industriel, c'est parce qu'il ne peut pas accéder à la maîtrise des compétences et techniques scientifiques qui lui permettraient d'être efficace et performant dans la société dans laquelle il vit. La maîtrise de la langue écrite et parlée est en effet un préalable pour développer d'autres types de compétences et qualifications de tous ordres qui sont valorisées dans la société. En gros, c'est la base de la formation et de l'apprentissage des compétences permettant de maîtriser l'environnement de façon efficace. C'est en comparant les performances des individus (via des tests) qu'on peut qualifier les grands et les petits.

Il faut alors aider les personnes analphabètes à maîtriser tout d'abord un socle de compétences linguistiques de base, à partir duquel elles vont pouvoir progresser dans leur maîtrise de connaissances et de compétences, et donc accroître leur efficacité. Autrement dit, il faut parvenir à classer les individus selon leur degré de maîtrise de l'écrit et de l'oral (dont les principes sont établis de façon scientifique et rigoureuse) et développer des actions leur permettant de gravir les échelons afin d'être plus performants. Tout individu peut progresser dans la maîtrise du langage écrit et oral qui est un préalable à l'acquisition de nouvelles compétences.

La participation à la société n'est pas citoyenne mais fonctionnelle, dans la mesure où elle se définit à partir de la fonction que l'individu peut jouer dans la société et la division du travail. La maîtrise des compétences est certifiée par un diplôme qui atteste de la réussite de tests. L'action d'alphabétisation doit être efficace et cibler directement les compétences certifiées permettant de maîtriser le langage écrit et oral et toute autres savoirs de base.

L'alphabétisation dans le monde domestique

Dans le monde domestique, l'analphabète ne peut pas accéder à l'état de grand car il ne maîtrise pas une des premières formes de tradition, le premier corps de règles du groupe auquel il est censé appartenir: les codes de langage. La langue, avec ses règles grammaticales, son vocabulaire, est un des corps de règles qui président à l'intégration dans une communauté. Il ne peut donc pas accéder aux valeurs, traditions et normes qui guident l'action dans le monde domestique. Il peut encore moins développer un sentiment d'appartenance au groupe ni respecter la hiérarchie des règles car il ne les comprend tout simplement pas. L'alphabétisation serait alors une première étape pour connaître les règles et les traditions du groupe d'appartenance et, par là, de développer une attitude conforme aux exigences du groupe. Elle permet de s'adapter au monde dans lequel on est et de respecter ses règles de fonctionnement. On doit connaître les codes en vigueur dans le groupe pour s'y intégrer et développer un sentiment d'appartenance, de loyauté envers ce groupe et l'autorité des grands, et pour bénéficier de la solidarité liée aux relations de familiarité. La priorité est accordée à l'union, à ce qui rassemble, à ce qui est commun. Le grand est celui qui incarne la communauté et s'y dédie. L'action d'alphabétisation doit d'abord permettre aux individus de comprendre les règles en vigueur dans la société d'appartenance.

Cette présentation est certes caricaturale et certainement partielle. Cependant, elle souligne quatre logiques qui peuvent structurer une action d'alphabétisation, et par conséquent des référentiels de sens qui justifient des politiques en la matière :

- logique civique : alphabétiser pour favoriser l'égalité et la participation citoyenne ;
- logique marchande : alphabétiser pour favoriser l'accès au marché du travail et se faire une place dans la concurrence ;
- logique industrielle : alphabétiser pour accéder à la maîtrise des connaissances et des compétences nécessaires pour être efficacement fonctionnel ;
- logique domestique : alphabétiser pour s'intégrer dans la société.

4. La configuration institutionnelle de l'alphabétisation

Ce chapitre s'inscrit dans le cadre du premier objectif de l'étude portant sur l'évaluation de la politique d'alphabétisation en Région de Bruxelles-Capitale et en Région Wallonne. Pour rappel, le premier objectif de cette étude est de construire une représentation globale de l'action d'alphabétisation en Région de Bruxelles-Capitale et en Région wallonne afin d'évaluer la complémentarité et la cohérence des différentes politiques et mesures réglementaires, de leurs objectifs et de leurs modes d'action. Le projet de recherche que nous avons proposé spécifie que ce premier objectif devra être atteint en respectant deux niveaux d'analyse: le premier est celui de la configuration institutionnelle de la politique d'alphabétisation et le deuxième est celui de la configuration organisationnelle de l'action d'alphabétisation. Ce n'est qu'en ayant une vision claire de ces deux niveaux que nous pourrions évaluer leur cohérence interne et leur adéquation.

Ce premier chapitre traite de l'analyse du premier niveau, c'est-à-dire que nous nous limiterons à l'analyse des objectifs et des actions proposées qui sont déclarés officiellement dans les textes législatifs qui traitent de la question (décrets, circulaires, mesures réglementaires, conventions...) ou dans les descriptions officielles des secteurs qui structurent en partie l'action d'alphabétisation en Belgique francophone (l'éducation permanente, la promotion sociale, l'insertion socio-professionnelle, l'action sociale, la cohésion sociale...). Ce premier niveau d'analyse, qui est le niveau de la prise en charge politique et institutionnelle du problème de l'analphabétisme, peut être considéré comme le niveau de la « construction théorique », pour reprendre une proposition de l'OPC et de l'WEPS dans une note de travail (décembre 2010). En effet, on peut considérer que les objectifs déclarés dans les textes législatifs sont des objectifs et des modalités de fonctionnement théoriques qui sont toujours adaptés, à des degrés divers, une fois qu'ils sont mis en place concrètement, sur le terrain. C'est pourquoi on ne peut déduire de la configuration institutionnelle de l'alphabétisation des conclusions en ce qui concerne la cohérence et la complémentarité des dispositifs et des actions menées. Il est indispensable, dans un deuxième temps, d'analyser le degré d'adéquation entre les objectifs politiques poursuivis et la réalité de l'action sur le terrain. Les résultats de cette analyse feront l'objet du chapitre suivant.

La construction de la configuration institutionnelle a bénéficié du travail réalisé depuis de longues années par le comité de pilotage permanent de l'alphabétisation. Ce travail, notamment à travers l'élaboration d'un Etat des lieux annuel de l'alphabétisation, a permis une grande avancée dans la connaissance du secteur ainsi que dans l'interconnaissance et la communication entre les différents acteurs de ce secteur hétérogène. Il en ressort un modèle qui est communément décrit comme particulièrement multiple, diversifié et hétérogène. Si cette multiplicité est généralement considérée comme une source de richesse du fait qu'elle a permis que l'action d'alphabétisation se développe là où s'exprimait une demande et qu'elle a été prise en charge de façons multiples afin de répondre aux attentes variables des bénéficiaires, elle pose également des difficultés de coordination des actions et des dispositifs réglementaires. C'est pourquoi un défi majeur à relever consiste à parvenir à coordonner des dispositifs tout en maintenant la diversité, en respectant l'identité et l'autonomie des secteurs, des différents niveaux de pouvoir et des opérateurs. C'est à ce défi que souhaite contribuer cette étude.

Le chapitre est structuré de la manière suivante: Dans un premier temps, nous proposons une

analyse des différents secteurs de l'alphabétisation, à partir des objectifs exprimés dans les textes législatifs fondateurs et les mesures réglementaires, afin d'évaluer leur degré de proximité avec les différentes logiques de l'alphabétisation que nous avons construites à partir des économies de la grandeur. Ensuite, nous allons explorer les différentes conventions et circulaires qui cadrent l'action d'alphabétisation. Partant du constat que l'alphabétisation est manifestement un secteur composite qui articule les différentes logiques, nous mettons ensuite en lumière les tensions de fond qui peuvent exister théoriquement entre elles et qui doivent être prises en compte dans la représentation de la politique d'alphabétisation.

4.1. L'analyse des textes fondateurs des différents secteurs structurant l'action d'alphabétisation

Le premier constat que l'on peut faire quand on analyse le secteur de l'alphabétisation en Belgique francophone, c'est qu'il s'agit d'un univers « composite », pour parler comme les conventionnalistes. La multiplicité et la diversité des dispositifs réglementaires qui cadrent l'alphabétisation laisse penser que les différentes logiques pures de l'alphabétisation sont couvertes à des degrés divers. Cependant, ces logiques sont-elles représentées de façon équilibrée ou y'en a-t-il une qui est prédominante? Pour répondre à cette question, nous sommes partis de l'analyse des différents secteurs qui sont concernés par l'alphabétisation ainsi que de l'analyse des décrets et arrêtés qui cadrent ces secteurs et définissent les objectifs auxquels ils doivent répondre.

Les secteurs principaux qui prennent en charge certains aspects de l'action d'alphabétisation sont les secteurs suivants:

1. L'enseignement de Promotion sociale (Communauté française)
2. La formation et l'insertion socioprofessionnelle (Régions)
3. L'éducation permanente (Communauté française)
4. L'action sociale (Régions)
5. La cohésion sociale (Régions)

A partir de l'analyse des objectifs de ces différents secteurs tels qu'ils sont mentionnés dans les textes législatifs, nous avons tenté d'évaluer le degré de proximité de chacun de ces secteurs avec les mondes ou les logiques pures de l'alphabétisation. Nous avons également demandé aux participants du premier focus group de situer les différents secteurs par rapport aux différents mondes. Voici les résultats majeurs qui en ressortent:

4.1.1. L'éducation permanente

Le décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'éducation permanente du 17 juillet 2003 présente les objectifs de l'éducation permanente qui participent à promouvoir « l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics en privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle ». L'action développée dans le cadre de ce décret se divise en 4 axes:

1. Participation, éducation et formation citoyennes
2. Formation d'animateurs, de formateurs et d'acteurs associatifs
3. Production de services ou d'analyses et d'études
4. Sensibilisation et Information

A la lecture des objectifs de l'éducation permanente, tels que le « développement de la citoyenneté active », la « stimulation d'initiatives démocratiques et collectives », l'« exercice des droits sociaux » ou l'« émancipation individuelle et collective », on peut bien entendu établir qu'il existe une proximité entre le secteur de l'éducation permanente et le monde civique. Des termes comme « égalité », « société plus juste », « plus démocratique et plus solidaire » font également référence au monde civique. Nous retrouvons le terme « collectif » qui se raccroche au principe fondateur du monde civique: l'action est justifiée parce qu'elle représente le collectif. Si l'objectif d'émancipation se retrouve dans tous les secteurs, il prend un sens particulier quand il se rattache au monde civique. Si on regarde la définition du terme « émancipation » dans le dictionnaire, il s'agit de « l'action de (se) libérer, de (s') affranchir d'un état de dépendance ». De plus, il est bien précisé, dans les objectifs de l'éducation permanente, que cette émancipation doit être non seulement individuelle, mais également collective.

La volonté de rendre ces activités accessibles à tous, propre au secteur de l'éducation permanente, correspond également à un idéal du monde civique. Le développement d'actions diversifiées de coordination, de sensibilisation, de formation avec des activités connexes d'exercice de la citoyenneté et d'activités culturelles montre la volonté de développer des actions au service de la collectivité et qui favorisent la promotion de l'égalité et d'une prise de conscience collective. Soulignons que ces pratiques artistiques et culturelles sont conçues comme moyens pédagogiques pour améliorer le processus d'alphabétisation et le développement de la citoyenneté.

Si les autres mondes ne sont pas absents des référentiels qui sous-tendent l'éducation permanente, il semble toutefois qu'il y ait une affinité plus évidente entre l'éducation permanente et le monde civique.

Concernant les modes d'action qui sont favorisés par le décret, ils sont multiples: il y a des actions de coordination, de sensibilisation, de formation notamment en alphabétisation, de formation de formateurs et de recherche et études. Chacun de ces axes fait l'objet d'un financement spécifique, à part celui de la coordination. D'autres sources de financement proviennent des ACS (Agent contractuel subventionné). Les opérateurs visés par le décret sont les associations ayant un objet social correspondant à l'éducation permanente. Il n'y a pas de critères de sélection des publics visés par le décret à part qu'ils doivent être adultes.

4.1.2. La promotion sociale

La promotion sociale est notamment cadrée par le décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale. Les objectifs principaux de la promotion sociale sont de:

- « 1° concourir à l'épanouissement individuel en promouvant une meilleure insertion professionnelle, sociale, culturelle et scolaire;
- 2° répondre aux besoins et demandes en formation émanant des entreprises, des

administrations, de l'enseignement et d'une manière générale des milieux socio-économiques et culturels. »

Le secteur de l'enseignement de promotion sociale semble connecté au monde industriel pour plusieurs raisons. Premièrement, c'est la façon dont le public-cible du secteur est qualifié qui le rattache au monde industriel. En effet, le public est d'abord défini par rapport à ses lacunes au niveau de la formation scolaire de base: on parle bien de « public infrascolarisé » ou n'ayant pas « les compétences correspondantes à celles sanctionnées par le certificat d'études de base ». On parle également de « remise à niveau », ce qui est également connecté au monde industriel, puisqu'il s'agit du niveau de compétences minimales pour fonctionner de façon efficace dans l'environnement social. Les apprenants sont situés sur une échelle de niveaux de compétences et le but de la formation est de les faire progresser dans cette acquisition des compétences. De plus, c'est le seul secteur certificatif, qui délivre un diplôme en fin de formation qui atteste des compétences acquises (dispositif typique du monde industriel). C'est également le seul secteur qui exige un titre pédagogique ou un diplôme de la part de leurs formateurs (il donne donc de la valeur aux objets valorisés dans le monde industriel). Deuxièmement, c'est le fait que le deuxième objectif de la promotion sociale soit de « répondre aux besoins et demandes en formation émanant des entreprises, des administrations de l'enseignement et d'une manière générale des milieux socioéconomiques et culturels » (décret de 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale) qui le rattache au monde industriel dans la mesure où les formations se définissent en fonction de leur efficacité ou de leur utilité en regard des attentes de l'environnement social.

Etant donné que cette acquisition de compétences devrait servir l'« épanouissement individuel » (et non l'« émancipation » du collectif), on pourrait voir un rapprochement avec le monde marchand. Cependant, la connexion avec le monde industriel est plus évidente car c'est surtout la progression sur une échelle de niveaux de compétences qui est ciblée, et non le bénéfice que cela peut apporter à la personne dans la concurrence du marché. Il est toutefois fait mention, dans le décret de 1991, qu'un des objectifs de la promotion sociale est de « faire acquérir les capacités liées aux niveaux de qualification correspondant à l'exercice d'un emploi, d'un métier ou d'une profession » (art. 11). On voit là un compromis entre le monde marchand et le monde industriel.

Le décret de 2009 relatif aux actions en matière d'alphabétisation et d'insertion dans l'enseignement de promotion sociale propose d':

- « augmenter l'offre de formations en alphabétisation, en FLE ainsi que la formation donnant accès au CEB dans les établissements d'Enseignement de Promotion sociale »
 - « augmenter le nombre de formations en alphabétisation en milieu carcéral en privilégiant un partenariat entre l'Enseignement de Promotion sociale et des associations opérateurs d'alphabétisation en milieu carcéral afin d'aller à la rencontre des publics « infra-scolarisés » ».
- On constate qu'avec le deuxième objectif, ce décret imprime une inflexion vers les mondes civique et domestique puisqu'il introduit une focalisation sur un public spécifique caractérisé par son manque d'intégration: les personnes incarcérées qui sont caractérisées par leur isolement et leur solitude et pour qui l'alphabétisation est un moyen de se réintégrer.

Le positionnement de la promotion sociale entre les différents mondes a été l'objet de discussions pendant la réunion du focus group. S'il y a plusieurs logiques structurantes dans ce secteur, la question est de savoir laquelle est prédominante. Dans les textes, il semble que ce soit la logique industrielle qui soit dominante.

Les modes d'action financés par les décrets cadrant la promotion sociale se limitent à l'axe de la formation et celui de la formation de formateurs. Le secteur d'activité étant le secteur public, le financement est assuré à long terme. Les publics visés par le décret sont les adultes non soumis à l'obligation scolaire. On peut dire que la promotion sociale est spécialisée dans la formation et l'évaluation de la progression des apprenants, au vu de la formalisation forte des compétences à acquérir pour passer de niveaux. Il semble, d'après les textes, que l'action soit exclusivement centrée sur l'acquisition des compétences. Il n'y a pas mention d'autres modes d'action qui pourraient s'avérer centraux, selon les discutants du focus group, pour favoriser l'entrée et le maintien des personnes en formation, comme par exemple l'accompagnement et le soutien individuel. Le décret de 2009 réserve une partie du financement à l'action auprès d'un public spécifique: les personnes incarcérées. Il promeut également le partenariat entre les établissements de promotion sociale et certaines associations. Il encourage également la détection.

4.1.3. L'insertion socio-professionnelle

L'objectif du décret OISP du 27 avril 1995 (COCOF) connecte directement l'ISP au monde marchand, dans la mesure où il s'agit d'« accroître les chances des demandeurs d'emploi inoccupés et peu qualifiés de trouver du travail dans le cadre de dispositifs coordonnés d'insertion socio-professionnelle ». Dans ce même décret, il est fait mention du « parcours d'insertion » dans lequel le « stagiaire » doit entrer afin d'accéder, étape par étape, à l'objectif final de la « mise à l'emploi ». On peut dire que l'alphabétisation se situe à une de ces étapes: la « préformation ». La définition du mot « parcours », dans le dictionnaire, est la suivante: « Accomplir (un trajet déterminé), traverser (un espace délimité) jusqu'à une destination précise. » Le parcours serait donc prédéfini (les étapes à franchir pour arriver à destination) et l'objectif serait également prédéfini (l'emploi). « Le critère de mise à l'emploi est intégré à toute action d'insertion socioprofessionnelle comme un élément essentiel du dispositif d'insertion » (Teixeira, 2011 : 13). Le terme de parcours induit une idée de linéarité, d'étapes qui se succèdent et qui rapprochent de l'emploi. Il induit aussi l'idée d'un parcours individuel vers cet objectif, ce qui est d'ailleurs attesté par le développement d'un accompagnement psycho-social individuel des stagiaires. Cela nous permet d'établir une connexion avec le monde marchand dans la mesure où ces parcours individualisés ont pour objectif d'accéder au marché de l'emploi.

Le fait que les publics cible sont notamment définis à partir de leur non-possession du CEB (certificat d'étude de base) rapproche également du monde industriel. Le décret vise également les publics qui sont en difficulté sur le marché du travail « en raison de l'absence de qualification professionnelle, de leur dénuement social ou du fait de discriminations visant le groupe spécifique auquel ils appartiennent ». Cet objectif de lutte contre les discriminations relève davantage du monde civique.

Les actions conventionnées dans le cadre de l'Article 6 de l'arrêté de l'Exécutif de la Communauté française du 12 mai 1987 pour Bruxelles formation relèvent également du monde marchand, mais en se focalisant sur les personnes ayant un handicap ou les détenus en prison, elles se rattachent également à un objectif civique d'élargissement de l'accès aux formations pour les personnes en difficulté.

Le décret de 2004 relatif aux OISP et EFT (Région Wallonne) témoigne également, dans le texte, d'un rapprochement avec l'ensemble des 4 mondes. C'est d'abord le monde marchand qui semble prédominant, puisqu'un premier objectif est l'insertion professionnelle et l'accès durable au marché de l'emploi. Le public visé est défini par le fait d'être demandeur d'emploi et de ne pas disposer du CESS (certificat d'enseignement secondaire supérieur), ce qui rattache au monde industriel. Il est également mentionné l'objectif de retisser les liens sociaux, de lutter contre la discrimination et le racisme, qui sont des objectifs valorisés dans le monde civique. Enfin, une des catégories de publics ciblés dans le décret sont les personnes étrangères avec un objectif d'intégration sociale, ce qui rapproche du monde domestique.

Etant donné le caractère multi-monde de ce décret, les publics visés par celui-ci sont également diversifiés: il peut s'agir des personnes inscrites au Forem en tant que demandeur d'emploi inoccupé n'ayant plus d'obligation scolaire et n'ayant pas le CESS. Il peut également s'agir des ayants droit à l'intégration sociale visés à l'article 60, §7, de la loi organique des CPAS du 8 juillet 1976. Les modes d'action ne se limitent pas à la formation puisque le partenariat est encouragé. L'axe soutien individuel/collectif et l'accompagnement psycho-social constitue également un mode d'action important dans le cadre de ce décret. Les modes d'action sont également très larges dans le décret du 27 avril 1995 relatif à l'agrément de certains OISP à Bruxelles. Au-delà de la formation, sont financées des actions de concertation et de coordination locales et des actions d'accueil, de guidance, d'éducation permanente et de mise au travail auprès des stagiaires.

4.1.4. L'action sociale

Les objectifs qu'on peut trouver dans le décret de 1996 et l'appel aux initiatives locales de développement social de 2011 révèlent une proximité avec les finalités de l'éducation permanente. En effet, on y parle de la participation des personnes à la vie culturelle, sociale et économique, d'une initiation à la citoyenneté, de la participation sociale des migrants. Cependant, il y a une focalisation sur un certain type de public: les personnes étrangères ou d'origine étrangère. On est donc proche du monde civique, mais visant un public spécifique qui doit s'intégrer dans un pays qui l'accueille. Des objectifs tels que la « compréhension des codes sociaux et culturels » et des « institutions du pays d'accueil », ou encore l'exercice des « droits et obligations » (notons qu'il n'est fait que mention des droits en éducation permanente), nous témoignent d'une proximité avec le monde domestique dans lequel c'est la familiarisation et le respect des règles et traditions du groupe d'appartenance qui priment. C'est également le terme d'intégration, cité 25 fois dans le décret du 4 juillet 1996, qui témoigne de cette proximité avec le monde domestique. En effet, une définition de l'« intégration sociale » qu'on peut trouver dans le dictionnaire correspond à une « phase où les éléments d'origine étrangère sont complètement assimilés au sein de la nation tant au point de vue juridique que linguistique et culturel, et forment un seul corps social ». Une autre définition est: « Action d'incorporer un ou plusieurs éléments étrangers à un ensemble constitué, d'assembler des éléments divers afin d'en constituer un tout organique ». Il y a donc une transformation des éléments qu'on rassemble au profit du tout qui est créé. Cela est proche de la logique domestique selon laquelle il s'agit de s'intégrer et de respecter les règles qui président au fonctionnement de la communauté d'appartenance. Le public cible du décret est évidemment les personnes d'origine étrangère avec, en priorité, les nouveaux arrivants, les personnes récemment régularisées et les femmes issues de l'immigration.

Précisons cependant que la visée domestique de l'intégration sociale est plus large dans la mesure où il s'agit aussi de favoriser le rapprochement et l'échange interculturel.

La multiplicité des objectifs exprimés dans l'appel à projets 2011 concernant les initiatives locales de développement social montre une connexion de l'action sociale avec l'ensemble des mondes. Ces initiatives peuvent concerner les opérateurs qui mettent en place des actions permettant l'apprentissage du français langue étrangère, la compréhension des codes sociaux et culturels ainsi que la connaissance des institutions du pays d'accueil. Il est fait notamment mention du « parcours d'intégration » que le Gouvernement wallon met en place au départ des initiatives existantes. Il est indiqué que « ce parcours d'intégration comprend un programme transversal combinant notamment l'apprentissage du français, une initiation à la citoyenneté, l'insertion socioprofessionnelle, la formation et la participation sociale des migrants. » La référence au monde marchand est bien présente, bien que diluée dans un parcours comprenant d'autres aspects relevant du monde civique et du monde domestique. Notons que l'alphabétisation est un des quatre domaines que le Gouvernement wallon subventionne dans le cadre des initiatives locales de développement social.

Il est fait une place importante à la dimension d'« accompagnement ou d'orientation des personnes étrangères ou d'origine étrangère dans toutes leurs démarches d'intégration ». Cette reconnaissance de la dimension d'accompagnement témoigne aussi d'une volonté de partir des besoins et attentes des usagers et de ne pas les inscrire dans un parcours prédéfini et balisé. Enfin, l'appel à projets d'initiatives locales de développement social insiste sur l'importance de ne pas envisager le développement social « dans une perspective uniquement sectorielle », ce qui explique la connexion de ce secteur à l'ensemble des représentations pures de l'alphabétisation. Cependant, une discussion autour de l'action sociale pendant le focus group a permis de confirmer la prédominance des mondes domestique et civique.

4.1.5. La cohésion sociale

Dans le dictionnaire, le terme « cohésion » est défini de la façon suivante: « Union, solidarité étroite; caractère quasi indestructible du lien qui unit les membres d'un groupe. » Lorsqu'il s'agit de l'intégration des immigrés ou des personnes en décrochage social, c'est peut-être le principe domestique qui préside face au principe civique. Ce dernier nécessite de maîtriser les règles communes à un groupe avant de développer une posture critique par rapport à celles-ci au nom du collectif.

On peut dire qu'on est dans la même portée civique que dans l'éducation permanente et l'action sociale mais avec, cette fois, une centration sur des territoires spécifiques. En effet, le décret de 2004 (COCOF) vise les communes fragilisées de Bruxelles en regard de certains critères socio-économiques. Au niveau de la Région wallonne, le plan de cohésion sociale veut promouvoir l'exercice des droits fondamentaux et évalue les besoins de manière locale à partir d'un indicateur d'accès aux droits fondamentaux mis en place par l'IWEPS.

Le décret du 30 avril 2004 relatif à la cohésion sociale à Bruxelles définit celle-ci comme « l'ensemble des processus sociaux qui contribuent à assurer à tous les individus ou groupes d'individus, quelle que soit leur origine nationale ou ethnique, leur appartenance culturelle, religieuse ou philosophique, leur statut social, leur niveau socio-économique, leur âge, leur

orientation sexuelle ou leur santé, l'égalité des chances et des conditions, le bien-être économique, social et culturel, afin de permettre à chacun de participer activement à la société et d'y être reconnu. Ces processus visent en particulier la lutte contre toute forme de discrimination et d'exclusion sociale par le développement de politiques d'intégration sociale, d'interculturalité, de diversité socioculturelle et de cohabitation des différentes communautés locales». Notons que le décret du 15 janvier 2009 modifiant le décret précédent propose un financement spécifique d'un centre régional pour le développement de l'alphabétisation et de l'apprentissage du français pour adulte. Ce centre régional est chargé de plusieurs missions d'accueil et d'orientation des adultes, de coordination des dispositifs d'alphabétisation, de formation en alphabétisation, de formation de formateurs... La création d'un centre régional pour le développement de l'alphabétisation et de l'apprentissage du français pour adulte à Bruxelles permet une reconnaissance plus importante des dimensions d'accueil et d'orientation des publics et de la dimension de coordination des dispositifs d'alphabétisation.

En Région wallonne, les Plans de Cohésion Sociale ont l'objectif de promouvoir l'exercice de 6 droits fondamentaux:

- le droit à un revenu digne ;
- le droit à la protection de la santé et à l'aide sociale et médicale ;
- le droit à un logement décent et à un environnement sain ;
- le droit au travail ;
- le droit à la formation ;
- le droit à l'épanouissement culturel et social.

Le PCS se décline en actions coordonnées au sein de quatre axes:

- l'insertion socioprofessionnelle,
- l'accès à un logement décent,
- l'accès à la santé et le traitement des addictions
- le retissage des liens sociaux, intergénérationnels et interculturels.

Les actions d'alphabétisation s'inscrivent dans le premier et le quatrième axe. Cela correspond à un objectif du Gouvernement wallon précisé dans sa Déclaration de Politique Régionale: « renforcer l'offre de programmes d'alphabétisation en portant une attention particulière aux publics qui ne relèvent pas de l'insertion socioprofessionnelle mais de l'intégration sociale » (Evaluation des Plans de Cohésion Sociale 2009-2011, p. 1).

Si les deux mondes majeurs de la cohésion sociale sont les mondes domestique et civique, il a été précisé, lors des séances du focus group, qu'une nouvelle orientation politique tend à stimuler la prise en compte de l'insertion socio-professionnelle dans les objectifs. Le focus group a également permis de préciser qu'une priorité va être accordée à l'intégration des « primo-arrivants » à Bruxelles avec une place importante accordée à l'insertion socio-professionnelle et à la recherche d'emploi. Enfin, il y a également une connexion au monde industriel avec une volonté de demander plus de professionnalisation de la part des formateurs.

Les modes d'action prônés par les décrets sont multiples. En ce qui concerne le décret du 30 avril 2004 à Bruxelles, les actions concernent la formation, les actions de soutien individuel et collectif, la formation des formateurs, la recherche et la documentation et la coordination. On ne peut cependant pas dire de quelle manière chaque axe est financé puisque c'est à l'opérateur d'utiliser le budget dans des actions qui articulent l'ensemble des axes. En ce qui concerne les plans de cohésion sociale en Région wallonne, les axes sont également

multiples: coordination, sensibilisation, formation, action de soutien individuel et formation de formateurs. Les publics visés sont également variables: adultes allochtone et autochtone, primo-arrivants, analphabètes, bénéficiaires du RIS (CPAS), personnes en décrochage...

4.1.6. Autres décrets

L'objectif du décret du 30 avril 2009 relatif au développement des pratiques de lecture organisé par le réseau public de la lecture et des bibliothèques publiques organise le subventionnement des opérateurs qui œuvrent dans le développement des pratiques de lecture. Le décret vise à soutenir les opérateurs qui ont un des objectifs suivants:

« a) disposer de ressources dans les différentes disciplines de la connaissance et de la culture;
b) mettre ces ressources à disposition de la population;
c) développer et favoriser :

- des actions de médiation entre ces ressources et la population;
- le développement, sous toutes formes possibles, de rencontres, d'échanges visant l'intégration des pratiques individuelles de lecture dans des pratiques collectives, qui permettent tant la détente et le plaisir que la communication et favorisent la créativité et la participation à la vie culturelle ». Le public ciblé par ce décret est assez large puisqu'il s'agit des publics précarisés.

Le décret du 30 avril 2009 relatif au développement des pratiques de lecture repose sur des principes relevant du monde civique. Il est indiqué explicitement que la démarche soutenue par le décret s'inscrit dans une perspective « d'éducation permanente et d'émancipation culturelle et sociale ». La volonté de donner accès au plus grand nombre à des ressources et des documentations témoigne également de cette connexion au monde civique. Le décret veut favoriser la « créativité et la participation à la vie culturelle ». C'est aussi le « développement des capacités langagières liées à l'écrit » qui est visé par ces actions et oriente également ce secteur vers le monde industriel.

4.2. Les circulaires et conventions ponctuelles organisant des actions d'alphabétisation

La circulaire alpha-culture du 19/07/2007 vise à soutenir des micro-projets de pratiques artistiques dans le cadre de formations à l'alphabétisation. Le mode d'action privilégié est donc le développement d'ateliers créatifs et de pratiques artistiques qui sont considérées comme de bons moyens pour développer les connaissances linguistiques et les compétences de base. La dimension culturelle est particulièrement présente dans les projets « Alpha-culture » qui sont des projets de partenariat artistiques ou culturels avec les adultes en formation d'alpha ou d'alpha-FLE. Cette dimension culturelle fait partie intégrante de l'action d'alphabétisation et doit, à cet égard, apparaître dans notre cartographie des référentiels de l'alphabétisation. Une autre circulaire ministérielle « organisant le soutien des programmes de formation des cadres de l'animation et de l'action socio-culturelles et socio-artistiques » permet également de favoriser cette dimension culturelle via la formation de cadres de l'animation et de l'action socioculturelles. Il y a également une circulaire ministérielle relative aux « subventions de projets ponctuels d'éducation permanente et de créativité » dont une des thématiques prioritaires est l'alphabétisation. Il est précisé que le

public doit être diversifié au niveau culturel et au niveau de l'âge afin de favoriser l'interculturalité et l'intergénérationnel, ce qui réfère au monde domestique. A côté du projet culturel en lui-même, d'autres modes d'action sont soutenus, tels que la recherche et la sensibilisation, ainsi que la coopération et la coordination.

Les actions d'intégration sociale développées dans le cadre de projets FIPI (Fonds d'impulsion à la politique des immigrés) se rattachent davantage au monde domestique. L'objectif des projets FIPI est « l'intégration sociale des personnes d'origine étrangère et la prévention des discriminations et le dialogue interculturel ». Quand il s'agit de dispositifs axés sur les personnes d'origine étrangère ou primo-arrivantes, il y a un accent plus fort exprimé sur la logique domestique de l'intégration. L'objectif étant également de prévenir les discriminations et de favoriser le dialogue interculturel, on se rapproche du monde civique. Comme on peut le lire dans l'appel à projet FIPI 2011, une priorité est accordée aux personnes éloignées de l'emploi et à la volonté d'améliorer leur position sur le marché du travail. Cela fait davantage référence à la logique marchande. Enfin, la promotion de la réussite scolaire fait, quant à elle, penser à la logique industrielle. Les modes d'action sont pluriels: à côté de la formation visant la remise à niveau, l'appel à projets FIPI souhaite également soutenir des actions d'accompagnement, de soutien et d'orientation des publics, des actions de partenariat et de coordination locale ainsi que la formation des intervenants.

La convention entre la Région wallonne et l'asbl Lire et Ecrire ainsi que la Funoc (2011-2013) permet de soutenir des actions permettant la « prévention, détection et remédiation dans le domaine de l'alphabétisation également pour ce qui ne relève pas directement de l'insertion socioprofessionnelle des demandeurs d'emploi ». On y voit l'objectif d'éviter que les actions se focalisent uniquement sur l'insertion socioprofessionnelle étant donné l'existence, sur le terrain, d'une grande partie du public qui est éloignée de l'emploi et pour qui l'objectif premier n'est pas la mise à l'emploi. Il y a donc une valorisation des finalités du monde civique par rapport à celles du monde marchand. Les objectifs de cette convention:

« - mise en réseau des opérateurs afin de développer la logique des plans d'action territoriaux pour l'alphabétisation

- développer la détection de l'analphabétisme et favoriser l'émergence de la demande en alpha

- renforcer l'offre de formation en portant une attention particulière aux publics en (ré)affiliation sociale

2. soutenir la formation des travailleurs, en ce compris les personnes ayant le statut de travailleur au sens de l'article 60 de la loi organique des CPAS »

Le Plan Alpha 3 lié au Plan stratégie transversale III en Région wallonne vise à systématiser la détection de l'analphabétisme et à augmenter le nombre de places en alphabétisation. Les opérateurs de détection qui sont visés par ce plan sont principalement le Forem, le CPAS et le secteur intérimaire. Les opérateurs d'alphabétisation ciblés sont les associations d'alphabétisation, notamment dans le secteur de l'ISP, ainsi que les établissements d'enseignement de promotion sociale. Si on peut saluer cette initiative qui met en avant l'importance de la détection, il est étonnant que les opérateurs de détection soient surtout des opérateurs confrontés au public sans emploi. Or, comme il a été dit dans le focus group, les publics difficiles à toucher sont, notamment, les travailleurs, ce qui nécessiterait d'autres types de partenariat.

L'existence d'une telle diversité de dispositifs pousse à penser que les différentes finalités de l'action d'alphabétisation sont bien couvertes par les dispositifs réglementaires. De plus, on a pu constater que plusieurs modes d'action, permettant la détection, la prévention et la remédiation, étaient couverts par les dispositifs. De même, une grande diversité de publics, de territoires et d'opérateurs sont concernés par ces dispositifs, ce qui permet d'être relativement optimiste quant à la cohérence et la complémentarité des différents dispositifs. Cependant, la question du financement, qui est une question centrale pour évaluer la politique d'alphabétisation, n'a pas encore été abordée. Comme on le propose dans le chapitre suivant, le subventionnement constitue une épreuve de réalité qui permettra de comprendre quelles sont les finalités, les modes d'actions et les publics qui sont concrètement favorisés par l'action publique et dans quelle mesure cela rencontre les besoins diagnostiqués sur le terrain.

A l'analyse des secteurs principaux qui structurent l'action d'alphabétisation en Belgique francophone, on constate que l'alphabétisation est un secteur d'activité composite, dans la mesure où il articule les différentes logiques pures de l'alphabétisation. Il ressort également de la discussion avec le focus group l'idée que chaque secteur est lui-même composite et articule plusieurs mondes, même si on peut parfois faire l'hypothèse de la prédominance d'un monde sur les autres. Si nous forçons un peu le trait, nous pouvons dire que:

1. le secteur de la promotion sociale, tout en articulant plusieurs mondes, se situe proche de la logique industrielle;
2. le secteur de l'éducation permanente mobilise davantage des principes civiques, comme celui de la lecture publique;
3. le secteur de l'OISP semble favoriser une vision marchande de l'alphabétisation, tout en accordant, dans les textes, une importance aux trois autres logiques;
4. les secteurs de l'action sociale et de la cohésion sociale semblent tous les deux se rapprocher des principes civique et domestique, tout en élargissant à travers certains objectifs au monde marchand et industriel.

On voit que le positionnement des secteurs à travers les mondes n'est pas un exercice aisé et la réunion du focus group n'a pas permis d'aboutir à une représentation définitive du positionnement des secteurs. S'il existe un consensus pour dire que la plupart des secteurs sont caractérisés par une hybridation des logiques, il est moins évident de se positionner par rapport à la logique prédominante. Cela n'est pas étranger au fait que les objectifs officiels des secteurs, tels qu'ils sont traduits dans les textes législatifs, semblent parfois toucher à l'ensemble des mondes. En effet, comme il est précisé dans l'Etat des lieux de l'alphabétisation (exercice 2004-2009), certains objectifs officiels, tels que l'émancipation individuelle et collective, la citoyenneté, l'égalité des chances... se retrouvent dans la majorité des dispositifs réglementaires et dans la description de l'ensemble des secteurs. Il est intéressant de constater que ces objectifs communs relèvent tous du monde civique et que, de ce fait, comme il a été proposé pendant le focus group, on peut considérer qu'en théorie, l'ensemble de la politique d'alphabétisation est surmontée par un « chapeau civique ». Cependant, ces objectifs communs qui relèvent du monde civique peuvent être considérés comme des « machins », au sens de Boltanski et Thévenot, dans la mesure où ils

peuvent frayer avec différents mondes et semer la confusion. Cela a été souligné par certains participants du focus group: les textes législatifs véhiculent des visions larges qui font consensus car ils mobilisent des grands objectifs susceptibles de faire sens pour une grande partie des personnes concernées. Ce chapeau civique favoriserait un effet d'agrégation d'une majorité d'acteurs dans la mesure où ceux-ci peuvent se retrouver dans les finalités déclarées au niveau des textes. La logique d'agrégation est une dimension fondamentale de l'action politique puisque un des enjeux principaux de celle-ci est de pouvoir rassembler une majorité d'acteurs alors que ceux-ci ont des intérêts différents et parfois contradictoires. Cette logique d'agrégation permet de comprendre le fait qu'une mesure ne peut pas être trop univoque. C'est pourquoi on constate souvent qu'il existe un « flou qui entoure le sens des mesures » et des « interprétations divergentes des solutions retenues » (Palier & Surel, 2005: 18). Selon ces auteurs, « les mesures qui passent sont celles qui ménagent les différents intérêts en jeu grâce à leur propre polysémie, au fait qu'elles font l'objet de plusieurs interprétations possibles » (Palier & Surel, 2005: 18). C'est donc dans l'application concrète des mesures réglementaires qu'on peut observer la prééminence d'une logique sur l'autre. C'est ce que Boltanski et Thévenot appellent les « épreuves de réalité ». C'est pourquoi il est indispensable, si on souhaite se doter d'une représentation globale de l'alphabétisation, de tenir compte des tensions de fond entre les mondes tels qu'ils ont été conceptualisés par Boltanski et Thévenot.

4.3. Les tensions de fond entre les logiques

Le caractère composite de l'alphabétisation et des secteurs qui en assurent certaines actions pose question car, selon les conventionnalistes, « les principes de justice ne sont pas toujours compatibles. Leur présence dans un même espace entraîne des tensions qui doivent être résorbées pour que le cours de l'action se poursuive normalement » (Boltanski & Thévenot, 1991: 266). La gestion par la juxtaposition des politiques permet d'éviter que ces tensions constituent un obstacle à l'action. Jusqu'il y a peu, c'est de cette manière que l'alphabétisation a été prise en charge en Belgique francophone : de façon segmentée et sectorisée. Cette juxtaposition pose cependant, et inévitablement, la question de la cohérence et de la complémentarité des actions menées. C'est grâce à de nombreuses initiatives de coordination entre différents acteurs qu'a pu se développer une vision plus globale de l'alphabétisation via, par exemple, des conventions inter-cabinet.

L'objectif de notre étude est donc de contribuer à cette ambition et d'évaluer les possibilités de développer un référentiel commun qui permette de prendre en compte les diverses représentations de l'alphabétisation et d'évaluer la possibilité de développer une action commune. Cependant, l'objectif d'hybridation et de compromis nécessite de prendre en compte des tensions de fond qui peuvent exister entre les différents référentiels mobilisés. En effet, l'analyse par les économies de la grandeur montre qu'il y a des tensions de fond qui sont inconciliables. Il est donc important de pointer les tensions qui peuvent exister théoriquement entre les logiques diagnostiquées. Quelles sont-elles?

Au premier regard, on peut dire qu'il y a une certaine proximité ou, du moins, complémentarité entre le monde civique et le monde domestique. Par rapport à notre objet, les deux mondes se basent sur l'idée que l'alphabétisation permet d'accéder à la connaissance du groupe d'appartenance (société, communauté...) et des règles qui les président. Les deux mondes s'orientent vers un usage de l'alphabétisation pour des raisons

extrinsèques à la personne (pour le collectif ou pour la communauté). Mais dans le monde domestique, cette connaissance a comme vocation de permettre à l'individu d'être conforme à ces règles, alors que dans le monde civique, cette connaissance sert à être un acteur de changement, de progrès. Dans le monde civique, on doit pouvoir sortir de sa communauté d'appartenance, car celle-ci fait obstacle à la volonté générale, la tire vers le particulier. Il y a donc, au mieux, complémentarité entre les deux mondes, au pire tensions.

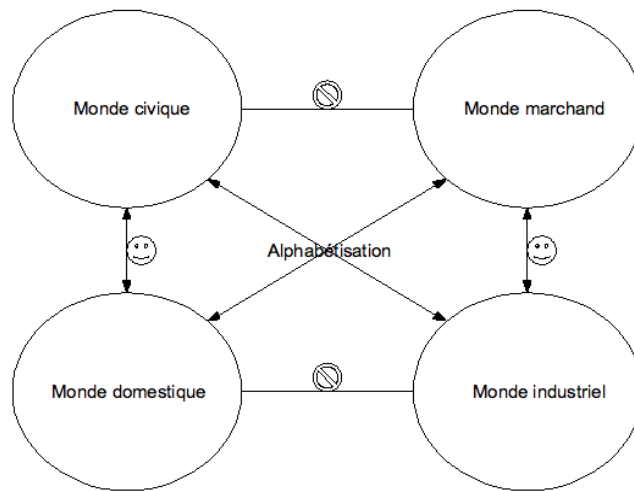
On peut également rapprocher les deux autres mondes (industriel et marchand) dans la mesure où il y aurait un rapport plus instrumental à la formation, c'est-à-dire en rapport en fonction de ce qu'elle peut apporter à l'individu (et indirectement au bien commun, puisque c'est le principe fondamental des mondes). En effet, dans le monde industriel, l'action d'alphabétisation sert avant tout à doter l'individu de compétences qui vont le rendre plus performant. Dans le monde marchand, l'action d'alphabétisation sert avant tout à servir l'intérêt individuel, l'accès à ses désirs personnels qu'il pourra réaliser s'il peut se faire valoir dans la concurrence. La performance dans le monde industriel n'implique pas l'épreuve du monde marchand : on peut être un grand dans le monde industriel et petit dans le monde marchand. Toutefois, on perçoit clairement comment un compromis peut se conclure entre les deux.

On peut par contre imaginer des tensions fortes entre le monde marchand et le monde civique. En effet, l'action d'alphabétisation sert les intérêts personnels, dans l'un, et les intérêts collectifs, dans l'autre. La conception marchande serait opposée à la vision civique de l'alphabétisation et empêcherait le développement d'une conscience collective alors que la conception civique constituerait un obstacle à la course vers l'intérêt personnel. De façon plus concrète, le développement de la conscience collective, des actions de défense des droits et le principe d'égalité freinerait la concurrence propre au monde marchand.

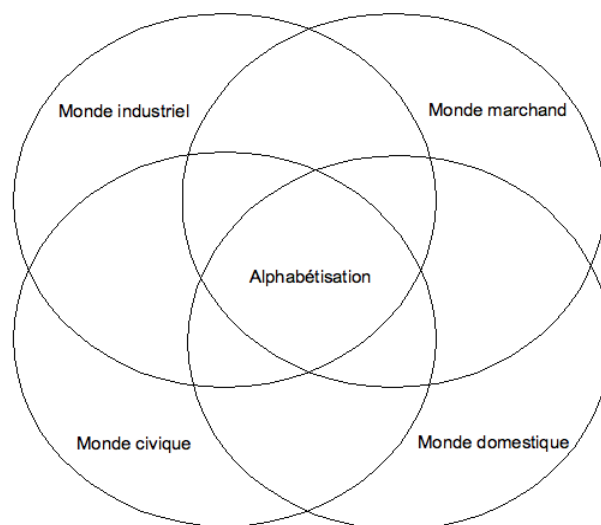
On peut aussi imaginer de plus fortes tensions entre le monde domestique et le monde industriel. Le premier donne une place importante aux liens d'appartenance, de solidarité, à la familiarité, à des sentiments humains et attribue la grandeur à des aspects peu rationnels (mais plutôt relationnels et traditionnels) alors que le second souhaite libérer l'individu de ses liens d'appartenance à l'aide d'outils de développement de compétences et de techniques rationnelles. C'est un peu l'opposition entre la raison et le sentiment, entre les anciens et les modernes.

Des tensions peuvent également exister entre le monde civique et le monde industriel dans la mesure où c'est la rationalité légale, basée sur la légitimité des règles démocratiques et représentatives du bien collectif qui est valorisée dans le monde civique, alors que c'est la rationalité scientifique qui est valorisée dans le monde industriel. Enfin des tensions peuvent apparaître entre le monde domestique et le monde marchand du fait que le premier exprime le primat de l'engagement communautaire alors que c'est l'engagement individuel qui est valorisé dans le deuxième. La loyauté d'un côté, et l'opportunisme de l'autre.

Voici un schéma qui représente les rapports entre les mondes et les tensions de fond qui peuvent exister entre eux.



Si des oppositions théoriques existent entre les mondes et qu'elles peuvent se traduire par des tensions dans la réalité, l'objet de l'alphabétisation est un objet pluriel qui, manifestement, articule ces différents mondes avec plus ou moins de cohérence et de complémentarité. S'il est un consensus clair entre les protagonistes de l'alphabétisation, c'est bien qu'il ne faut pas opter unilatéralement pour une représentation unique de l'alphabétisation mais parvenir à les articuler toutes en faisant en sorte qu'elles soient représentées de façon équilibrée et cohérente par les politiques. Au regard du schéma représentant les 4 mondes et les tensions potentielles qui peuvent exister entre eux, on constate que la grande perdante de ces relations conflictuelles, c'est l'alphabétisation qui se retrouve au milieu et, comme le précisent certains membres du focus group, ce sont les opérateurs et les apprenants qui doivent se débrouiller et se frayer un chemin entre ces différents mondes. On voit bien en effet que l'opposition entre les différents mondes dessert l'objectif de l'alphabétisation (il est barré par les tensions entre les mondes) qui est un objet pluriel, hétérogène, qui suppose l'articulation de plusieurs logiques. Il y a, sur le terrain, et au vu des objectifs des différents secteurs qui cadrent l'alphabétisation, une hybridation de ces logiques. Il nous semble donc plus pertinent de représenter schématiquement les rapports entre les mondes et, donc, les conceptions « pures » de l'alphabétisation de la façon suivante:



La présentation de ce deuxième schéma a suscité une adhésion de la part des participants du focus group qui estiment qu'on retrouve bien les 4 grands référentiels qui sous-tendent le découpage du monde tel que le politique l'applique. La vision d'articulation des 4 mondes proposée par le schéma est d'autant plus pertinente qu'elle correspond aux attentes des individus eux-mêmes qui peuvent articuler plusieurs problématiques qui relèvent de plusieurs mondes. Que l'association ou l'établissement soit orienté vers l'un ou l'autre monde par rapport à ses objectifs, les personnes viennent toujours dans leur totalité, avec l'ensemble de leurs problématiques, et imposent la nécessité de favoriser une action qui articule l'ensemble des logiques pures de l'alphabétisation, ou une coordination entre les services qui permette l'orientation des personnes en fonction de leurs attentes. La vision du secteur de l'alphabétisation comme étant au cœur de ces logiques et devant les articuler sous peine de perdre sa richesse fait également consensus. Pour parvenir à une vision commune de l'alphabétisation et ensuite se situer par rapport à elle, les secteurs doivent opérer un mouvement centripète (qui se rapproche du centre du schéma). Cela ne veut pas pour autant dire que les secteurs doivent prendre distance par rapport à leurs finalités propres. Il est effectivement important, selon les participants au focus group, que chaque secteur conserve sa spécialité et son approche spécifique de l'alphabétisation car cela permet de garantir cette diversité des approches et une couverture la plus optimale possible des différents besoins et objectifs qu'on retrouve sur le terrain. Le mouvement centripète s'apparente plutôt à la construction d'un référentiel commun à travers des échanges et une coordination entre les différents secteurs. Ce rapprochement permet de savoir ce qui existe en matière d'alphabétisation, comment les autres secteurs se situent par rapport au référentiel commun et de préciser le positionnement de chaque opérateur.

Cependant, ce rapprochement ne peut se réaliser qu'en tenant compte des forces et des tensions qui tiraillent potentiellement les secteurs entre une force centripète et une force centrifuge (qui s'éloignent du centre du schéma et se rabat sur un monde spécifique). Les entretiens exploratoires ainsi que les témoignages durant le focus group révèlent que ces tensions existent une fois que les objectifs politiques sont confrontés aux « épreuves de réalité » (Boltanski & Thévenot, 1991), c'est-à-dire à leur mise en place sur un terrain où plusieurs mondes s'affrontent. Le relatif consensus théorique entre les mondes tel qu'il apparaît dans les textes officiels est fragilisé une fois qu'il faut trancher et prendre une décision sur le terrain. C'est seulement à l'épreuve de la réalité, une fois qu'il faut prendre des décisions et qu'il faut trancher, qu'émergent des conflits entre plusieurs mondes et des orientations plus spécifiques vers un monde précis.

A l'issue de cette première étape de l'étude qui a consisté en l'analyse des dispositifs réglementaires qui cadrent de près ou de loin l'action d'alphabétisation en Région de Bruxelles-Capitale et en Région Wallonne et au cours de laquelle on a essentiellement analysé les textes législatifs (décrets, circulaires, mesures réglementaires, conventions...) et les descriptions officielles des secteurs qui structurent en partie l'action d'alphabétisation en Région Wallonne et en Région de Bruxelles-Capitale (éducation permanente, insertion socio-professionnelle, action sociale, cohésion sociale, promotion sociale), quelques conclusions provisoires sont ressorties de ce premier niveau d'analyse:

En mobilisant la théorie des conventions de Boltanski et Thévenot (1991), l'analyse des textes

législatifs nous a permis de percevoir le découpage politique du monde en réalités distinctes et de rapprocher les secteurs des différents mondes considérés (civique, marchand, domestique, industriel). La représentation du cadre institutionnel à l'aide de ce modèle d'analyse a permis de retrouver les 4 grands référentiels qui sous-tendent le découpage du monde tel que le politique l'applique. Nous avons donc affaire à un référentiel politique composite.

Si on a pu rapprocher certains secteurs de certains mondes, il ressort que chaque secteur est lui-même composite et articule plusieurs mondes. Un élément qui rend la distinction entre les différents secteurs plus difficile, c'est la manifestation d'une mobilisation commune de certains référentiels. En effet, on peut postuler l'existence d'un « chapeau civique », c'est-à-dire d'une référence commune à des objectifs se rapportant au monde civique, tels que l'émancipation individuelle et collective, la citoyenneté, l'égalité des chances...

C'est pourquoi nous ne pouvons tirer de conclusions définitives concernant l'évaluation de la politique d'alphabétisation uniquement à partir des idées énoncées au niveau déclaratif des politiques. En effet, les dispositifs réglementaires sont rhétoriques et sont toujours adaptés, à des degrés divers, une fois qu'ils sont mis en place concrètement, sur le terrain. C'est pourquoi l'analyse doit dépasser le cadre législatif et, pour ainsi dire, théorique/déclaratif de la politique d'alphabétisation. Elle doit descendre au niveau organisationnel, au niveau du cadrage de sa mise en œuvre. Ce n'est qu'en dépassant le niveau des arguments et en analysant celui de la réalité concrète qu'on peut diagnostiquer l'orientation réelle d'une politique.

Pour être mis en application, les objectifs officiels des dispositifs réglementaires doivent être à un moment donné incarnés dans des décisions plus concrètes. Celles-ci constituent ce que Boltanski et Thévenot appellent des « épreuves de réalité ». Au niveau institutionnel, la rédaction d'une politique, d'un texte législatif, est une épreuve en soi dans la mesure où elle implique de faire des choix d'orientation politique qui définissent des référentiels de sens et établissent une proximité avec l'une ou l'autre logique. Mais ce sont les épreuves de réalité, c'est-à-dire au niveau de l'application de ces dispositifs législatifs, qui vont imprimer l'orientation réelle de la politique, qui vont permettre de trancher entre l'une ou l'autre logique. L'analyse des épreuves de réalité et des modes d'action développés sur le terrain fait l'objet du chapitre suivant.

5. La configuration organisationnelle de l'action d'alphabétisation

Ce chapitre est consacré à l'analyse de la configuration organisationnelle de l'action d'alphabétisation. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, il existe un relatif consensus théorique entre les mondes tel qu'il apparaît dans les textes officiels. Nous faisons cependant l'hypothèse que ce consensus est potentiellement fragilisé une fois qu'il faut trancher et prendre une décision sur le terrain. Il s'agira en premier lieu d'analyser les épreuves de réalités afin de percevoir ce qui est réellement attendu, sanctionné, évalué, mesuré et financé. La mise en œuvre d'objectifs politiques dans des dispositifs concrets implique de trancher entre l'une ou l'autre logique. C'est seulement à l'épreuve de la réalité qu'émergent potentiellement des conflits entre plusieurs mondes et des orientations plus spécifiques vers un monde précis. Nous faisons donc l'hypothèse que c'est au niveau de ces épreuves que l'on pourra dire s'il y a prééminence d'une logique sur l'autre et évaluer la proximité entre la dimension prescrite/déclarative des dispositifs réglementaires et la dimension réelle/interprétative de la mise en œuvre sur le terrain. Deux épreuves de réalités ressortent comme étant particulièrement pertinentes pour évaluer le degré de congruence entre le niveau institutionnel et le niveau organisationnel: les modalités de financement des actions et des opérateurs ET les critères d'évaluation des actions menées (les deux épreuves étant intrinsèquement liées). Il s'agira, dans ce chapitre, d'approfondir l'analyse de ces deux épreuves de réalité. L'analyse des épreuves de réalité du niveau institutionnel nous permettra de proposer quelques hypothèses quant à l'orientation des politiques qui cadrent la question de l'alphabétisation.

Une fois l'analyse des épreuves de réalité opérée, nous réfléchissons à l'adéquation de ce cadrage institutionnel aux réalités du terrain: La structure de subventionnement est-elle adaptée aux réalités du terrain? Permet-elle de répondre aux différentes dimensions de l'action d'alphabétisation? Recouvre-t-elle les différentes logiques pures de l'alphabétisation? Pour répondre à ces questions, nous devons opérer une analyse du niveau des opérateurs alpha afin de nous doter d'une représentation globale de la cartographie des dimensions de l'alphabétisation qui sont censées être couvertes par le cadrage institutionnel. Ce n'est qu'à cette condition qu'on pourra évaluer le degré de cohérence et de complémentarité de la politique d'alphabétisation. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons opéré une analyse des opérateurs à partir de leur site internet et de la façon dont ils se présentent à travers ce moyen de communication. Il s'agit d'une entrée pertinente pour élucider, à la fois, comment les opérateurs se positionnent par rapport aux logiques pures de l'alphabétisation et pour dégager les dimensions importantes qui doivent être couvertes par les dispositifs réglementaires. Nous sommes conscients que l'analyse des sites internet revient, encore une fois, à analyser le niveau déclaratif de l'action d'alphabétisation. En effet, la communication d'un organisme via les sites internet est un « investissement de forme » (Thévenot, 1986) qui peut avoir des objectifs divers dont un de ceux-ci peut être de valoriser et légitimer l'organisme. Elle ne peut pas être considérée comme le reflet exact de l'action menée sur le terrain. Il nous semblerait, à ce propos, primordial d'effectuer une étude approfondie au niveau de la mise en œuvre concrète des actions sur le terrain afin d'évaluer les orientations, besoins, attentes et contraintes réelles des opérateurs. Cela n'est évidemment pas possible dans le cadre de cette étude. Nous nous appuyons donc uniquement sur les modes de présentation des opérateurs ainsi que sur les informations issues des entretiens exploratoires et des réunions du focus group.

Ce chapitre se structure donc en trois parties:

La première partie aborde les deux épreuves de réalité mentionnées plus haut. Nous effectuerons en premier lieu une analyse de la structure de subventionnement à partir des tableaux qui décrivent l'évolution des financements provenant des différents secteurs. En deuxième lieu, nous analyserons les modèles de rapport d'activité qui nous ont été fournis par les différentes administrations, par l'intermédiaire de l'Observatoire des Politiques Culturelles.

La deuxième partie consiste en l'analyse des opérateurs à partir de leurs sites internet. L'objectif de cette analyse est d'en ressortir une cartographie des différentes dimensions de l'action d'alphabétisation qui sont censées être couvertes par les dispositifs réglementaires. Cette analyse nous permettra également de mettre en lumière le rapport aux logiques pures de l'alphabétisation des différents opérateurs. Il s'agira également d'interroger la complémentarité des finalités des différents secteurs de subventionnement en nous centrant sur les organismes polysubventionnés.

Enfin, la troisième partie interroge la politique d'alphabétisation à la lumière de cette cartographie des dimensions de l'alphabétisation. Il s'agira d'évaluer dans quelle mesure les différentes dimensions de l'alphabétisation, telles qu'élucidées dans le point précédent, sont bien couvertes au niveau du cadrage administratif de la mise en œuvre des actions. Il s'agira d'émettre des hypothèses concernant le degré d'adéquation entre les objectifs politiques poursuivis et la réalité de l'action sur le terrain.

5.1. Analyse des épreuves de réalité

5.1.1. Première épreuve de réalité: La structure du subventionnement

Une première épreuve de réalité que nous proposons d'analyser est celle des modalités de financement des actions d'alphabétisation. Si une partie des ressources des opérateurs est constituée de fonds propres et de l'appel au bénévolat, la grande partie est issue de financements provenant des pouvoirs subsidants sans lesquels les organismes auraient des difficultés à assurer leur viabilité. A ce titre, la structure du subventionnement reconfigure potentiellement la cartographie des logiques pures de l'alphabétisation dans la mesure où elle participe à leur plus ou moins grande reconnaissance. Reste à savoir, si reconfiguration il y a, dans quel sens cette reconfiguration s'opère?

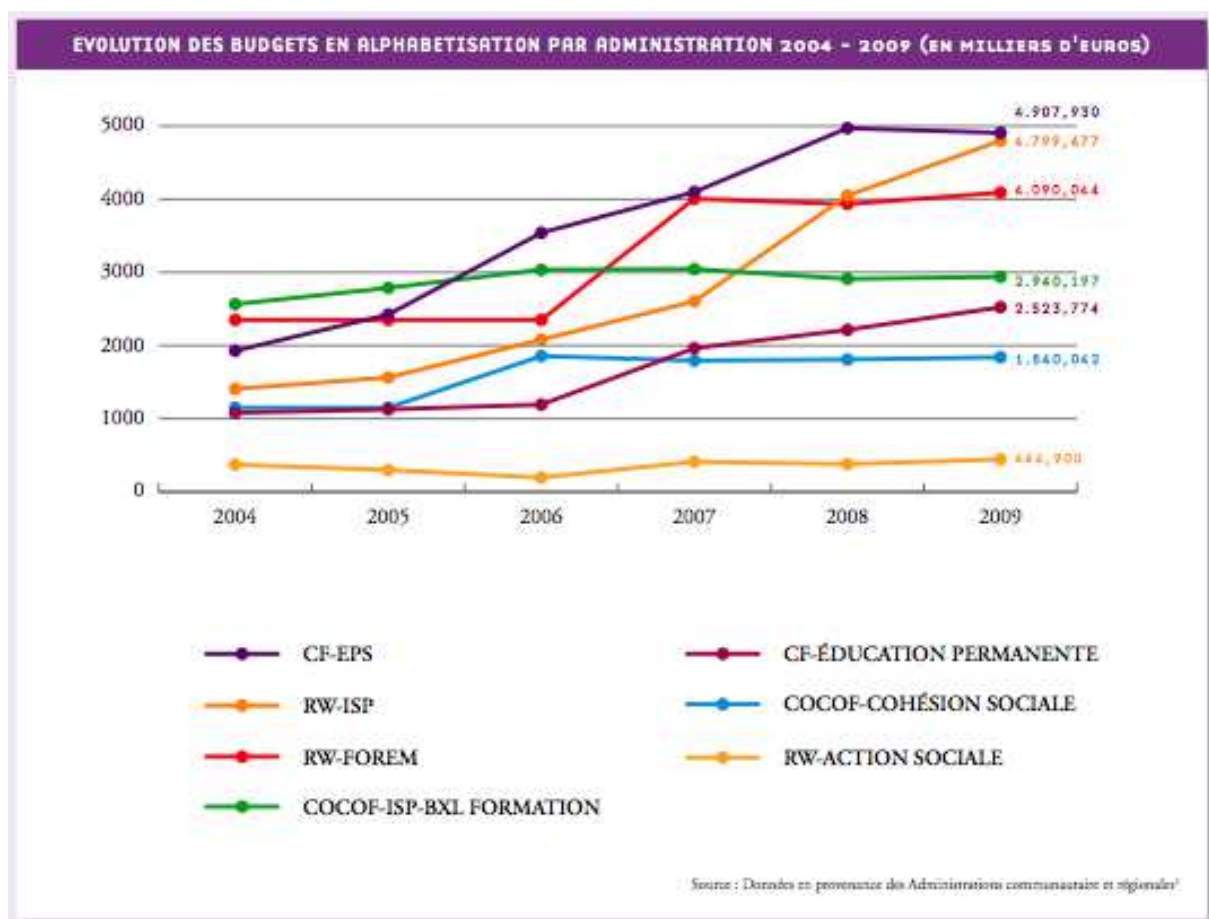
Pour répondre à cette question, nous avons récolté des informations concernant le financement attribué aux différentes actions d'alphabétisation. Ces informations sont malheureusement parcellaires, issues de sources différentes et ne se référant pas toujours à la même année. Elles sont partiellement issues de l'Etat des lieux de l'alphabétisation (2004-2009), de travaux plus récents réalisés par le comité de pilotage et d'informations récoltées pendant les réunions du comité d'accompagnement de l'étude ainsi que lors des séances du focus group. Nous devons donc être prudents par rapport aux analyses et conclusions qu'on peut tirer des informations dont nous disposons. Les chiffres dont nous disposons ne sont pas complets et fragilisent l'interprétation qu'on peut faire de la structure de subventionnement.

5.1.1.1. Constat: Une hiérarchisation des budgets

De nombreux interlocuteurs nous parlent de la hiérarchisation des budgets en fonction du secteur d'où ils proviennent. Etant donné que ces secteurs renvoient à des représentations spécifiques de l'alphabétisation, à des publics et des modes d'action distincts, on peut émettre quelques hypothèses quant à la couverture de ces différents aspects.

Sans une analyse financière spécifique, il faut certes prendre avec précaution les montants mentionnés. Nous posons cependant l'hypothèse qu'ils expriment des tendances qui nous informent sur la structure de subventionnement. Par exemple, à la page 71 de l'Etat des lieux de l'alphabétisation recouvrant la période 2004-2009, on trouve un graphique permettant de visualiser l'évolution des budgets consacrés à l'alphabétisation entre 2004 et 2009. Comme il est précisé à la page 27 de ce même Etat des lieux, « les budgets consacrés à l'alphabétisation sont en augmentation continue au cours de la période de 2004 à 2009 » et « les budgets ont pratiquement doublé en 5 ans ». On constate cependant que l'évolution des budgets n'est pas la même dans les différentes administrations.

Tableau 3. Evolution des budgets en alphabétisation par administration 2004-2009 (Etat des lieux 2010)



A la page 72 de l'Etat des lieux de l'alphabétisation recouvrant la période 2004-2009, on trouve un tableau récapitulatif de l'ensemble des subventionnements de l'alpha par secteur et par administration ainsi que l'évolution de ces subventionnements entre 2004 et 2009. Ce tableau permet de voir plus précisément dans quels secteurs l'augmentation des budgets a été la plus conséquente.

Tableau 4. Subventionnements de l'alpha par secteur et par administration 2004-2009 (Etat des lieux 2010)

SUBVENTIONNEMENTS DE L'ALPHA PAR SECTEUR ET PAR ADMINISTRATION 2004 – 2009 (en milliers d'euros)									
SECTEUR/ ADMINISTRATION	2004	2005	2006	2007	2008	2009		Évolution 2004-2009	
						Unités	%	%	Unités
ENSEIGNT. PROM. SOC. (1)	1.928,554	2.423,996	3.540,670	4.098,437	4.970,913	4.907,30	65,13%	154%	2.979,376
ÉGALITÉ DES CHANCES (1b)	146,000	93,000	91,367	0,000	0,000	0,000	0,00%	-100%	-146,000
ÉDUCATION PERMANENTE (2)	1.081,083	1.126,809	1.192,725	1.963,818	2.214,083	2.523,774	33,49%	133%	1.442,691
LECTURE PUBLIQUE (3)	0,000	0,000	0,000	0,000	62,500	104,160	1,38%		104,160
FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES COMMUNAUTÉ FRANÇAISE	3.155,637	3.643,805	4.824,762	6.062,255	7.247,496	7.535,864	100,00% 34,81%	139%	4.380,227
COHÉSION SOCIALE (4)	1.150,000	1.150,000	1.856,760	1.794,042	1.809,042	1.840,042	38,49%	60%	690,042
INSERTION SOCIOPROFESS.	2.157,507	2.352,259	2.598,631	2.575,543	2.451,252	2.428,819	50,81%	13%	271,312
BXL-FORMATION	407,869	435,403	437,358	469,538	460,029	511,378	10,70%	25%	103,509
ISP+ BXL-FORMATION	2.565,376	2.787,662	3.035,989	3.045,081	2.911,281	2.940,197	61,51%	15%	374,821
COCOF (BXL)	3.715,376	3.937,662	4.892,749	4.839,123	4.720,323	4.780,239	100,00% 22,08%	29%	1.064,863
DGO 5	371,819	299,368	195,800	411,350	379,050	444,900	4,77%	20%	73,081
DGO 6 (5)	1.407,543	1.563,387	2.079,559	2.605,672	4.049,182	4.799,677	95,23%	241%	3.392,134
FOREM (6)	2.350,000	2.350,000	2.350,000	4.005,781	3.932,481	4.090,044		74%	1.740,044
RÉG. WALLONNE	4.129,362	4.212,755	4.625,359	7.022,803	8.360,713	9.334,621	100,00% 43,11%	126%	5.205,259
TOTAL GÉNÉRAL	11.000,375	11.794,222	14.342,869	17.924,181	20.328,532	21.650,724	100,00%	97%	10.630,350

(1) À partir de 2006, 20.000 périodes de formation ont été injectées dans le dispositif d'alphabétisation.

(1b) Jusqu'en 2006, l'Égalité des chances intervenait pour les actions des *Écrivains publics*. Ce secteur s'est recentré sur la question de l'égalité des genres.

(2) Le montant de la subvention du décret 2003 concernant les actions soutenues dans le cadre de l'Éducation permanente ne reprend que la subvention

des 4 organismes dont l'action est exclusivement centrée sur l'Alpha: Alpha Mons Borinage, Alpha 5000, Collectif d'alphabétisation et Lire et Écrire, alors qu'il y a +- 25 organismes reconnus mais dont les activités en Alpha sont une partie des activités déployées par ces organismes. La part consacrée à l'Alpha par chaque organisme est très variable et difficilement calculable.

(3) Depuis 2008, le secteur de la Lecture publique

dispose d'un dispositif permettant de soutenir des projets de développement de la lecture, notamment avec des publics Alpha.

(4) Le décret du 13/05/2004 est entré en vigueur le 1er janvier 2006.

(5) Le décret de 2004 sur l'Insertion socioprofessionnelle est entré en vigueur le 1/1/2008.

(6) Le plan Alpha a été mis en œuvre à partir de 2007.

On peut analyser la structure de subventionnement de deux manières: soit en opérant une photographie des budgets à un moment précis, soit en analysant l'évolution de ces budgets sur plusieurs années. La deuxième perspective est intéressante étant donné que les budgets sont censés évoluer avec les évolutions des besoins du terrain. A l'analyse de ce tableau, on constate des différentiels importants dans l'évolution des subventionnements des secteurs. Le secteur qui a connu l'évolution la plus marquante de ses subventionnements est celui de la DG06 (Insertion socioprofessionnelle) en Région Wallonne. En effet, avec le décret de 2004 sur l'insertion socioprofessionnelle, entré en vigueur le 1er janvier 2008, les subventionnements ont augmenté de 241% entre 2004 et 2009. Le deuxième secteur qui a eu une belle évolution de subventionnements est celui de l'enseignement de promotion sociale en communauté française, sous l'impulsion du décret injectant 20000 périodes de formation dans le dispositif d'alphabétisation, avec une évolution de 154%. Enfin, le secteur de l'éducation permanente a lui aussi connu une évolution importante, mais moindre que les deux précédents, avec 133% d'augmentation entre 2004 et 2009. Les autres secteurs ont également connu des augmentations de subventionnement, mais de façon plus modérée: le forem a connu une augmentation de 74%, la cohésion sociale (COCOF) de 60%, les secteurs de l'ISP et BXL-formation entre 13 et 25% et l'action sociale en Rw, une augmentation de 20%.

On peut constater objectivement qu'il y a une sorte de hiérarchisation dans le financement. La situation est cependant bien différente en Région wallonne et en Région de Bruxelles-Capitale. D'après les chiffres dont nous disposons, l'évolution importante des subventionnements alpha par le secteur de l'insertion socioprofessionnelle montre un intérêt plus marqué pour l'ISP et un moindre intérêt en ce qui concerne l'action sociale en Région wallonne. Soulignons cependant que cette augmentation n'en est pas vraiment une dans la mesure où les financements ISP existaient déjà avant 2008 mais sous la forme de financements provenant des Fonds Sociaux Européens, financements qui n'apparaissent pas dans le tableau ci-dessus. Donc, dans les faits, il n'y a pas eu une vraie augmentation puisque la plupart des montants existaient déjà sous la forme d'une autre source de financement. Toutefois, on peut dire que le transfert des financements de l'Europe à la Région wallonne a permis de rendre les moyens plus stables étant donné que le FSE fonctionne davantage avec des appels à projets et a donc participé à renforcer les budgets provenant du secteur de l'ISP. Il faut aussi souligner qu'il y a un certain nombre de personnels qui sont financés par l'intermédiaire du système APE (Aide à la Promotion de l'Emploi) qui n'apparaît pas non plus dans le tableau et qui est difficile à évaluer.

A Bruxelles, par contre, l'évolution des financements montre un intérêt plus marqué pour la cohésion sociale. D'après les chiffres dont nous disposons, la structure actuelle du subventionnement à Bruxelles favorise fortement la cohésion sociale ainsi que l'éducation permanente, même si le tableau fait apparaître un financement plus élevé provenant de l'ISP. En effet, le tableau ne fait pas apparaître les primes ACS (Agent Contractuel Subventionné) provenant d'Actiris qui s'élèvent à 2924735 euros en 2012 en ce qui concerne les travailleurs actifs dans le cadre d'actions de cohésion sociale et d'éducation permanente. Les primes ACS affectées au soutien d'action ISP sont bien moindres puisqu'elles s'élèvent à un total de 274473 euros (informations récoltées auprès de Lire et Ecrire Bruxelles).

Enfin, en ce qui concerne les financements provenant de la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'évolution des financements est plus forte du côté de la promotion sociale que du côté de l'éducation permanente. Cela renforce le différentiel déjà existant entre ces deux secteurs

puisque le financement alpha provenant de la promotion sociale est le double de celui qui provient de l'éducation permanente.

5.1.1.2. Reconfiguration de la cartographie des mondes à la lumière de la structure de subventionnement

Les constats que nous venons d'opérer nous permettent d'émettre quelques hypothèses quant aux orientations politiques telles qu'elles transparaissent à travers la structure du financement des actions d'alphabétisation. Si on conserve l'idée d'une proximité de chaque secteur par rapport à des mondes spécifiques, on peut faire l'hypothèse, au regard de la structure de subventionnement, que la vision marchande de l'alphabétisation est favorisée en Région wallonne alors que la vision civique/domestique a moins de place. En ce qui concerne les financements provenant de la Fédération Wallonie-Bruxelles, il semblerait que l'évolution des subventionnements atteste d'une valorisation de la vision industrielle et d'un moindre soutien pour la logique civique de l'alphabétisation. Enfin, à Bruxelles, l'augmentation du financement provenant du secteur de la cohésion sociale et le budget ACS attribué à des travailleurs actifs dans la cohésion sociale atteste d'un soutien pour la vision domestique/civique de l'alphabétisation. Cette différence de logique de financement entre la Région wallonne et Bruxelles serait due en partie, selon certains membres du focus group, au fait que le phénomène migratoire n'a pas été aussi important et concentré en Région wallonne qu'à Bruxelles.

Nous ne pouvons cependant tirer aucune conclusion quant à l'adéquation de cette structure de financement par rapport aux besoins réels des publics sur base de ces informations et cela pour deux raisons :

- Premièrement, si on sait bien que les apprenants s'engagent dans des formations d'alphabétisation avec des objectifs diversifiés auxquels il convient de répondre de façon équilibrée sans pénaliser un public par rapport à un autre, on ne connaît pas la cartographie des attentes des apprenants par rapport à l'alphabétisation ou, en tout cas, on ne connaît pas la proportion des apprenants qui se rapprochent de telle ou telle attente par rapport à l'alphabétisation (on peut seulement les déduire à titre hypothétique à partir des caractéristiques des apprenants telle que leur niveau de compétence, leur nationalité, leur statut d'emploi...). Il est cependant presque impossible de se doter d'une représentation fidèle des besoins des apprenants puisque ceux-ci, selon les participants au focus group, ne correspondent pas toujours au statut administratif dans lequel l'apprenant est inscrit. De plus, les attentes et les besoins des apprenants apparaissent parfois en cours de formation et évoluent au cours du temps. On ne peut donc dire si la configuration de la cartographie des mondes issue de la structure de subventionnement est adaptée aux besoins du terrain.
- Deuxièmement, on ne peut conclure unilatéralement de la valorisation de l'une ou de l'autre logique pure de l'alphabétisation à partir de la structure des financements provenant des secteurs puisque ceux-ci sont, au niveau déclaratif, également composites. Par exemple, nous avons vu dans le premier rapport intermédiaire, que le décret de 2004 relatif aux OISP et aux EFT en Région wallonne témoignait d'un

rapprochement avec l'ensemble des 4 mondes. Ainsi, on ne peut pas conclure que le fait que le financement provienne essentiellement de la DG06 en Région wallonne atteste d'une prédominance d'une vision marchande de l'alphabétisation.

Cependant, certaines informations issues du focus group ainsi que des entretiens exploratoires nous permettent d'émettre quelques hypothèses quant à la reconfiguration de la cartographie des mondes à la lumière de la structure de subventionnement et quant à l'adéquation de celle-ci par rapport aux réalités de terrain.

5.1.1.3. Quelques hypothèses concernant l'adéquation de la structure de subventionnement aux réalités de terrain

Nous avons soumis ces observations au focus group afin de récolter des informations et de susciter le débat concernant cette question du subventionnement. L'idée que la structure de subventionnement, telle qu'elle est établie actuellement, ferait prédominer certaines logiques pures de l'alphabétisation au détriment d'autres logiques a été discutée. Le débat qui en est ressorti s'est particulièrement focalisé sur la hiérarchie des budgets entre ISP et AS en Région wallonne.

Un premier élément qui en est ressorti est le sentiment que, si le monde civique constitue le modèle dominant au niveau des textes officiels, ce serait le monde marchand qui, dans les épreuves de réalité, prédominerait et exercerait ses contraintes sur les actions de terrain. La structure du financement témoignerait de cette logique, mais pas uniquement. Ce sont aussi les attentes provenant des secteurs de subventionnement à l'endroit des opérateurs qui témoigneraient de la prégnance de cette logique marchande. Cette évolution est comprise comme le signe d'un mouvement plus général bien compréhensible dans le contexte de crise et de restriction budgétaire que nous connaissons actuellement. On assiste, dans la plupart des secteurs de l'action sociale, à une focalisation sur les victimes de pertes d'emploi massives du fait des politiques d'activation visant à « réintégrer un maximum de travailleurs dans le circuit de l'emploi afin de maintenir un taux d'activité apte à garantir l'avenir de la protection sociale » (Vrancken, 2002 : 21-22). Pourtant, l'insertion socio-professionnelle recouvre bien, dans les textes, tant la dimension sociale que la dimension professionnelle de l'insertion. L'ISP propose au départ des approches globales ouvertes sur l'éducation permanente qui en font un secteur qui, au niveau déclaratif, est bien composite et fraie avec des finalités relevant autant du monde civique que du monde marchand. Toutefois, certains participants au focus group pointent du doigt les pressions politiques qui enjoignent à donner la priorité à la performance et à la finalité de la mise à l'emploi et les opérateurs émergeant à ce secteur sont de plus en plus contraints à répondre à des logiques de performance. Cela générerait une « tension à se situer pour la formation des adultes entre une logique de promotion et d'épanouissement des personnes et une logique d'adaptation au marché de l'emploi » (Teixeira, 2011 : 30). Si celle-ci n'est pas critiquée en soi, elle pose cependant problème dans la mesure où elle conduirait, selon les propos de certains intervenants du focus group, à mettre de côté ou, en tout cas, à accorder une moindre attention aux publics trop éloignés de l'emploi ou dont les besoins ne sont pas immédiatement liés à la mise à l'emploi. Cette crainte se retrouve également exprimée dans l'Etat des lieux de l'alphabétisation (exercice 2007-2008) dans lequel on insiste sur « la nécessité d'entendre que la demande de la personne est d'abord une demande

d'intégration par le français préalable à une démarche de type ISP » (Comité de pilotage, 2009 : 181).

Un deuxième sujet de discussion concerne l'influence potentielle de cette structure de subventionnement sur l'attitude des opérateurs concernant leurs activités et l'accueil des publics. Le fait que plus de 90% du budget de la Région wallonne affecté à l'alphabétisation provienne du secteur de l'ISP alors qu'en Région bruxelloise, le financement provient à près de 60% de la cohésion sociale a, selon l'Etat des lieux de l'alphabétisation 2004-2009, « un impact non négligeable sur les profils des personnes accueillies en formation dans l'une et l'autre Régions » (p. 28). C'est en tout cas une des interprétations que l'on peut donner à la différence constatée entre le nombre de chômeurs indemnisés dans le public alpha entre la Région wallonne et la Région bruxelloise: ils sont 19% à Bruxelles et 28% en Wallonie (p. 38). Une différence encore plus forte s'observe lorsqu'on prend en compte la proportion des apprenants inscrits comme demandeurs d'emploi (indemnisés ou non): ils constituent 26% des apprenants à Bruxelles contre 57% en Wallonie (p. 38). Enfin, on peut également relever le fait que, parmi la population des apprenants, 50% sont des stagiaires en contrat de formation en Wallonie, alors qu'ils ne sont que 9% à Bruxelles (p. 40). Cela attesterait de l'influence de la structure de subventionnement sur l'orientation des opérateurs vis-à-vis des logiques pures de l'alphabétisation. Si on ne peut pas vérifier l'existence réelle de cette influence, certains témoignages issus du focus group attestent d'une pression qui pèserait sur les opérateurs émergeant à l'ISP et qui les contraindrait à opérer une sélection de leurs publics en faveur des profils ISP. Cette pression se renforcerait dans la mesure où le public ISP est porteur des exigences en termes de formation et de parcours d'insertion auxquelles ils doivent répondre. Les opérateurs seraient également amenés, fort logiquement, à refuser les populations qui correspondent à un statut pour lequel ils ne sont pas subventionnés. Enfin, la structure du subventionnement participerait, selon certaines interventions du focus group, à pénaliser les opérateurs qui souhaitent se concentrer sur d'autres publics dans la mesure où cela diminuerait leur financement. L'ensemble de ces effets générerait le fameux « effet Matthieu » puisque les opérateurs seraient en réalité contraints d'accueillir et d'aider les publics plus favorisés et de refuser ceux qui sont le plus en difficulté. Se pose dès lors la question de la couverture des publics alpha dans son ensemble, question que nous aborderons dans le troisième point de ce chapitre. On peut constater que cette préoccupation a fait l'objet d'initiative en vue d'accorder plus d'attention aux publics autres qu'ISP, telle que la convention entre la Région wallonne et Lire et Ecrire en Wallonie visant à « renforcer l'offre de formation en portant une attention particulière aux publics en (ré)affiliation sociale ».

On voit donc que la structure du subventionnement s'apparente à une structuration de la réalité selon les publics ciblés. En effet, les subventionnements liés aux différents secteurs, au-delà de financer des organismes, financent indirectement des publics selon leur statut. Cela rejoint l'idée que, d'un côté, le ciblage des populations est un outil important de l'action publique sans lequel elle serait « inopérante et socialement illégitime » mais que, de l'autre côté, « cela participe au renforcement d'une vision fragmentaire de l'homme » (Dartiguenave & Garnier, 2003). Si chaque secteur de subventionnement cible fort légitimement des publics spécifiques, cela participe donc à construire une vision fragmentaire de l'apprenant alpha qui peut être en décalage avec la volonté de le prendre en considération dans sa totalité. Certains participants au focus group insistent sur le fait que cette catégorisation des publics cible n'est pas adaptée à la réalité et à la complexité des profils des personnes qui doivent être, en général, considérées au cas par cas. En effet, quel

que soit le secteur auquel émerge un opérateur, il est amené à recevoir des personnes aux attentes complexes et aux problématiques diversifiées. Cependant, le fait d'émerger à un secteur spécifique limiterait la prise en charge à certaines attentes de l'individu.

Face à cette situation, le troisième point qui a été finalement abordé est la question de l'adaptation de la structure de subventionnement aux réalités du terrain. Cela rejoint tout le débat concernant la construction de l'action publique entre un modèle « top down », où les financements seraient définis à partir des objectifs politiques qui sont « imposés » au terrain et un modèle « bottom up », dans lequel l'action publique est construite à partir des besoins du terrain. Si, dans la réalité, l'action publique se construit en articulant ces deux modèles, certaines interventions dans le focus group laissent penser que le décalage ressenti entre la structure de subventionnement et les réalités du terrain serait en partie dû à la prédominance de la logique « top down » en ce qui concerne le cadrage institutionnel de l'alphabétisation. Il s'agirait, selon un participant au focus group, de « développer des modalités budgétaires qui s'adaptent à la nature de la population et non l'inverse » (Focus Group) et qui ne pénalisent pas les organismes qui accueillent certains types de population. La question d'un budget unique qui serait consacré à l'alphabétisation a alors été mise sur la table du focus et a fait apparaître deux types de posture: D'un côté, un budget unique faciliterait l'adaptation des budgets à la réalité des besoins du terrain, à la condition, bien entendu, d'avoir une vision claire de cette réalité. D'un autre côté, une crainte a été émise concernant le risque que générerait un budget unique en termes d'isolement de l'alphabétisation par rapport aux autres secteurs dans lesquels elle a sa place actuellement. Le scénario du budget unique devrait donc s'articuler avec une coordination forte des opérateurs afin d'affiner la connaissance des besoins au niveau du terrain et le maintien d'une collaboration étroite avec les secteurs, services et organismes auxquels tout citoyen doit avoir accès.

5.1.2. Deuxième épreuve de réalité: L'évaluation des actions alpha par les secteurs

Le financement est une épreuve de réalité qui se situe en amont de l'action d'alphabétisation. La deuxième épreuve de réalité que nous allons analyser dans ce deuxième point se situe en aval de l'action: il s'agit de mettre en lumière les finalités des secteurs de subventionnement à partir de l'analyse des critères et indicateurs d'évaluation qui se retrouvent dans les rapports d'activité. L'analyse de la structure de subventionnement nous a permis d'émettre quelques hypothèses sur la prédominance de certains secteurs sur d'autres en ce qui concerne le financement de l'alpha. L'analyse des rapports d'activité nous permettra d'aller plus loin et de préciser l'orientation des différents secteurs vis-à-vis des mondes. Cela nous permettra également de progresser dans l'évaluation de la complémentarité des finalités des différents secteurs en interrogeant la situation des opérateurs multi-subventionnés.

5.1.2.1. Analyse des rapports d'activité

Nous avons analysé les modèles de rapports d'activité issus de plusieurs secteurs de subventionnement (l'éducation permanente, l'action sociale, la cohésion sociale et l'insertion socio-professionnelle). Ces modèles nous ont été transmis par les différentes administrations,

par l'intermédiaire de l'Observatoire des Politiques Culturelles. Parmi ceux que nous avons reçu, nous avons analysé les modèles de rapport d'activité en ce qui concerne les dispositifs suivants:

- Le rapport d'activités pour les organismes reconnus en Education permanente: « Formulaire de rapport annuel d'activités aux termes du décret du 17 juillet 2003 relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Education permanente ».
- Le plan d'action quinquennal (Education permanente)
- L'insertion socio-professionnelle (Cocof, Actiris et Bxl-formation)
- L'insertion socio-professionnelle (DG06 en Région wallonne)
- La cohésion sociale (COCOF)
- L'action sociale (DG05): « Intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère et égalité des chances - évaluation ».

Description de la structure des rapports

A. « Formulaire de rapport annuel d'activités aux termes du décret du 17 juillet 2003 relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Education permanente ». Nous retrouvons, dans ce formulaire, les catégories suivantes:

1. Identification de l'association
2. Nature de la reconnaissance dont bénéficie l'association et sur quel(s) axe(s) du décret porte la reconnaissance.
3. Evolution globale de l'association: il s'agit d'une question très ouverte demandant de présenter « toute évolution significative dans la structure et les types d'action développés par l'association (y compris en dehors des axes de reconnaissance) »
4. Les axes de reconnaissance: pour chaque axe pour lequel l'association est reconnue, des informations sont demandées concernant les actions menées, les thèmes abordés, les évolutions dans l'action, le détail des activités réalisées, les traces matérielles de l'activité, la collaboration avec d'autres associations, le nombre de participants, le nombre d'heures, le lieu de l'activité...

Il s'agit globalement d'un rapport très qualitatif portant essentiellement sur la description des actions menées. On n'y aborde pas la question des résultats des actions ni celles des ressources matérielles ou humaines mobilisées.

B. Le plan d'action quinquennal (Education permanente): « Décret du 17 juillet 2003 relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Education permanente – Rapport général d'exécution et plan d'action quinquennal: formulaire-type »

1. Identification de l'association
2. Enjeux de société et visées de l'association: Cette partie s'intéresse aux enjeux de sociétés visés par l'association et demande à l'association de se positionner par rapport au décret, et plus particulièrement à son article 1er.
3. Les actions de l'association en cours de convention ou de CP: il est demandé de présenter les actions réalisées, pour chaque axe. Il est demandé aux associations d'avoir une posture réflexive par rapport à leur propre activité: « quels enseignements globaux l'association tire-t-elle de son engagement dans le décret? »
4. Les effets observés de l'action: C'est une évaluation des résultats des actions auprès du

public visé qui est demandée. L'association est cependant libre de définir les effets qu'elle souhaite aborder, que ce soit d'ordre quantitatif et/ou qualitatif. Il s'agit d'une évaluation ouverte sans critère ou indicateur prédéterminé.

5. Conclusions et évaluation globale de l'action de l'association: Dans cette dernière partie, on s'intéresse à la participation active des publics dans la conception, la conduite et l'évaluation de l'action menée. Il est également demandé de préciser les liens entre les visées de l'association et les perspectives de l'article 1er du décret (émancipation individuelle et collective des publics, égalité et progrès, développement de la justice, de la démocratie et de la solidarité). On demande également à l'association de se projeter et de présenter ses lignes d'action future tout en prenant en compte les enseignements de l'évaluation.

Ce modèle de rapport d'activité est également très qualitatif et se présente comme un canevas permettant à l'organisme de faire sa propre évaluation, sans que les indicateurs d'évaluation soient pré-déterminés. De cela découle la difficulté de le situer par rapport aux logiques pures de l'alphabétisation. Cependant, on voit bien l'objectif de rester fidèle aux finalités déclarées par le décret et donc une volonté de rester fidèle au niveau déclaratif des objectifs de l'éducation permanente. La proximité de l'éducation permanente avec le monde civique est donc confirmée par l'analyse de ces rapports d'activité.

C. L'insertion socio-professionnelle (Cocof, Actiris et Bxl-formation): « Rapport des activités réalisées en partenariat avec Actiris et Bruxelles Formation dans le cadre du décret ISP du 27 avril 1995 et de ses arrêtés d'application (année 2011) »

1. Identification de l'organisme

2. Actions de formation réalisées: Il s'agit d'un tableau à compléter avec le code de l'action de formation, l'intitulé de la formation, le nombre de stagiaires conventionnés, le nombre d'heures conventionnées et le nombre de stagiaires ayant suivi la formation. Ensuite, quelques questions qualitatives sur les modifications éventuelles apportées aux projets tels qu'ils ont été conventionnés, sur les raisons pour lesquelles les objectifs n'auraient pas été atteints, le cas échéant, si les objectifs pédagogiques ont été rencontrés. Il est ensuite demandé quels ont été les facteurs favorables et défavorables au bon déroulement des actions (notamment sur les résultats). Enfin, un tableau important concernant le personnel affecté à l'encadrement pédagogique (uniquement si cela n'avait pas été mentionné dans la convention) qui demande les renseignements suivants: cours donné, heures programmées, nom du formateur, diplôme du formateur (ou expérience professionnelle justifiant sa fonction), expérience utile avant l'engagement dans l'asbl.

3. Actions d'accompagnement réalisées: Il est d'abord demandé si tous les stagiaires ont été accompagnés et les raisons si ce n'est pas le cas. Ensuite, c'est la même série de questions que pour les actions de formation.

4. Personnel de l'asbl: Une catégorie est consacrée à des données quantitatives concernant l'engagement de personnel. Pour le personnel interne, une série d'informations sont demandées, comme le nombre d'heures/semaine selon le contrat, le nombre d'heures ISP, le nombre d'heures hors ISP, la qualification/expérience utile, l'ancienneté... Un tableau est ensuite consacré au personnel externe.

5. Partenariat: Une catégorie plus qualitative est consacrée à la présentation des partenariats ou collaborations de l'association pour réaliser ses actions.

6. Caractéristiques du public: Une question ouverte concernant les grandes tendances observées dans l'évolution du public qui participent aux actions de l'association.

7. Résultats des actions de formation et d'accompagnement: On y demande de compléter un tableau sur le parcours des stagiaires en demandant, pour chaque formation, le nombre de personnes qui ont suivis la formation, le nombre de stagiaires ayant achevé la formation, ayant poursuivi, ayant été réorienté en cours de formation, ayant arrêté pour un emploi, ayant abandonné pour toute autre raison (il y a un formulaire autre à remplir concernant le résultats des actions).

8. Evaluation effectuée par les bénéficiaires: Il s'agit d'une partie plus qualitative sur la description de la prise en compte de l'évaluation de la formation par les bénéficiaires, si évaluation il y a eu.

Comparativement aux rapports d'activité de l'éducation permanente, celui-ci est davantage structuré et précis quant aux indicateurs pris en compte dans l'évaluation. On voit également que l'évaluation des résultats des actions a une place plus importante et qu'elle doit répondre à des critères quantitatifs précis qui permettent d'évaluer le parcours des stagiaires. Cette définition plus précise des critères rend ce modèle d'évaluation plus déterminé de l'extérieur et laisse moins de marge pour l'évaluation réflexive de l'organisme. De nombreuses dimensions de l'action sont cependant abordées et permettent aux organismes de rendre compte de la complexité des actions menées, aussi de manière qualitative. Les deux dimensions principales de l'action sont la formation et l'accompagnement. Si ces deux modes d'action sont mises en place dans une visée de mise à l'emploi des stagiaires, c'est également un objectif d'égalité des chances qui sous-tend ces actions, et particulièrement l'accompagnement. Une certaine attention est accordée au partenariat avec d'autres associations et à la prise en compte de l'évaluation par les bénéficiaires. La proximité avec le monde marchand est donc confirmée mais le rapport d'activité laisse la place à d'autres dimensions se rapportant au monde civique. Il n'est cependant pas fait explicitement référence aux finalités du décret ISP.

D. L'insertion socio-professionnelle (DG06 en Région wallonne): « Rapport d'activités final – année 2008 »

1. Critères quantitatifs:

- le nombre de stagiaires
- le nombre d'heures de formation, la liste des présences journalières en centre des stagiaires, la liste des présences journalières en stage extérieur des stagiaires...
- Les résultats en termes d'insertion socioprofessionnelle: il s'agit, pour chaque filière, de préciser le nombre de stagiaires accueillis dans l'organisme, le nombre de stagiaires entrés en formation qualifiante et le nombre de stagiaires ayant accédé à l'emploi.
- le taux d'encadrement, c'est-à-dire le quotient du nombre d'heures d'encadrement par le nombre d'heures de formation. Il est précisé que ce taux doit être d'au moins 0,16 pour les EFT et de 0,08 pour les OISP.
- Le chiffre d'affaires (uniquement pour les EFT).
- Sous-traitance: il faut donner la convention de partenariat pour les heures dispensées par un partenaire à titre gratuit ou payant.

2. Critères qualitatifs

- Programme de formation: pour chaque filière de formation, il faut décrire les objectifs et contenu de la formation, la durée de la formation, le calendrier de mise en oeuvre,

les approches pédagogiques et méthodes, le suivi psychosocial, l'évaluation des stagiaires. Il est indiqué également que « le dossier de chaque stagiaire ayant signé un contrat de formation doit être tenu à disposition de l'inspection. Ce dossier doit contenir des éléments permettant de contrôler l'éligibilité, le parcours, l'évaluation et le suivi du stagiaire ».

- La description des partenariats (autres que pour les stages en entreprise et que dans le cadre des sous-traitances).

- Stage en entreprise: pour chaque filière de formation, il faut décrire la durée du stage, le mode d'encadrement socio-pédagogique, les coordonnées des entreprises, le nombre de stagiaires concernés ainsi que le temps et le lieu du stage.

- Description des moyens matériels et humains mis en œuvre pour chaque filière de formation. Concernant les moyens humains, on demande le temps de travail, le statut (source du subventionnement), le diplôme ou années d'expérience, la fonction, la date d'entrée et la date de sortie.

Ce modèle de rapport d'activité est clairement orienté vers la logique marchande de l'insertion socioprofessionnelle. Les résultats en termes d'insertion socioprofessionnelle sont rapidement abordés en début de rapport et permet d'évaluer le parcours de stagiaires en termes d'accès à une formation qualifiante ou d'accès à l'emploi. Les informations demandées sont généralement d'ordre quantitatif et doivent répondre à des critères prédéterminés. Peu de place est laissée à la présentation par l'organisme d'autres dimensions de son activité. Il n'est par exemple pas demandé de témoigner des éventuelles difficultés qui ont rendu complexe l'atteinte des objectifs de départ. Il n'est pas fait référence aux finalités du décret qui sont orientées vers les logiques civique ou domestique. La proximité avec le monde marchand est encore davantage affirmée que dans le cadre du rapport ISP de la Cocof.

E. La cohésion sociale (COCOF): « Programme de cohésion sociale 2011-2015 – Rapport d'évaluation des associations »

1. Identification de l'association

2. Vos actions: Une connexion aux objectifs de la cohésion sociale est directement établie en début de rapport. Celui-ci rappelle en premier lieu les objectifs et les priorités du programme de cohésion sociale avec, comme finalité, le « mieux vivre ensemble », finalité éminemment qualitative et subjective. Concernant la priorité 2 « alphabétisation et apprentissage du français pour adultes peu ou non scolarisés », il y a plusieurs volets:

° Volet A: Etats des lieux de l'action. Ce volet comprend plusieurs catégories:

- Etats des lieux de vos activités en 2011: il s'agit de décrire les activités alpha réalisées. Il ne s'agit pas seulement de la formation, mais également d'activités favorisant l'apprentissage (ateliers créatifs, sorties culturelles, ateliers personnalisés...), et aussi d'activités d'accompagnement des participants dans leurs démarches d'insertion sociale (accompagnement psychosocial ou autre, ateliers de recherche active d'emploi, organisation de passerelles, partenariats...), et également d'activités d'évaluation du parcours d'apprentissage (en début, en cours et en fin de formation). Ensuite, il est demandé d'évaluer les raisons pour lesquelles certaines activités prévues n'ont pas pu être mises en oeuvre. Il est également demandé de préciser quels sont les moyens utilisés par l'association pour faire connaître ses activités. Une question traite ensuite des difficultés d'inscription des candidats dans l'asbl et des motifs de non inscription.

- Ressources mobilisées: Dans cette partie, une première question aborde la question des réunions de l'équipe de travail afin d'organiser les activités d'alphabétisation/FLE. Les deux

questions concernent le type de réunions et la périodicité de ces réunions. Une deuxième question demande quelles formations continues relatives à l'alphabétisation le personnel a-t-il suivi. La coordination et le partenariat sont valorisés à travers la question suivante: « y'a-t-il eu des changements au sein de votre réseau en 2011? » Il est ensuite demandé de reprendre la liste des partenaires qui ont participé à la réalisation de certaines action en alpha/fle. Rappelons que la COCOF, dans l'objectif de cohésion sociale, veut soutenir les initiatives locales s'inscrivant dans le partenariat et le travail en réseau. Cela explique l'importance accordée aux partenariats et au réseau dans le rapport d'activité.

- Méthodologie de travail. Il est demandé à l'organisme d'expliquer ce qu'elle a mis en place pour approcher les « quatre mixités » (genre, culturel, social, âge). Il est demandé comment les apprentissages en alpha sont articulés avec les objectifs d'émancipation et d'ouverture des publics, ce qui témoigne d'une représentation de l'alpha comme n'étant pas une fin, mais un moyen pour créer du lien social, de l'émancipation et favoriser les quatre mixités.

- Votre analyse globale de l'action en alphabétisation-fle: Quelques questions qui permettent à l'organisme d'avoir une réflexion sur ses propres actions en alphabétisation (atouts, difficultés, améliorations possibles, prise en compte de l'avis des publics...)

° Volet B: Recueil de données chiffrées relatives à vos actions

- Activités mobilisant des groupes de participants: il s'agit de récolter des données quantitatives concernant les groupes qui ont participé aux actions: pour chaque activité, le nombre moyen de participants dans le groupe, le nombre d'heures suivies par le groupe, le nombre de personnels d'encadrement et le nombre de personnes nées à l'étranger dans le groupe (objectif de mixité culturelle). Il y a aussi un tableau de composition des groupes selon l'âge (mixité âge).

- Activités proposant un travail individuel avec les publics: Cette partie désigne toutes les activités d'accompagnement des publics (orientation scolaire, médiation...).

3. Une deuxième grande partie du rapport concerne « votre projet de cohésion sociale »: Après un rappel de la définition de cohésion sociale prévue par l'article 3 du décret de mai 2004, il est demandé de décrire une situation qui illustre bien un aspect du travail de cohésion sociale réalisé par l'organisme. Il faut faire un récit, de manière très libre, de la situation en répondant à la question générale « Comment le travail social de cohésion favorise-t-il l'émancipation individuelle, la citoyenneté et le mieux vivre ensemble? »

4. Une partie importante concerne ensuite la description des travailleurs dans l'association. Il s'agit de remplir un tableau en précisant, pour chaque membre du personnel, le type de contrat, le temps de travail, les actions auxquelles le travailleur est affecté, la fonction occupée. Ensuite, il est demandé quelles sont les formations continues que le personnel a suivi (pas le diplôme).

Ce modèle de rapport est particulièrement étoffé et semble couvrir une grande partie des dimensions de l'alphabétisation. Si de nombreux indicateurs sont précisés, une place importante est laissée à l'évaluation réflexive de l'association concernant les activités menées. Il y a une forte insistance sur la question du partenariat et du réseau, ce qui correspond à l'objectif de la création du lien social propre au secteur de la cohésion sociale. Enfin, la préoccupation de répondre aux priorités du plan de cohésion sociale est bien présente.

F. L'action sociale (DG05): « Intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère et égalité des chances - évaluation ».

1. Identification de l'organisme

2. Votre projet: Il est demandé de décrire le constat de départ de l'organisme qui a donné lieu au développement des actions. Il est ensuite demandé si l'organisme estime avoir atteint ses objectifs. La question du partenariat est ensuite abordée. La question du suivi et de l'évaluation du projet est traitée dans la question suivante, mais sans établir de critères: il est demandé d'expliquer ce qui a été mis en oeuvre pour assurer l'évaluation des activités. Il est ensuite demandé à l'organisme de préciser ses autres sources de subventions, s'il y en a.

3. Vos activités: Pour chaque activité, il est demandé de remplir une fiche de description de l'activité. Sur cette fiche, il faut préciser si l'activité a été réalisée complètement, de manière incomplète ou non, si du personnel ayant des connaissances ou une expérience en matière d'intégration des personnes étrangères a été engagé sur cette activité, si les bénéficiaires ont participé à l'élaboration de l'activité. Il est ensuite demandé de préciser les caractéristiques du public qui a participé aux activités avec, comme premier critère, la nationalité d'origine et, ensuite, le statut de la personne si elle est d'origine étrangère (primo arrivants, anciens arrivants...), la tranche d'âge des participants, le nombre d'hommes et de femmes. Ensuite, des questions traitent des informations sur le personnel engagé pour ces activités. On y demande la formation et/ou l'expérience utile en lien avec l'activité, le financement, le régime horaire, et le % du temps affecté à l'activité considérée. Ensuite, une question demande la description précise des partenaires pour l'activité considérée.

Ce modèle de rapport d'activité se centre surtout sur le projet et les actions menées par l'organisme en vérifiant si celles-ci répondent à l'objectif d'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère. Il est plutôt qualitatif et laisse une place pour exprimer les difficultés à atteindre les objectifs fixés. La proximité avec le monde civique et le monde domestique est présente.

5.1.2.2. Les différences entre les finalités

L'analyse des rapports d'activité permet d'élucider quelques points de différenciation qui expriment les logiques différentes des secteurs de subventionnement. Il y a des différences claires entre les modèles de rapports d'activité qui se comprennent en regard des finalités des différents secteurs dont ils sont issus. Par exemple, on peut comprendre que le rapport d'activité concernant la cohésion sociale à Bruxelles soit très qualitatif et tente d'appréhender la complexité des actions menées dans une optique de cohésion sociale étant donné sa finalité globale, très qualitative, du « mieux vivre ensemble ». De l'autre côté, on peut comprendre que le rapport d'activité du secteur de l'ISP soit porté sur des critères plus précis et plus quantitatifs liés à des objectifs prédéterminés permettant d'évaluer la progression des stagiaires dans leur parcours d'insertion. On constate donc une différence entre les modèles d'évaluation laissant une liberté dans le choix des critères et ceux qui imposent des critères selon des objectifs hétérodéterminés. De manière générale, l'évaluation peut porter soit sur les ressources humaines ou matérielles utilisées pour mener les actions, soit sur les actions elles-mêmes, soit sur les résultats de l'action.

Au niveau des ressources humaines ou des organismes dans le cas d'un partenariat, les informations demandées révèlent que les secteurs accordent leur attention à des critères de recevabilité variables. Dans les secteurs de l'éducation permanente ou de la cohésion

sociale, les informations demandées concernant le personnel de l'association se centrent sur l'expérience pertinente dans le domaine d'action et les formations continues suivies par le personnel. Par exemple, pour le rapport d'activité DGO5 action sociale en Région wallonne, il est demandé si le personnel engagé a une connaissance ou une expérience en matière d'intégration ou s'il a suivi une formation en lien avec l'activité. En ISP, par contre, une attention est portée sur la qualification des personnels engagés par l'association (on y demande le diplôme des personnels et/ou l'expérience utile), que ce soit les formateurs ou les agents chargés de l'accompagnement des stagiaires. Il y a donc une logique différente entre, d'un côté, la valorisation de l'expérience et de l'expertise qui en découle dans un domaine spécifique et, de l'autre côté, la valorisation des qualifications reconnues et certifiées par des diplômes ou des formations.

Au niveau de l'évaluation des actions menées, les informations demandées touchent souvent à la description des actions développées par l'organisme. Par exemple, en ce qui concerne le rapport d'activités pour les organismes reconnus en éducation permanente, il s'agit de décrire le développement des actions réalisées, pour chaque axe du décret, ainsi que l'évolution par rapport à l'année précédente, les modifications envisagées à court terme... Selon ces indicateurs, on constate que l'évaluation en éducation permanente vise les activités mises en œuvre plutôt que les résultats de ces actions. En ISP, les informations demandées sur les actions sont davantage thématiques et traitent des formations dispensées (objectif et contenu de la formation, durée de formation et horaire hebdomadaire, calendrier de mise en œuvre, modes de travail pédagogique et méthodes, suivi psychosocial, évaluation du stagiaire en cours et suivi après formation) et de l'accompagnement des stagiaires dans leur parcours d'insertion (accueil, guidance, recherche de stage, aide à la recherche d'emploi, insertion au travail...).

Au niveau de l'évaluation des résultats, le rapport d'activité ISP (COCOF, Actiris et Bxl-formation) demande des informations précises quant aux résultats des actions de formation et d'accompagnement des stagiaires. En Région wallonne, le rapport ISP DG06 accorde une place importante aux critères quantitatifs permettant d'évaluer les résultats de l'action en termes d'insertion socio-professionnelle des stagiaires. L'évaluation en ISP porte davantage sur les personnes que les actions menées. Dans le rapport d'activité DG05 action sociale en Région wallonne, il est demandé un certain nombre d'informations sur le public qui participe aux activités dans le but de s'assurer que le public correspond bien à l'optique de l'intégration sociale. On peut également relever des indicateurs de résultats dans les modèles de rapport d'activité relevant d'autres secteurs. Par exemple, concernant le plan d'action quinquennal en éducation permanente, une partie est consacrée aux « effets observés de l'action ». De même, pour le rapport d'activité du secteur DG05 Action sociale en Région Wallonne, il s'agit d'évaluer les changements observés en regard des objectifs formulés au départ. Mais il s'agit de donner la possibilité à l'organisme de faire une auto-évaluation de ses actions en leur demandant si, selon eux, l'action a produit des effets sur le public visé, mais sans définir a priori les effets attendus. On sent une plus grande liberté pour l'association dans la manière de présenter les résultats, de faire sa propre évaluation et de suivre ses objectifs propres. C'est surtout le caractère dynamique, actif et réflexif de l'association qui est évalué finalement.

Tableau 5. Comparaison des critères et finalités des secteurs

	Education permanente	Insertion socio-professionnelle	Cohésion sociale	Action sociale
Référence aux finalités du décret	Très présente	Pas présente	Très présente	Peu présente
Définition des publics cible	Peu présente	Demandeurs d'emploi	Critères de mixité: genre, âge, culture...	Critères de mixité: surtout culturelle
Indicateurs sur le personnel affecté à l'activité	Peu présente	Présente: diplôme ou expérience utile	Présente: formation continue	Présente: connaissance dans la problématique de l'intégration des personnes étrangères/formation/expérience utile
Indicateurs sur les activités menées	Centraux	Secondaires	Centraux	Centraux
Indicateurs sur les résultats	Critères déterminés par l'opérateur – liberté d'aborder les différentes dimensions des effets	Critères déterminés par l'administration et centrés sur le parcours d'insertion des stagiaires.	Critères déterminés par l'opérateur – description qualitative d'une situation illustrant la cohésion sociale.	Référence aux objectifs de départ

5.1.2.3. Quelques hypothèses concernant la complémentarité des finalités des secteurs

Comme nous avons pu le voir dans l'analyse des rapports d'activité, les indicateurs sur lesquels les administrations s'appuient pour évaluer l'action des organismes alpha peuvent fortement varier et répondre à des logiques variables. Pour interroger la complémentarité des finalités des différents secteurs, nous allons interroger la question du multisubventionnement. Dans le secteur de l'alphabétisation il est fréquent que les opérateurs émargent à différents secteurs de subventionnement, comme nous le verrons dans le point suivant. Au-delà de l'analyse des rapports d'activité, une autre épreuve de réalité qui permet d'évaluer la complémentarité entre les différentes logiques est l'articulation de finalités de différents secteurs dans le chef d'un opérateur. Pour celui-ci, se pose particulièrement la question de la complémentarité des objectifs à atteindre pour les différents secteurs auxquels il émarge. Cette question a été soumise dans le cadre du focus group.

Certains participants au focus group ont évoqué la situation parfois complexe pour un opérateur lorsqu'il doit rendre des comptes et remplir des rapports d'activité pour des secteurs qui ont des logiques d'action différentes, si pas contradictoires. Ces rapports respectent des règles différentes, des consignes différentes, des modalités de gestion financières différentes. Il y aurait souvent des informations similaires qui sont demandées par

les différents secteurs. Certains secteurs favorisent les résultats quantitatifs par rapport à l'évolution des personnes, alors que d'autres favorisent la description des moyens mis en œuvre, dans une optique plus qualitative. Les propos tenus dans le cadre du focus group rejoignent nos analyses des rapports d'activité par rapport à cette distinction entre l'évaluation des ressources, l'évaluation des actions et l'évaluation des résultats de l'action. En plus du caractère énergivore et chronophage du travail demandé pour remplir plusieurs rapports d'activité, il semblerait qu'il n'est pas toujours aisé de distinguer clairement les actions qui relèvent d'un secteur de celles qui relèvent d'un autre lorsqu'on émerge à plusieurs secteurs de subventionnement. Les administrations elles-mêmes auraient des difficultés à avoir une vision d'ensemble de l'action des associations du fait que les informations demandées ne portent pas sur l'ensemble des actions menées.

La question d'un rapport unique pour l'alphabétisation a ensuite été abordée pendant le focus group. L'évocation de ce scénario a permis de mettre en avant une facette positive et une facette négative du rapport unique. D'un côté, celui-ci pourrait se traduire par un gain de temps et d'énergie pour les opérateurs qui pourraient consacrer ce temps gagné aux actions pour lesquelles ils sont par ailleurs financés. De plus, cela permettrait aux administrations d'avoir une représentation de la totalité de l'action. D'un autre côté, un rapport unique pourrait poser des problèmes dans la mesure où chaque administration doit également s'y retrouver de façon claire. Il s'agirait donc de construire un modèle de rapport d'activité qui respecte à la fois la cohérence du travail mené avec les publics et la possibilité, pour chaque administration, d'évaluer l'impact de ses financements propres (focus group). De façon assez logique, envisager un rapport unique devrait impliquer d'avoir également une administration, si pas unique, à tout le moins coordonnée. Ce scénario a soulevé la même remarque que celui d'un budget unique quant au risque d'isolement de la problématique d'alphabétisation par rapport aux autres secteurs.

Enfin, l'analyse des modèles de rapport d'activité nous laisse sur notre faim dans la mesure où elle ne nous dit pas quelles décisions sont prises à partir de ces rapports d'activité. En effet, c'est bien en cela que réside l'épreuve de réalité: quels sont les critères qui sont finalement pris en compte réellement pour sanctionner ou évaluer un organisme? On ne peut pas s'arrêter aux catégories mentionnées dans les rapports d'activité puisqu'elles correspondent aux exigences de la législation et sont, de ce fait, encore de l'ordre du déclaratif/théorique. Puisqu'il y a de multiples critères, il y a également un risque de générer de l'arbitraire dans l'évaluation. La question qui nous importe est de savoir, au niveau opérationnel, ce qui est réellement pris en compte dans les résultats. Il se joue peut-être, à un niveau plus informel, des enjeux dont nous n'avons pas conscience. Les organismes sont peut-être conscients de la façon dont ils seront évalués au final et des critères qui sont plus importants que d'autres. Ils peuvent également être dans l'incertitude et avoir un certain malaise à compléter ces rapports d'activité sans savoir quels aspects vont être considérés de façon prédominante. Comment ces décisions sont-elles prises? Quels sont les critères qui sont pris en compte pour décider de la reconduction du subventionnement? Pour répondre à ces questions, il faudrait investiguer le niveau opérationnel de la mise en œuvre des actions et faire une analyse de terrain pour comprendre la réalité quotidienne des opérateurs.

5.2. Analyse des sites internet des opérateurs

L'analyse des épreuves de réalités que sont le subventionnement et l'évaluation des actions

des opérateurs nous a permis de préciser et d'affiner l'orientation des dispositifs réglementaires par rapport aux différentes logiques pures de l'alphabétisation. A la lumière de ces analyses, nous avons une vision plus claire de la configuration institutionnelle de l'alphabétisation et pouvons à présent réfléchir son adéquation avec les besoins du terrain. Toutefois, pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de se doter d'une représentation globale de la cartographie des opérateurs alpha. L'objectif de cette analyse est de mettre en lumière les différentes dimensions de l'action d'alphabétisation et la mobilisation des différents mondes par les opérateurs. L'objectif sera ensuite d'évaluer si l'ensemble de ces dimensions sont couvertes par les dispositifs réglementaires.

5.2.1. Analyse des modes de présentation des opérateurs: Quelles dimensions?

Une première mise en ordre inductive à partir de l'analyse des sites internet consiste à élucider ce que les opérateurs mettent en avant en premier lieu pour parler de leurs actions. Lorsqu'on parcourt les différents sites internet des organismes et services proposant des actions d'alphabétisation, on peut remarquer qu'ils se présentent de façon différente et définissent leur identité à partir de critères variables. Puisque nous nous intéressons au secteur de l'alphabétisation, nous pourrions nous attendre à avoir une majorité d'opérateurs qui se définissent avant tout à partir de cette problématique spécifique. Or, la plupart des organismes n'ont pas pour objet principal l'alphabétisation, celle-ci étant souvent une partie, parfois infime, des actions menées. Pour ceux dont c'est l'activité principale, l'alphabétisation n'en constitue pas pour autant une fin, mais un moyen pour atteindre d'autres finalités, telle que la participation culturelle, sociale, professionnelle et politique des personnes. Les autres opérateurs se définissent souvent à partir d'une dimension plus large et présentent l'alphabétisation comme un des outils incontournables pour l'atteindre. Ils peuvent se définir à partir d'un public-cible spécifique, d'un territoire spécifique, d'un mode d'action spécifique, d'une problématique spécifique ou encore à partir de leur orientation idéologique. A travers ce mode de communication, les opérateurs expriment leur spécificité, leur identité et, également, leur spécialité, pour ne pas dire leur domaine d'expertise. Par exemple, les opérateurs qui se définissent à partir d'un territoire spécifique (un quartier d'une grande ville, par exemple) mettent en avant le fait que leurs actions sont élaborées à partir des besoins de ce quartier spécifique et qu'ils ont une connaissance fine des problématiques et des besoins particuliers dans ce quartier. Voyons un peu plus en détails ces différents modes de présentation:

5.2.1.1. Mise en avant d'un public cible

Certains organismes se définissent d'abord par le public qu'ils prennent en charge. Leurs actions sont dès lors développées de manière à ce qu'elles soient adaptées à ce public précis. L'action d'alphabétisation est mise en place parce que l'organisme estime que ce public précis peut en retirer un bénéfice. Il s'agit souvent d'un public qui est défini par certaines difficultés d'intégration liées à des formes d'inégalité et de discrimination qui les touchent. Par exemple, le collectif des femmes à Louvain-la-Neuve cible les femmes afin de les aider à mieux vivre, à acquérir ou à préserver leur autonomie et à s'adapter au milieu social environnant. Cette association « pensée et voulue par des femmes » développe de multiples actions qui relèvent de l'action sociale, de l'éducation permanente, de l'insertion

socio-professionnelle et qui contribuent à l'émancipation des femmes dans ses multiples dimensions.

Collectif des femmes

une association pensée et voulue par des femmes

- Accueil
- On en parle
- Nouveautés
- SUD
- Actions Sociales
- O.I.S.P.
- Education Permanente
- Formations Artistiques
- Informatique
- Soutiens
- Plan d'accès
- Contact

Bienvenue sur le site du collectif des femmes de Louvain-la-Neuve



Stage de stylisme juillet et août

Le Collectif des Femmes est une a.s.b.l. reconnue comme :

- . Organisme d'Insertion Socio-Professionnelle
- . Espace Public Numérique
- . Centre d'Education Permanente
- . Centre d'Expression et de Créativité

"Le collectif des femmes à 30 ans".
Film réalisé par Médiascoop

-> [Télécharger le film ...](#)
-> [Voir en streaming ...](#)

C'est un lieu de rencontres et de partages favorisant les liens interculturels entre femmes.



Arthis, la maison culturelle belgo-roumaine, développe des actions dans une optique d'intégration à destination des immigrés roumains ou des belges, afin de favoriser les échanges interculturels. Le 3ème œil cible avant tout les personnes mal voyantes et organise des formations alphabrisaille. En parcourant les sites internet des différents opérateurs, on remarque que la définition des publics-cibles est très variable. Les opérateurs qui se définissent à partir d'un public spécifique affichent un domaine d'expertise ou une spécialité propre à ce public.

5.2.1.2. Mise en avant d'un mode d'action

Certains opérateurs se définissent avant tout par rapport à la manière d'atteindre certains objectifs que par rapport à ces derniers. En effet, c'est surtout le mode d'action qui est mis en avant par ces opérateurs plutôt que les objectifs à atteindre. C'est particulièrement le cas

des opérateurs qui affichent leur offre de formation sur la page d'accueil de leur site internet. Il n'y est pas fait mention d'un public spécifique ou d'autres informations. Ce mode de présentation est fort présent sur les sites internet des établissements de promotion sociale. En effet, les établissements de promotion sociale se caractérisent par une focalisation sur les unités de formation qu'ils proposent. L'activité de ce type d'établissement se lit à travers le nombre et la variété des formations données. Assez souvent, les sites internet se contentent de présenter le programme des cours proposés, sans réellement spécifier les objectifs qui sous-tendent l'action et la mise en place des formations. Il semble donc que la légitimité de l'établissement est assurée par le fait que des formations y sont organisées. C'est par exemple le cas de l'IEPSCF de Rixensart. On voit bien, sur la page d'accueil, que c'est avant tout l'offre de formation diversifiée qui est mise en avant. Les formations en FLE font partie de ce large panel de formations.

recherche...

Institut d'Enseignement de Promotion Sociale de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Redécouvrir le plaisir d'apprendre à l'Institut d'Enseignement de Promotion sociale de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Découvrez nos formations en anglais, néerlandais, espagnol, italien, français (non francophones), informatique, bureautique, infographie, antiquité-brocante, oenologie, langue des signes, art floral, dessin (techniques sèches), aquarelle (techniques fluides).*

NOUVEAUX !!!

Réflexologie plantaire, aromathérapie (découverte des huiles essentielles), Feng Shui, gestion du stress

Les nouveaux horaires sont en cours d'encodage.

Nous vous proposons 3 sites pour vous accueillir près de chez vous : Rixensart, Court-St-Etienne, Jodoigne

Nouvelle rentrée 2012-2013
Les nouveaux horaires seront disponibles prochainement.

5.2.1.3. Mise en avant d'un territoire

Certains opérateurs se définissent à partir du quartier, de l'agglomération ou du territoire sur lequel ils souhaitent développer leurs actions. Ils définissent celles-ci à partir des particularités et des spécificités du territoire considéré. Par exemple, l'asbl Caria (Centre d'accueil, de recherche, d'information et d'animation) se définit en référence au quartier des marolles et propose un accompagnement sur les plans culturel, économique, professionnel, matériel et familial. Les maisons de quartier sont également des organismes qui se définissent par rapport à un territoire précis et qui adaptent leurs actions à la situation spécifique d'un quartier. Il n'est pas utile de lister l'ensemble des territoires qui sont touchés par les opérateurs alpha dont nous avons analysé le site internet. Mais cela montre l'importance de considérer que l'action d'alphabétisation et l'action sociale en générale se déploient et s'adaptent aux réalités locales. C'est ce qu'on peut observer sur le site de l'asbl Joseph Swinnen qui est une maison de quartier qui se présente, sur sa page d'accueil, par rapport à la réalité de terrain du

quartier sur lequel elle déploie ses actions.



Accueil	Qui sommes-nous?	Contact / Accès
---------	------------------	-----------------

L'ASBL J.SWINNEN

L'ASBL J.SWINNEN travaille depuis 1975 dans le Quartier Nord en milieu populaire et multiculturel.

Les habitants présents dans ce quartier vivent souvent des réalités communes: chômages, paupérisation, manque d'informations et de formations. Face à ces logiques d'exclusion sociales, l'asbl J.SWINNEN réalise un travail de proximité à long terme basé sur l'autonomie et la responsabilisation de chaque habitant dans un but de cohésion sociale et de développement communautaire.

5.2.1.4. Mise en avant d'une problématique ou d'une thématique précise

Certains organismes ciblent davantage une problématique spécifique, comme la promotion de la santé, par exemple. C'est le cas de l'asbl Entr'aide marolles qui travaille au « développement du bien-être des habitants et des familles aux plans psychologique, social et physique pour une autonomie accrue et une intégration sociale bénéfique ». Le site internet accueille le visiteur en présentant avant tout son « approche globale de la santé ». C'est à partir de cette problématique de la santé que cette asbl se définit et que se déploie les multiples actions qu'elle organise dont l'action d'alphabétisation.

Entr'Aide des Marolles ASBL

Accueil | **Présentation** | Nos services | Nos projets | Nos partenaires | Contact

Qui sommes-nous?

Nous travaillons au développement du bien-être des habitants et des familles aux plans psychologique, social et physique pour une autonomie accrue et une intégration sociale bénéfique.

Dans une démarche de Promotion de la Santé, nous travaillons sur 3 pôles:

- Le Social avec le Centre d'Action Sociale Globale
- Les Soins de santé et la santé Communautaire avec la Maison Médicale en demande d'agrément
- L'Aide Psychologique avec le Service de Santé Mentale en demande d'agrément

Pour mieux répondre à notre **mission** générale, nous nous efforçons de développer un travail de soins, de prévention et de promotion à la santé et au bien-être.

News
Le Petit Journal de l'Entr'Aide...

Nous soutenir
Devenir volontaires? Donateurs?...

Offre d'emploi
Dentiste (h/f)...

5.2.1.5. Mise en avant d'une orientation idéologique

Certains organismes se présentent avant tout à partir de leur orientation idéologique et des valeurs qu'ils défendent. C'est à partir de finalités argumentées et défendues qu'ils mettent en œuvre une panoplie d'actions diverses. Ce sont des organismes qu'on peut qualifier de militants. C'est par exemple le cas de certains organismes d'éducation permanente, comme les CIEP qui sont dans une optique militante et dont le site internet présente surtout des réflexions critiques par rapport à des événements d'actualité. Sur leur page d'accueil, ils parlent essentiellement de leurs actions, manifestations et revendications. Le Centre d'Action Laïque se focalise également sur le militantisme, la sensibilisation et la réflexion concernant la défense et la promotion de la laïcité en Belgique. Ces organismes se définissent d'abord par leur orientation idéologique et déploient des actions d'alphabétisation, parmi d'autres actions, parce qu'elles répondent aux valeurs et finalités qu'elles souhaitent défendre.



Libres, ensemble

[Retour à la page d'accueil](#)


A propos du Centre d'Action Laïque

La présence des religions dans la société vous interpelle ? Vous appréciez une société basée sur l'égalité ? La Liberté de conscience vous semble une chose importante ? Vous estimez utile de défendre les droits humains et la démocratie ? Les injustices vous révoltent ? Vous pensez que le progrès humain réside dans l'émancipation ? Alors, vous êtes peut-être laïque ... sans le savoir !

Contact

Le CAL

- Fédéral et Communautaire
- Les régionales
- Les 27 associations constitutives
- Textes de référence



Le Centre d'Action Laïque (CAL) est une association sans but lucratif. Il assure la défense et la promotion de la laïcité en Belgique francophone. Au travers de ses différentes implantations régionales et locales, la laïcité s'implique dans la vie de la cité. Elle réfléchit, débat et agit sur tous les aspects de notre vie en société : égalité hommes-femmes, enseignement, début et fin de vie, interculturalité, enfermement, assuétudes, libertés,...

Le mouvement laïque est solidaire des demandeurs d'emploi, des jeunes en décrochage scolaire, des mal-logés et, en règle générale, de tous ceux qui, dans leur vie, ne disposent pas des droits et des moyens qui garantissent à l'humain la dignité et la capacité à s'épanouir. Ses mots d'ordre sont la solidarité et la promotion de l'esprit critique.

En pratique, le CAL fédère **7 régionales** et coordonne **27 associations laïques**. Son équivalent flamand est **De mens.nu**. Ensemble, ils constituent le **Conseil Central laïque (CCL)**, organe représentatif de la communauté non confessionnelle de Belgique. Les régionales du CAL sont organisées par province, à l'exception du Hainaut qui en compte deux (Mons et Charleroi) et de Bruxelles (qui n'est pas une province).


Chaque implantation locale choisit des terrains d'action privilégiés et définit son organisation en fonction de son environnement, de ses publics et des objectifs à atteindre.

Centre d'action Laïque asbli

Campus de la Plaine ULB (accès 2), CP 236
Avenue Arnaud Fraiteur
1050 Bruxelles
Belgique

Tel : 32. 2. 627. 68.11
Fax : 32. 2. 627. 68. 01

Email : cal@laicite.net



Dans votre région



Services



Reportages

5.2.1.6. Les différentes dimensions de l'action d'alphabétisation

Si l'analyse de la page d'accueil des sites internet permet de constater que les opérateurs mettent en avant une de ces 5 dimensions, une analyse plus fouillée montre qu'il y a toujours articulation entre ces différents types de mode de présentation. Par exemple, les nombreux organismes qui ciblent les personnes immigrées défendent des valeurs liés à la multiculturalité, à l'égalité des chances, à la défense des droits des minorités, tout en se rapportant à un territoire déterminé dans lequel leur public cible se retrouve davantage.

Cette première mise en ordre des modes de présentation nous permet d'appréhender les différentes dimensions auxquelles se rattachent de près ou de loin l'action d'alphabétisation. En effet, cette analyse nous montre que l'alphabétisation est mobilisée pour des objectifs diversifiés: pour aider un public spécifique, pour travailler le lien social sur un territoire spécifique, pour contribuer à l'amélioration d'une problématique spécifique, pour rencontrer certaines valeurs et idéologies, pour compléter un panel d'activités cohérent. Cela démontre le caractère pluriel de l'alphabétisation et l'intérêt d'une approche « holistique » des formations (Comité de pilotage, 2010 : 34). Ces objectifs diversifiés constituent, dans l'autre sens, autant de dimensions de l'action d'alphabétisation qui doivent être couvertes par le cadrage institutionnel si l'on souhaite que la politique d'alphabétisation soit cohérente.

L'intérêt de cette analyse est donc de dégager les dimensions importantes de l'action d'alphabétisation qui sont censées être couvertes par la politique d'alphabétisation: la couverture des publics, la couverture géographique, la couverture des modes d'action, la couverture des problématiques et la couverture des représentations/référentiels/valeurs. En effet, chaque opérateur s'identifie de près ou des loin et se positionne par rapport à ces quelques critères. On peut donc dire que ce sont des dimensions, des enjeux importants qui structurent l'action d'alphabétisation. A partir de l'analyse des échanges au sein du focus

group et des entretiens exploratoires, nous reviendrons sur ces dimensions et établirons quelques hypothèses quant au degré de couverture de ces différentes dimensions de l'action d'alphabétisation. Mais avant cela, nous allons interroger le rapport des opérateurs aux 4 logiques pures de l'alphabétisation.

5.2.2. Le rapport des opérateurs aux logiques pures de l'alphabétisation.

Une des hypothèses issues de l'analyse de la structure de subventionnement était que le rapport aux mondes des opérateurs pouvait être interprété comme étant le reflet de celle-ci. Il suffirait alors de déduire le rapport aux mondes des opérateurs à partir des secteurs de subventionnement auxquels ils émargent. Cela reviendrait à dire aux organismes: « dis-moi à quels secteurs tu émarges, je te dirai qui tu es ». Si la réalité est bien plus complexe que cela et qu'on ne peut considérer les organismes d'alpha comme des réceptacles passifs des finalités des secteurs de subventionnement qui les soutiennent, il est cependant intéressant de s'informer quant aux types de subventionnement qu'on retrouve parmi les opérateurs. Sont-ils plus souvent monosubventionnés ou plurisubventionnés? S'ils sont plurisubventionnés, quels types de compositions retrouve-t-on le plus fréquemment?

A partir des tableaux transmis par l'Observatoire des Politiques Culturelles (qui n'est pas complet et que nous utilisons donc à titre indicatif), nous pouvons constater quelques tendances au niveau des financements des opérateurs. De manière générale, une grande partie des opérateurs sont monosubventionnés en ce qui concerne leurs actions alpha, même s'ils peuvent être subventionnés par d'autres secteurs en ce qui concerne leurs autres activités (une grande partie d'entre eux également). Ainsi, à Bruxelles, une centaine d'organismes serait monosubventionnée en ce qui concerne l'alphabétisation, avec une majorité d'entre elles qui le serait par la cohésion sociale. Un certain nombre d'organismes (une trentaine) sont multisubventionnés en ce qui concerne leurs actions d'alpha. La combinaison la plus courante est celle qui associe un subventionnement de l'éducation permanente et un autre de la cohésion sociale. Une petite dizaine d'organismes émargent à trois secteurs de subventionnement en ce qui concerne l'alpha: l'éducation permanente, la cohésion sociale et l'insertion socioprofessionnelle. La situation est différente en Région wallonne, où on retrouve également une grande proportion d'organismes monosubventionnés, mais ceux-ci sont majoritairement les établissements de promotion sociale et les organismes émargeant à la DG05 action sociale. Il est étonnant de ne pas trouver plus d'une dizaine d'organismes qui émargent principalement au secteur de l'ISP pour le financement des actions alpha. Parmi les opérateurs multisubventionnés, une grande partie associe un subventionnement de l'éducation permanente et un autre de l'insertion socioprofessionnelle. La combinaison Education permanente-action sociale vient en second. Les autres combinaisons sont assez marginales. Nous ne pouvons malheureusement pas être plus précis concernant ces chiffres car nous nous reposons sur des documents de travail qui doivent encore être complétés.

Nous proposons à présent une deuxième lecture à partir des économies de la grandeur. L'objectif est ici de mettre en lumière les mondes qui sous-tendent les référentiels mobilisés par les opérateurs pour présenter leurs actions.

5.2.2.1. Référence tendancielle aux mondes

Référence au monde marchand

Certains organismes qui émergent uniquement au secteur de l'ISP affichent majoritairement des finalités liées au monde marchand. Par exemple, sur le site de Cadreci, il est indiqué que les cours d'alphabétisation sont une formation « en vue d'acquérir les bases indispensables pour suivre une autre formation ou décrocher un emploi ». On voit le lien direct avec l'emploi. L'organisme propose aussi de l'accompagnement à l'insertion socioprofessionnelle. Le site de Cadreci accueille le visiteur sur la liste des formations qui sont proposées. L'ensemble de ces formations tournent autour de l'accès à l'emploi: « pratique du français vers l'emploi », « demain je travaille », « je trouve mon orientation professionnelle », « je sais me présenter à mon employeur »... et également des formations afin d'acquérir des compétences utiles sur le monde du travail: « suite multi logiciels », « Auxiliaire administratif et d'accueil », « initiation à l'informatique »... Le site propose ensuite une série d'onglets. L'un d'entre eux présente l'organisme en quelques lignes: Il s'agit d'un OISP agréé par la Région Wallonne. L'onglet suivant présente les modalités d'inscription aux formations en précisant les conditions d'entrée: la principale est qu'il faut être inscrit au FOREM comme demandeur d'emploi. Un onglet présente ensuite les différents partenaires de l'organisme. Et enfin, un dernier onglet permet de contacter l'organisme.

The screenshot shows the CADRECI website interface. At the top, the logo 'CADRECI' is displayed with the tagline 'La formation qui vous réussit'. Below the logo is a banner image of people in a classroom setting, with the text '3 ans' and 'Le 25 septembre 2012'. A navigation menu includes 'Accueil', 'CADRECI', 'Inscriptions', 'Partenaires', 'Emplois', and 'Contact'. The main content area is titled 'Nos formations' and features a list of course options on the left, with 'Alphabétisation' selected. The details for the 'ALPHABÉTISATION' course are shown in the center, including its description, objectives, and content. On the right, there is a small image of students and two red boxes containing 'Période de formation' (Dès le 17/9/2012) and 'Conditions d'admission' (Étre demandeur d'emploi ou en stage d'attente ou bénéficiaire du revenu d'intégration sociale; Ne pas posséder le CESS ou l'équivalent).

CADRECI
La formation qui vous réussit

3 ans
Le 25 septembre 2012

Accueil CADRECI Inscriptions Partenaires Emplois Contact

Nos formations

- Alphabétisation**
- Pratique du français vers l'emploi
- Auxiliaire administratif et d'accueil
- Je pense à moi, mon look, mes valeurs, mon avenir
- Oser parler le néerlandais
- Suite "Multi logiciels"
- Demain je travaille
- Je trouve mon orientation professionnelle

ALPHABÉTISATION

Formation en vue d'acquérir les bases indispensables pour suivre une autre formation ou décrocher un emploi.

Objectifs :

Pouvoir s'exprimer en français et être à l'aise dans une conversation en groupe. Se familiariser aux notions de base en grammaire et conjugaison, connaître les chiffres.

Contenu :

Communication orale :

Apprentissage du français par la méthode globale (image, audio, photos, vidéo, etc.)

Compréhension des chiffres et calculs de base

Période de formation
Dès le 17/9/2012

Conditions d'admission

- Étre demandeur d'emploi ou en stage d'attente ou bénéficiaire du revenu d'intégration sociale
- Ne pas posséder le CESS ou l'équivalent

Référence au monde industriel

Le mode de présentation d'une partie des établissements de promotion sociale affiche une connivence avec le monde industriel. Prenons l'exemple de l'Institut Saint Laurent, à Liège, qui précise que « l'enseignement de promotion sociale offre à un étudiant la possibilité d'acquérir un titre d'études qu'il n'a pas obtenu dans sa formation initiale » et, un peu plus loin, que « le groupe classe est composé de personnes aux parcours et vécus différents dont les seuls points de convergence sont les capacités à atteindre en fin de formation ». On voit ici que l'action proposée est liée presque exclusivement à l'objectif de l'obtention de nouvelles qualifications. Prenons un autre exemple, celui du Centre de phonétique appliquée de Bruxelles. La présentation du site ouvre sur les offres de formation et les inscriptions. La présentation insiste sur l'approche pédagogique du CPAB qui rend les apprenants « acteurs de leur formation ». Elle insiste sur les qualités des techniques d'enseignement, sur la méthode d'enseignement. La qualité de l'enseignement est assurée du fait que les professeurs sont formés aux meilleurs techniques d'enseignement et que la langue qu'ils enseignent est leur langue maternelle. Ils font des formations continues. Le site présente le matériel de pointe utilisé (un laboratoire de langues, une salle d'ordinateurs), la méthode en petits groupes de niveau homogène, l'atmosphère conviviale... Il n'y a pas d'informations sur le public cible, ni sur les valeurs défendues, ou sur d'autres objectifs que les formations.

Présentation Langues Informatique Cours privés & entreprises Inscription en ligne Contact & plan

CPAB Cours de langues et d'informatique
Centre de Phonétique Appliquée de Bruxelles

Dernières News

RENTREE DE SEPTEMBRE 2012 INSCRIPTIONS

Inscriptions pour les débutants complets (NL, GB et FLE) et tests pour français écrit (Alpha 3 et Gram & Ortho 1) et inscriptions en Informatique:

du 21 au 31 août de 9h30 à 11h30 et de 16h à 18h (les vendredis: inscriptions jusque 11h30 - pas le soir)

Bienvenue !
sur notre site Internet

Le CPAB est reconnu par le Ministère de la Communauté française. Près de 40 années d'expérience et des outils performants mis à votre disposition. Salles vidéo, laboratoires de langue, salles d'ordinateurs, salles multimédia.

Nous joindre

Située dans un quartier agréable, à deux pas de la porte Louise et du quartier Bailly / Châtelain, notre école est facilement accessible via le métro et tram 94 - 92 - 97

Notre nouvelle adresse:

**Av. Louise 113
1000 Bruxelles**

Tél: +32 02.511.01.09
Courriel: info@cpab.be

Pour tout renseignement, contactez-nous

Présentation

Apprendre une langue étrangère repose sur trois éléments essentiels : une méthodologie rigoureuse et souple à la fois, un apprenant motivé et un professeur compétent.

La motivation personnelle est bien évidemment la base de tout apprentissage, c'est pourquoi l'approche pédagogique du CPAB vise à vous rendre acteur de votre formation.

Grâce à notre équipe pédagogique soudée, nous cherchons continuellement à améliorer nos techniques d'enseignement en partageant nos expériences et astuces didactiques pour mieux nous adapter aux besoins évolutifs de nos élèves.

Notre méthode :

Parler avant tout ! Au CPAB, nous pensons que la communication orale est la clé de l'apprentissage d'une langue. C'est donc naturellement la base de notre pédagogie : **faire parler nos élèves afin qu'ils aient confiance dans leur capacité à s'exprimer et à se faire comprendre dans une autre langue.**

Mais la communication, ce n'est pas seulement parler et se faire comprendre : c'est aussi comprendre l'autre, dans ses messages aussi bien oraux qu'écrits. C'est pourquoi nos cours de langues visent à développer **cinq types de compétences** :

Référence au monde civique

Un certain nombre d'organismes fait surtout référence à des finalités de type civique. C'est particulièrement le cas des organismes militants qui veulent s'engager dans la lutte contre les inégalités et l'exclusion et qui veulent favoriser la participation citoyenne des personnes défavorisées. Prenons l'exemple du Cedas (Centre de Développement et d'Animation Schaerbeekois): Le Cedas fait quasi exclusivement référence à des principes du monde civique sur sa page d'accueil. Il ne s'attarde pas sur les actions menées et les formations (comme sur les sites de promotion sociale ou d'ISP), mais insiste d'abord sur les finalités de l'organisme qui doivent être atteintes à l'aide d'actions multiples, dont l'alphabétisation fait partie. Ces finalités relèvent du monde civique: « participation active des personnes, issues de milieux populaires, à la vie sociale, économique, culturelle et politique », « lutte contre l'exclusion », « développement d'une citoyenneté critique et responsable »... L'onglet qu'on retrouve en premier lieu en dessous de l'onglet « accueil » est celui des « missions » de l'organisme. Celles-ci relèvent également, pour la plupart, de finalités civiques: « ouvrir le champ du politique vu comme gestion par tous de la cité », « renforcer la solidarité »... Les onglets suivants abordent les différentes dimensions de l'action qui, toutes, sont sous-tendues également par ces finalités décrites dans l'onglet missions: accueil extrascolaire, centre de jeunes, éducation permanente, formation en alphabétisation, formation en bureautique, espace public numérique. Un dernier onglet informe des collaborations internationales de l'asbl pour « lutter contre le fossé grandissant entre le Nord et le Sud ». Sur la droite de la page, il y a une autre liste d'onglets: l'onglet « documentaires-musique » présente leur méthodologie centrée sur la démarche artistique afin de permettre aux participants de développer « un sens critique aiguisé ». On trouve ensuite une série de documentaires, clips ou vidéos réalisées par des jeunes schaarbeekois. Les autres onglets présentent aussi les

créations des participants aux activités du Cedas. On voit que certaines productions ou documentaires abordent des sujets sensibles pour les participants, tel que le thème de « la chasse aux chômeurs ». Des demandeurs d'emploi prennent position et développent un regard critique par rapport au système de contrôle des chômeurs par l'ONEM.

CEDAS
Centre de Développement et d'Animation Schaerbeekois

Accueil

Nos missions
Accueil extra scolaire
Centre de jeunes
Éducation permanente
Formation alphabétisation
Formation bureautique
Espace public numérique
CEDAS International
Contact
Liens

Agenda
Consultez-le!

INFOS - Projets en cours.
A savoir!

Accueil

Le C.E.D.A.S. – Centre de Développement et d'Animation Schaerbeekois est une ASBL créée en 1992. Il développe ses activités dans le Quartier Nord de SCHAERBEEK (derrière la Gare Nord).
Le centre organise quatre secteurs:

- Accueil extra scolaire (6 à 12 ans)
- Centre de jeunes (12 à 26 ans)
- Education permanente (+ de 18 ans)
- Formations d'adultes (+ de 18 ans)

Le C.E.D.A.S. s'est donné comme finalités le développement de la responsabilité et de la participation active des personnes, issues de milieux populaires, de la vie sociale, économique, culturelle et politique, de la lutte contre l'exclusion en promouvant l'accroissement de l'autonomie et du développement d'une citoyenneté critique et responsable.

En effet, nous concevons le développement de notre zone d'action comme le résultat d'un processus d'émancipation individuelle et collective de ces habitants par l'acquisition d'outils de savoir et la participation à des actions d'éducation populaire.

Fatal error: Theme CSS could not load

Documentaires - Musique
Contes et racontes
Reportages
Ateliers d'écriture
Projets
Galerie
Presse

Newsletter
Cliquez ici pour voir notre dernière newsletter

Mettez vos navigateurs à jour !!

Référence au monde domestique

Il est plus rare que des organismes se réfèrent uniquement à des objectifs liés au monde domestique. Cependant, relevons que certains expriment des objectifs ou modes d'action qui font explicitement référence à ce monde, comme peut en témoigner cette phrase trouvée sur le site du centre femmes/hommes de Verviers: « Par l'enseignement de la langue française, il favorise l'intégration des personnes immigrées s'installant dans notre ville. Des professeurs enseignent tous les jours notre système socio-culturel, notre société économique et tentent de leur inculquer les bases de notre mode de vie ».

Centre Femmes

Accueil | A propos de nous | Nos activités | News | L'équipe

recherche...

Liens utiles
 Agenda
 Index
 Contacts

Dates de nos activités

Juin 2012						
L	Ma	Me	J	V	S	
						1 2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

Prochainement-
 cliquer pour voir l'affiche
 atelier tricot/couture
 Mardi 05 Juin 2012 à

Activités du CFV

L'ASBL CENTRE FEMMES/HOMMES VERVIERS ENCORE PLUS PROCHE DE LA POPULATION VERVIETOISE

cliquer pour agrandir

La précarisation, l'endettement et la pauvreté sont devenus des facteurs d'isolement dans lesquels se nourrissent les extrêmes.

La ville de Verviers en est malheureusement victime. Le Centre Femmes / Hommes, situé rue de Hodimont, offre depuis de nombreuses années une écoute attentive au près de cette population précarisée de la ville. Par l'enseignement de la langue française, il favorise l'intégration des personnes immigrées s'installant dans notre ville. Des professeurs enseignent tous les jours notre système socio-culturel, notre société économique et tentent de leur inculquer les bases de notre mode de vie. Atteindre des objectifs aussi profonds grâce à un staff de bénévoles motivés est la recette de la réussite.

Depuis quelques années, plusieurs éléments sont venus bousculer ce rythme de travail et face aux obligations et aux procédures de plus en plus complexes que les bénévoles rencontrent, il était indispensable de développer de nouveaux services plus spécialisés mais surtout beaucoup plus proches des réalités des verviétois qui souffrent dans ces moments de crise mondiale sur fond économique.

Pour parvenir à mieux accueillir les verviétois, le Centre s'est fixé pour but de réunir toutes les conditions pour que les échanges multiculturels, intergénérationnels et socio-économiques se transforment en relations d'amitié respectueuses des différences des uns et des autres.

5.2.2.2. Un compromis multi-monde élaboré

Si on a pu relever un certain nombre d'opérateurs qui font surtout référence à un monde, la plupart manifeste une référentiation composite entre plusieurs mondes sans qu'un paraisse prédominant par rapport à l'autre. On peut prendre l'exemple de l'asbl La Chôm'Hier AID qui présente un compromis multi-monde élaboré. Le site accueille le visiteur sur une page présentant l'ensemble des formations proposées en éducation permanente et en insertion socio-professionnelle. Cette asbl a pour objectif de lutter contre l'exclusion des groupes défavorisés et primo-arrivants (civique), de favoriser leur insertion sociale en améliorant leur connaissance des structures et institutions du pays d'accueil (domestique), d'améliorer leur accès à l'emploi et de les accompagner dans leur parcours d'insertion professionnelle (marchand), de permettre leur remise à niveau dans la maîtrise des compétences de base (industriel). Ce mode de présentation composite se retrouve souvent sur les sites internet des organismes qui émergent à des multiples secteurs et qui ont plusieurs sources de subventionnement. La Chôm'Hier AID est reconnue comme organisme d'ISP et d'EP, et est subsidiée par Actiris, Bruxelles-formation, le FSE, la Cocof, la Communauté française et la Région de Bruxelles-Capitale.

Cependant, le caractère composite des opérateurs n'est pas toujours lié au multisubventionnement. Il est intéressant de constater que des organismes a priori proches d'un monde spécifique, en regard du secteur auxquels ils émergent, se présentent parfois aussi à travers un compromis multi-mondes. C'est le cas d'un établissement de promotion sociale, l'Institut Fernand Cocq à Bruxelles. Voici les finalités de cet établissement telles

qu'elles sont indiquées sur leur site internet:

« - Permettre aux étudiants d'acquérir de nouvelles compétences ou de compléter leur parcours scolaire, mener à la maîtrise de nouveaux outils professionnels ou d'attitudes performantes dans le milieu professionnel, dans le cadre d'un accès à l'emploi (industriel et marchand).

- Autonomiser les personnes en apprentissage dans un tissu social pour les aider à trouver leur place dans la société et contribuer à leur autonomie, à leur bien-être, à leur émancipation personnelle dans un esprit d'ouverture à la citoyenneté (civique).

- Baigner dans un tissu multiculturel dans un esprit de partage, de curiosité réciproque, d'écoute et de tolérance pour permettre à chacun de découvrir la vie quotidienne et la culture de chacun dans une approche humaniste » (domestique).

On voit bien, en ce qui concerne cet établissement, que les objectifs mobilisent l'ensemble des mondes même si, a priori, on avait situé la promotion sociale proche du monde industriel.

IFC
Institut Fernand Cocq

Ecole Historique Règlement intérieur Promotion sociale

Situé au cœur d'Ixelles, près de la Maison communale d'Ixelles, l'Institut Fernand Cocq est un établissement de promotion sociale de la Commune d'Ixelles. Il est ouvert aux adultes à partir de 16 ans. Il accueille dans ses murs plus de 80 nationalités différentes, et un millier d'étudiants qui viennent se former en langues, informatique, gestion et secrétariat.

L'Institut Fernand Cocq poursuit plusieurs objectifs :

Permettre aux étudiants d'acquérir de nouvelles compétences ou de compléter leur parcours scolaire, mener à la maîtrise de nouveaux outils professionnels ou d'attitudes performantes dans le milieu professionnel, dans le cadre d'un **accès à l'emploi**.

Autonomiser les personnes en apprentissage dans un tissu social pour les aider à trouver leur place dans la société et contribuer à leur autonomie, à leur bien-être, à leur émancipation personnelle dans un esprit d'**ouverture à la citoyenneté**.

Baigner dans un tissu multiculturel dans un esprit de partage, de curiosité réciproque, d'écoute et de tolérance pour permettre à chacun de découvrir la vie quotidienne et la culture de chacun dans une **approche humaniste**.

© copyright Institut Fernand Cocq, Rue du Président, 54 - 1050 Bruxelles - 02/515.78.11 - secretariat@ifcod.be

De façon plus fréquente, on retrouve des organismes qui n'articulent pas l'ensemble des mondes, mais seulement certains d'entre eux. Très souvent, ce sont les mondes civique et domestique qui sont articulés. Mais on trouve parfois des articulations étonnantes, comme la combinaison du monde marchand et du monde civique (ce qui est particulièrement le cas des organismes qui émargent à la fois à l'ISP et à l'EP).

5.2.2.3. Une hiérarchisation des mondes

Si on peut constater qu'une grande partie des opérateurs sont des univers composites entre les différents mondes, il y a toujours une hiérarchisation plus ou moins perceptible entre les

mondes mobilisés. A partir de l'ordre dans lequel ils présentent les objectifs et les actions, ou dans leur manière d'insister sur certains aspects de leurs actions, on remarque que certains organismes effectuent une hiérarchisation des mondes.

Une grande majorité des organismes sont donc des univers composites dans la mesure où ils articulent plusieurs mondes. Si nous pouvons penser que cela n'est pas étranger au fait qu'ils émargent à de multiples secteurs de subventionnement qui répondent à des finalités et des logiques variables, certains exemples nous montrent que le lien n'est pas toujours établi. Il reste donc à savoir si le caractère composite de certains opérateurs est un effet de la structure de financement qui conditionnerait les opérateurs à se pluraliser, à constituer un univers composite, ou si les opérateurs sont au départ composites par nature, répondant à une problématique elle-même hétérogène, et qu'ils iraient puiser dans les différentes ressources disponibles qui répondent à leurs finalités de départ. La vérité se situe sans doute entre les deux tendances. Toujours est-il que le caractère composite de certains opérateurs rend difficile le repérage des univers/mondes structurants car, dans les faits, les opérateurs naviguent entre différentes logiques.

L'objectif de la suite du rapport est d'évaluer si le cadrage institutionnel et, notamment, la structure de subventionnement permet de couvrir les différentes dimensions de l'action d'alphabétisation ainsi que les différents mondes ou si elle favorise certaines dimensions ou certains mondes. Nous allons approfondir cette question dans le point suivant en interrogeant la question de la couverture des dimensions de l'action élucidée à travers l'analyse des sites internet des opérateurs.

5.3. Quelques hypothèses sur le degré de couverture des différentes dimensions de l'action d'alphabétisation

L'analyse des sites internet des opérateurs ainsi que des propos tenus dans le cadre du focus group et des entretiens exploratoires nous a permis de dégager les dimensions importantes de l'action d'alphabétisation qui sont censées être couvertes par la dispositifs réglementaires et le niveau institutionnel. Nous en avons essentiellement discuté trois avec le focus group:

1. La couverture des publics;
2. La couverture géographique;
3. La couverture des modes d'action;

Nous ajoutons également un quatrième type de couverture qui concerne les temporalités de l'action alpha et qui a été également discuté avec le focus group:

4. La couverture temporelle.

L'analyse de la cohérence de la politique d'alphabétisation ne peut faire l'économie d'une évaluation de la couverture de ces 4 dimensions importantes. Puisque nous ne disposons pas des informations suffisantes pour faire une évaluation fine de ces différents enjeux, nous allons essentiellement nous baser sur les débats qui ont eu lieu pendant le focus group pour émettre quelques hypothèses quant à la couverture géographique, temporelle, des publics et des modes d'action.

5.3.1. Couverture des modes d'actions

Comme nous l'avons vu à travers l'analyse des sites internet des opérateurs, les actions alpha ne se limitent pas à la formation proprement dite. Elles recouvrent des actions multiples qui impliquent des ressources en temps, en énergie et en personnel pour les opérateurs. Les 7 axes élucidés dans l'Etat des lieux de l'alphabétisation recouvrent bien les différentes dimensions de l'action d'alphabétisation. La cohérence de la politique d'alphabétisation devrait donc impliquer que l'ensemble de ces dimensions soient bien reconnues et subventionnées par le cadre réglementaire.

A partir des chiffres dont nous disposons concernant les budgets consacrés aux différents modes d'action, nous pouvons constater, de façon fort logique, que ce sont les actions alpha proprement dites, c'est-à-dire les actions de formation alpha/FLE et CEB, qui sont les plus financées. La plupart des dispositifs réglementaires prévoient des actions qui relèvent de cette catégorie. Les autres modes d'action bénéficient d'un moindre financement, mais il est difficile d'évaluer le budget qui est attribué spécifiquement à un mode d'action car nous ne disposons souvent que du budget global attribué aux opérateurs émargeant à un secteur spécifique. Néanmoins, si nous prenons en compte la somme globale pour chaque mode d'action et le nombre de dispositifs mentionnant le mode d'action considéré, on peut évaluer la hiérarchisation de la couverture des modes d'action. Ainsi, les actions de partenariat et de coordination sont couvertes, à notre connaissance, par 9 dispositifs. Les actions de formation de formateurs sont couvertes par 7 dispositifs. Les actions de soutien et d'accompagnement individuels et collectifs sont couvertes par 5 dispositifs. Les actions de détection, de sensibilisation et de recherche sont chacune couvertes respectivement par 3 dispositifs.

Nous avons également soumis cette question au focus group et avons récolté quelques propos que nous allons formuler à titre d'hypothèses. Le débat s'est tout d'abord axé sur le fait qu'il y a, en dehors des cours proprement dits, de nombreux actes professionnels, d'actions des opérateurs qui sont réalisés mais qui seraient moins objectivables et, de ce fait, moins reconnus. Par exemple, tout le travail réalisé en amont de la formation, c'est-à-dire le travail d'accueil, de rencontre, d'information, d'orientation, d'aide et d'accompagnement des personnes, est un travail qui s'impose à la plupart des opérateurs mais qui, cependant, ne serait pas suffisamment reconnu. Or, le travail de sensibilisation des apprenants, d'orientation, d'accompagnement social s'avèrerait indispensable pour favoriser l'entrée et le maintien des personnes en formation et dans les autres activités alpha. En effet, selon certains témoignages lors des réunions du focus group, les personnes arrivant pour s'inscrire à une activité alpha viennent avec l'ensemble de leurs problématiques et difficultés. Comme il est précisé dans l'Etat des lieux 2007-2008, il y a souvent, pour les opérateurs, « nécessité de mener un travail parallèle de type social pour essayer d'atténuer certains freins à la poursuite d'une formation et à l'investissement dans celle-ci » (Comité de pilotage, 2009 : 181). Cela concerne tous les types d'opérateurs et certains d'entre eux ne sont absolument pas financés pour cette dimension de l'action d'alpha. C'est par exemple le cas des établissements de promotion sociale qui sont financés uniquement pour la formation. Or, les établissements d'enseignement seraient confrontés aux mêmes difficultés que le monde associatif en ce qui concerne le besoin d'accompagnement social des étudiants et le risque de décrochage scolaire. Cependant, il n'y a pas souvent un service social dans les écoles de promotion sociale. Celles-ci ne seraient pas financées pour l'aide et l'accompagnement social des étudiants. Il s'agit donc d'un travail important mais dont il serait difficile d'évaluer le temps et

les ressources que cela prend.

D'autres dimensions de l'action d'alphabétisation mériteraient, selon certains témoignages issus du focus group, d'être davantage soutenues. C'est par exemple le cas de la dimension de sensibilisation qui serait difficilement reconnue et financée. Cela ne serait pas étranger au caractère flou de ce que recouvre la sensibilisation. On peut parler de la sensibilisation des autres organismes afin de développer des partenariats, de la sensibilisation de l'opinion publique, du travail de relais vers les autorités publiques, de la sensibilisation dans le monde du travail sur la question de l'illettrisme, de la sensibilisation des publics potentiellement touchés par des difficultés de lecture et d'écriture. Le caractère multiple de la notion de sensibilisation nuit à sa reconnaissance et expliquerait son faible financement.

Nous n'avons pas pu aborder l'ensemble des dimensions de l'action d'alphabétisation tant elles sont multiples. Il serait cependant indispensable, si on souhaite évaluer et améliorer la qualité de la politique d'alphabétisation, de se doter d'une représentation fidèle de ce qu'implique une action d'alphabétisation dans toutes ses dimensions pour ensuite favoriser la couverture de ces différentes dimensions.

5.3.2. Couverture des publics

L'analyse des sites internet nous enseigne que les actions d'alphabétisation s'adressent à des publics diversifiés qui ont des caractéristiques, des finalités et des attentes variables. Par exemple, une distinction importante qu'on peut faire se situe entre le public alpha, c'est-à-dire le public francophone, ou parlant le français, et n'ayant pas le CEB, et le public Alpha Français langue étrangère, c'est-à-dire un public non francophone. Ces deux types de public ont des besoins et des attentes différentes, un rapport distinct à la formation et nécessitent que l'action d'alphabétisation soit adaptée à leur profil spécifique. Il est dès lors important d'évaluer la couverture des publics si on veut évaluer et améliorer la politique d'alphabétisation. Au niveau du financement, il est à nouveau complexe de préciser de manière claire quel budget est consacré aux différents types de public. Ce qui apparaît cependant, c'est que le public des demandeurs d'emploi inscrits au Forem est le public qui, d'après les chiffres dont nous disposons, est le plus financé.

Nous avons discuté de cet aspect avec le focus group. Un premier problème évoqué concerne le manque de places disponibles pour les personnes demandeuses d'une formation en alphabétisation. Comme il est précisé dans l'Etat des lieux 2004-2009, l'offre reste insuffisante par rapport à la demande et chaque année, « des candidats aux formations continuent à être « refusés », c'est-à-dire réorientés, mis en liste d'attente, etc. » Au-delà de ce problème bien connu, les effets de la structure de subventionnement que nous avons évoqués dans la première partie de ce rapport doublerait ce manque de place d'un phénomène de sélection qui avantagerait certains publics et en pénaliserait d'autres. Comme nous l'avons évoqué, il semblerait que la structure de subventionnement fait en sorte que les publics dont l'objectif est de se rapprocher de l'emploi sont favorisés et davantage pris en charge que les publics qui ont d'autres objectifs pas directement liés à l'emploi. Il y aurait donc un risque réel de mettre de côté certains publics qui, pourtant, expriment un besoin fort d'accéder à des formations d'alphabétisation.

Un deuxième problème évoqué dans le focus group est que, au-delà des publics connus par

les opérateurs d'alphabétisation et la problématique du déséquilibre dans les moyens attribués aux différentes catégories de public, il y a également une autre problématique majeure: celle des publics qui ne sont pas touchés par les actions d'alphabétisation. C'est par exemple le cas des travailleurs qui ont des difficultés d'alphabétisation. Il s'agit d'un public différent, notamment de par sa relation particulière à l'apprentissage. Les jeunes seraient difficiles à toucher également. Les personnes qui habitent dans des zones rurales seraient aussi peu prises en compte.

Le fait qu'il resterait, selon certaines estimations, près de 10% d'analphabètes en Belgique fragiliserait la légitimité des actions menées. Pour parvenir à toucher ces publics, c'est à nouveau la question de la couverture du mode d'action de la coordination et de la détection sur le terrain qui a été évoquée lors du focus group. En effet, ce sont les opérateurs qui seraient les mieux placés pour détecter et toucher certains publics plus difficilement accessibles. Tout ce travail de partenariat, de réseautage afin de faciliter la détection fait partie intégrante de l'action d'alphabétisation, mais il demande du temps aux opérateurs. De plus, comme nous l'avons évoqué concernant la couverture des modes d'action, la dimension de coordination et de partenariat ne serait pas toujours suffisamment reconnue. A ce propos, le projet de modèle territorial qui va être remis sur la table concernant le projet des bassins de vie prévoyait d'intégrer les trois dimensions de prévention, de détection et de remédiation. Une intervention du focus group a attiré l'attention sur le fait qu'il faut, avant de réaliser ce travail de détection, s'assurer que l'offre suive derrière et, étant donné qu'il subsiste un manque de places, la détection n'aboutirait qu'à un déséquilibre plus élevé entre l'offre et la demande de places en alphabétisation dans l'état actuel des choses.

A nouveau, il ne nous est pas possible d'avoir une vision exhaustive des différents publics concernés par les actions d'alphabétisation. Il semble cependant indispensable d'avoir une représentation la plus complète possible et de considérer la couverture des publics comme critère central pour l'évaluation de la politique d'alphabétisation.

5.3.3. La couverture temporelle

La couverture temporelle s'évalue à partir de l'adéquation entre la temporalité du financement de l'action et la temporalité nécessaire à l'atteinte des objectifs de l'action. L'analyse des politiques publiques montre qu'il existe souvent un décalage entre la temporalité des politiques et celle de l'action sociale. Les temps des politiques sont parfois caractérisés par une logique à court terme, alors que l'action publique n'exerce ses effets que dans le long terme. Cette question de la temporalité fixée par certaines réglementations et de son adéquation avec les réalités du terrain a été abordée pendant le focus group. Quelques remarques importantes en sont ressorties:

Comme on l'a mentionné dans le point précédent, le processus d'accompagnement d'un apprenant afin qu'il entre et se maintienne dans un dispositif de formation en alphabétisation peut prendre beaucoup de temps. Or, il semblerait, selon certains participants au focus group, que les normes temporelles imposées par les politiques heurtent ce processus. Lors de la dernière rencontre du focus group, nous avons évoqué certaines normes temporelles des politiques qui entrent en contradiction avec la temporalité nécessaire à l'évolution d'un apprenant:

D'un côté, il existe une règle concernant la durée maximum d'heures de formation au bout de laquelle un apprenant doit passer au niveau supérieur. Au niveau de la promotion sociale, le maximum d'heures consacrées par niveau de formation serait de 400 heures. Etant donné qu'il y a 4 niveaux, cela signifie que, selon les normes législatives, un parcours d'alphabétisation complet ne devrait pas dépasser 1600 heures de formation. Ce nombre d'heures serait insuffisant selon les personnes présentes dans le focus group. De plus, il ne permettrait pas de prendre en considération les besoins variables des apprenants. Ce nombre d'heures sera peut-être trop élevé pour une personne alors qu'il ne sera pas suffisant pour une autre. Il y aurait donc incompatibilité entre la temporalité imposée par le décret promotion sociale et la temporalité des parcours individuels d'alphabétisation. En insertion socio-professionnelle, la norme n'est pas de 1600 heures mais de 2100 heures ou de 18 mois selon l'interprétation qu'on a du décret ISP en Région wallonne. Selon l'interprétation qu'on privilégie, l'opérateur proposera un nombre d'heures différents qui ne correspond pas toujours aux besoins des personnes. Notons qu'il semblerait que la règle ne soit pas la même en ISP à Bruxelles où il n'y aurait pas d'imposition de temps réglementaire.

D'un autre côté, il existe également une règle concernant le nombre minimum d'heures de formation à suivre par semaine pour le public ISP dispensé de chercher un emploi. Pour maintenir cette dispense, les apprenants doivent suivre au moins 20 heures de cours par semaine. Il est en effet indiqué, dans l'article 42 de l'arrêté royal du 25 novembre portant réglementation du chômage, que le droit aux allocations de chômage peut être maintenu dans le cas où le chômeur suit des « études ou formations ayant une durée égale ou supérieure à 9 mois dont le nombre d'heures de cours, y compris les éventuels stages, atteint, par cycle, en moyenne par semaine, au moins 20 ». S'il y a à nouveau des différences entre la Région wallonne et Bruxelles, cette règle poserait des difficultés aux apprenants dans la mesure où les organismes offriraient rarement des formations avec autant d'heures par semaine. Cela impliquerait que les apprenants doivent s'inscrire à différents organismes afin d'avoir leur quota d'heures et maintenir leur dispense. Cela est d'autant plus complexe étant donné le manque chronique de places disponibles dans les organismes d'alphabétisation et dans les lieux d'accueil à l'enfance. Ces normes en termes d'heures de formation entreraient en contradiction avec les besoins variables des apprenants. Il semblerait important, selon certains participants au focus group, de conserver une diversité dans l'offre du nombre d'heures de formation ainsi que concernant les tranches horaires proposées.

5.3.4. La couverture géographique

Les nombreux opérateurs qui se définissent avant tout par le territoire attirent l'attention sur le fait que chaque territoire est spécifique et que les modes d'action sont souvent pensés à partir des particularités locales. C'est pourquoi il semble qu'un dernier aspect important à prendre en compte concerne la couverture géographique et des besoins liés aux territoires. L'évaluation de la couverture géographique implique l'évaluation des situations et besoins réels au niveau local. L'EDL montre déjà que la concentration d'opérateurs alpha varie selon que le territoire est plus ou moins touché par des difficultés socio-économiques. Il est donc normal d'avoir une variation d'une région à l'autre. Cela n'empêche pas qu'il y ait des besoins encore non élucidés sur certains territoires (étant donné qu'il existe des publics qui ne sont pas touchés) et que cela nécessite de poursuivre le travail de détection. Comme nous l'avons dit concernant la détection des publics, les entités les mieux placées pour réaliser cette évaluation et relayer les constats de besoins sur le terrain seraient les opérateurs locaux.

La coordination entre ces opérateurs pourrait également améliorer la détection des besoins propres à une zone géographique.

Pour assurer la coordination territoriale, il faut que les opérateurs définissent clairement quelle est leur conception et leur approche de l'alphabétisation et quels sont leurs modes d'action. En égard aux interventions dans le focus group, il semble cependant que ce travail manque parfois, notamment dans le secteur associatif. Cela rend difficile la coordination et le partenariat ainsi que l'évaluation de la couverture géographique. Selon les témoignages collectés, il semblerait que les publics ne s'y retrouvent pas non plus dans l'offre disponible. Ils arrivent souvent dans le premier organisme qu'ils trouvent sans que les finalités et les objectifs de l'organisme correspondent nécessairement aux leurs. L'embarras serait parfois similaire pour les opérateurs qui souhaitent réorienter les personnes et qui n'ont pas une vision claire de l'offre locale en alphabétisation. Résultat, il arrive souvent que les personnes tournent en rond et frappent à la porte de plusieurs organismes avant de trouver ce qui est adapté à leurs attentes.

De nombreuses initiatives se sont cependant développées afin de favoriser l'interconnaissance et le partenariat au niveau local. Les opérateurs essaient en général d'établir des connexions avec les autres opérateurs et organismes locaux afin de faciliter l'orientation des personnes et de développer des projets. Il existe également des modalités de coordination plus stabilisées, comme à Bruxelles où les 6 locales de Lire et Ecrire assument une fonction de coordination, de sensibilisation et d'orientation des apprenants. Dans le cadre de la coordination, ces locales invitent les différents opérateurs à transmettre les informations concernant leur offre de cours et leurs activités.

6. Construire un référentiel commun d'évaluation de l'alphabétisation

Comme le précise Catherine Stercq dans l'Edito du n°180 du Journal de l'Alpha, dont le titre général est « A quoi sert l'alpha? », l'analyse de l'impact de l'alphabétisation, et donc son évaluation, est indispensable pour permettre une adéquation entre les politiques, les pratiques et les besoins du terrain (Stercq, 2011: 7). La construction de ce référentiel commun peut permettre de mieux connaître la réalité de l'alphabétisation et d'améliorer « la coordination des politiques et leur mise en œuvre par les opérateurs et les bénéficiaires » (objectifs de l'étude). Nous considérons donc que la construction du référentiel d'évaluation commun constitue une première recommandation. Même si elle n'aboutit pas à un consensus et à son utilisation dans un avenir proche, elle est une manière de réfléchir sur ce qu'est l'alphabétisation et sur les multiples dimensions qu'elle recouvre. Une réflexion sur le référentiel d'évaluation a le mérite de permettre de progresser dans la délimitation et la définition de l'alphabétisation. Au-delà de l'évaluation en tant que telle, c'est le fond commun de l'alphabétisation qui est recherché à travers la construction du référentiel. La construction de cet outil peut servir d'appui à une réflexion sur le modèle politique et économique qu'il s'agit de développer concernant l'alphabétisation.

Cet objectif de construction d'un référentiel commun d'évaluation de l'alphabétisation est loin d'être neuf et a déjà fait l'objet de travaux conséquents, tant en Belgique qu'au niveau international. Des initiatives visant à construire des outils d'évaluation de l'action d'alphabétisation ont été prises depuis de nombreuses années. Lire et Ecrire a notamment développé un outil composé d'un référentiel de compétences pour l'alphabétisation et d'un test de positionnement. Les objectifs sous-tendant la construction de cet outil sont identiques à ceux que nous poursuivons dans le cadre de notre évaluation: « proposer un cadre de référence commun dans le secteur de l'alphabétisation afin d'améliorer la communication dans et entre les organismes et d'optimiser ainsi l'accueil, l'orientation et les parcours de formation des apprenants » (Poliart, 2008: 78). Autre exemple, le guide NALA (National Adult Literacy Agency) a été développé pour faire face à deux catégories d'enjeux: « tout d'abord, permettre à tout centre d'organiser de façon autonome l'évaluation de son action et de concevoir des pistes concrètes pour l'améliorer; ensuite, pouvoir attester auprès des pouvoirs publics de la qualité des services réalisés grâce à leurs financements – et ce avant que des « normes de qualité » ne soient imposées d'en haut » (Journal de l'alpha n°154, p. 8). On voit donc tout l'intérêt qui réside dans la construction du référentiel d'évaluation qui peut permettre à la fois de légitimer l'action d'alphabétisation face aux pouvoirs publics, de servir de carte d'orientation pour les opérateurs dans le développement de leur action, de faciliter la communication entre les organismes et d'améliorer l'accueil et l'orientation des apprenants, et évidemment d'aider ceux-ci à se situer dans leur parcours d'apprentissage.

L'évaluation s'avère de plus en plus indispensable dans le contexte actuel, et pas seulement pour les pouvoirs publics. Certes, la « mode » de l'évaluation est de plus en plus insufflée par les pouvoirs publics dans un contexte de restriction budgétaire afin de rationaliser autant que possible les dépenses publiques. La crise des finances publiques et le mécontentement de plus en plus présent des citoyens vis-à-vis des prestations administratives ont nécessité de transformer l'action publique et son exécution (Varone & Magdalijs, 2000). Certains auteurs voient le recours aux indicateurs de performance comme un passage obligé dans les

régimes démocratiques. « Les solutions préconisées par les tenants de la Nouvelle gestion publique (par exemple contrats de prestations, indicateurs de performance et comptabilité analytique) impliquent toutes une plus grande transparence sur les effets de l'action publique, donc une évaluation de ceux-ci. » (Jacob & Varone, 2002: 5-6)

La légitimité des politiques publiques repose en partie sur les principes démocratiques qui encadrent l'adoption et l'exécution d'une politique. Mais cette légitimité première ne suffit pas. Les politiques publiques recherchent également une légitimité secondaire, par la qualité de leurs prestations à l'attention des acteurs sociaux (Knoepfel & Varone, 1999). L'évaluation s'inscrit donc dans un « processus politique d'appréciation et de légitimation des actions menées par l'Etat » (Varone & Magdalijns, 2000). D'un point de vue symbolique, l'évaluation vise à donner au citoyen l'image d'une administration dont l'action est guidée par la rationalité. « L'évaluation livre ou devrait livrer des informations fiables et régulières sur la contribution des politiques publiques à résoudre des problèmes collectifs, à satisfaire des besoins sociétaux reconnus, et sur les aptitudes des institutions bureaucratiques à allouer de manière efficiente les ressources de l'Etat ou à gérer la production des prestations administratives. » (Jacob & Varone, 2002: 5)

L'évaluation n'est pas seulement un outil de pilotage et de légitimation des politiques publiques. C'est également pour les opérateurs que cela s'avère indispensable, tant l'autoévaluation peut être une source d'amélioration de l'efficacité des actions d'alphabétisation. C'est également utile pour les travailleurs (formateurs et intervenants) pour lesquels l'évaluation permet de légitimer et de donner du sens aux actions qu'ils mènent quotidiennement. Et enfin, c'est également important pour les apprenants, les bénéficiaires des actions d'alphabétisation, qui peuvent parfois se poser des questions quant à leur propre progression. Il est essentiel, pour les professionnels et les acteurs de l'alphabétisation, de pouvoir apprécier les situations et la progression des personnes bénéficiaires, de pouvoir apprécier la cohérence des prestations par rapport aux objectifs initiaux, de pouvoir moduler et adapter les actions en fonction des évolutions. Les évaluations peuvent permettre de détecter les dysfonctionnements dans la pratique, de professionnaliser les acteurs, de les rendre plus conscients de leurs compétences et de leurs limites, mais aussi de l'utilité concrète de leurs actions, ce qui est source de motivation. Elle a un rôle primordial de dynamisation de l'équipe qui se construit autour de conceptions et de motivations communes, autour d'une construction collective du sens du travail réalisé. Donner de la place à l'évaluation permet de trouver le sens donné aux pratiques, de créer des espaces de prise de recul, des lieux de supervision définis, de développer des réseaux de communication entre les acteurs de l'alphabétisation. Enfin, le besoin d'évaluer les pratiques n'est pas étranger à la professionnalisation croissante du secteur (Lemaître, 2006: 15).

Si les participants au focus group ainsi que les membres du comité d'accompagnement sont pour la plupart convaincus de l'intérêt de la construction du référentiel d'évaluation, il est cependant important de soulever les limites d'une telle entreprise ainsi que les obstacles auxquels elle peut être confrontée. Avant d'entamer la construction du référentiel, nous allons d'abord développer un point concernant le caractère délicat de cette opération.

6.1. Un référentiel d'évaluation commun: une opération délicate

Dans tous les domaines de l'action publique, la question de l'évaluation a toujours été à

l'origine de tensions car elle met en jeu les représentations que les acteurs ont de l'action publique elle-même. Or, on sait bien que l'action publique a une dimension construite, négociée entre acteurs et qu'elle est toujours susceptible d'être remise en question. Loin d'être homogène, elle recouvre de multiples représentations et divers objectifs. Dans une société plurielle telle que la nôtre, l'action publique tend à favoriser une logique d'agrégation (Palier & Surel, 2005) des diverses représentations afin d'obtenir l'assentiment de la majorité des protagonistes ou afin que la majorité des acteurs concernés s'y retrouvent. Ainsi, nous avons pu voir, concernant l'alphabétisation, que les dispositifs réglementaires recouvraient diverses représentations de l'alphabétisation. Etant donné que ces diverses représentations sont sous-tendues par des objectifs variés, l'évaluation en vigueur porte sur des objets différenciés et se réalise selon des modalités différentes. La vision de la progression d'un apprenant varie selon le secteur dans lequel se déploie l'action d'alphabétisation.

Au-delà des tensions qui peuvent exister entre les différents secteurs concernant ce qu'il faut évaluer et les modalités d'évaluation, il en est une autre, inhérente à l'action publique, entre une conception selon laquelle il faut évaluer l'atteinte des objectifs politiques et une autre selon laquelle il s'agit d'évaluer si les attentes et les besoins des apprenants sont bien rencontrés. L'évaluation peut en effet se réfléchir soit selon un modèle « top down », où les critères d'évaluation correspondent aux objectifs politiques, ou selon un modèle « bottom up », où les critères d'évaluation sont établis en fonction des besoins et des attentes des apprenants. Idéalement, les deux catégories devraient se rencontrer et se correspondre.

Une autre raison pour laquelle la construction d'un référentiel d'évaluation commun est une opération délicate, c'est que l'évaluation est au cœur d'un enjeu qui participe de la légitimité des interventions elles-mêmes: la reconnaissance et la visibilisation des différentes dimensions de la conception, de la pratique et de la réalité du terrain. En effet, la définition de critères et d'indicateurs d'évaluation de la pratique mettent en lumière certains de ces aspects et voilent ceux qu'ils ne représentent pas. Or, la non-reconnaissance de certaines dimensions de l'action peut être lourde de conséquences pour les intervenants qui estiment que ces dimensions sont importantes et pour les apprenants qui ne sont pas reconnus dans leur progression lorsqu'elle concerne ces dimensions non-représentées par des indicateurs. Etant donné le caractère multidimensionnel de l'action d'alphabétisation, la construction d'un référentiel d'évaluation commun est susceptible d'être l'objet de tensions liées à cet enjeu de reconnaissance.

L'évaluation est également une opération délicate en raison de la dimension qualitative de l'action publique. L'évaluation est complexe, dans le domaine des politiques sociales, car elle ne porte pas uniquement sur des éléments objectivables. Elle se réfère souvent à des appréciations plus subjectives et relèvent souvent du jugement de valeur (le juste, le bon, le beau, le bien fondé). Donc évaluer, c'est « porter un jugement de valeur en retenant certains indicateurs comme étant pertinents et en en écartant d'autres » (Engels & Mayer, 2006: 104). Par exemple, en ce qui concerne la cohésion sociale, « l'évaluation de cette politique est rendue ardue, d'une part, en l'absence « d'objectifs opérationnels précis » voulue par le législateur afin de « ne pas tomber dans une réglementation trop rigide », d'autre part, par le caractère « multicatégoriel » et « polysubventionné » des actions hétérogènes menées sur le terrain » (Lebrun, 2010: 73). De ce fait, il est rare que les objectifs soient explicitement détaillés dans la politique, surtout dans des domaines comme les politiques sociales. Ils sont souvent « peu explicites, peu clairs, non-quantifiés et instables dans le temps » (Varone & Magdalijs, 2000). La politique précise rarement quelle contribution elle doit apporter à la réalisation des

objectifs. On a donc souvent besoin des techniques qualitatives dans de nombreux domaines des politiques sociales où les effets ne sont pas mesurables quantitativement, où les objectifs sont flous et peu formalisés. En ce qui concerne l'alphabétisation, les performances de certains secteurs sont plus facilement mesurables que d'autres. Par exemple, en promotion sociale, l'objectif est principalement axé sur l'acquisition des compétences et est vérifiable par le nombre de certificats décernés. En insertion socio-professionnelle, l'objectif est la remise à l'emploi, et donc facilement mesurable via le nombre de personnes remises à l'emploi ou en parcours d'insertion vers l'emploi. Par contre, quand on rentre dans l'éducation permanente, où les objectifs sont le développement de la citoyenneté, la participation à la vie sociale, l'émancipation individuelle et collective, le retissage des liens sociaux... c'est plus difficile à évaluer quantitativement. On a alors besoin de mobiliser des techniques qualitatives, comme des entretiens, des observations participantes ou des discussions de groupe.

La dimension qualitative étant complexe à appréhender, le risque est alors la tentation de réduire l'évaluation à des indicateurs quantitatifs qui ne sont pas appropriés pour toutes les dimensions de l'alphabétisation. La limitation à des indicateurs purement quantitatifs peut être vécue comme réductrice dans la mesure où ils ne permettent pas de rendre compte de la complexité des actions réalisées. Elle est également pointée du doigt car elle peut entraîner des effets pervers contre-productifs, notamment quand elle se focalise sur les outputs (Knoepfel & Varone, 1999: 137), c'est-à-dire les produits intermédiaires ou opérationnels qui sont facilement traduisibles en indicateurs chiffrés. Cela génère le « détournement des buts » (Merton), dans la mesure où, étant donné que seuls ces indicateurs sont reconnus, les opérateurs vont se focaliser sur la production des outputs (gestion administrative, nombre de dossiers...) ou sur certains types de public (ceux qui ont le plus de potentiel pour répondre aux objectifs de l'organisme) en mettant de côté les finalités de départ de l'action.

Une autre difficulté est liée au fait qu'il est particulièrement complexe d'isoler les effets propres d'une action sur l'évolution d'une personne de ceux induits par des facteurs externes. En effet, « l'intervention publique n'est souvent qu'un facteur, parmi d'autres, qui influence les comportements individuels et collectifs. Il en résulte qu'il n'est pas aisé de comprendre la valeur propre d'une politique et de lui imputer un facteur de causalité mettant en évidence son rôle spécifique dans l'atteinte des objectifs que lui a fixés la puissance publique (...). La difficulté à isoler la variable politique au milieu de l'écheveau des raisons et des passions fait écrire aux plus pessimistes que l'évaluation est un idéal positiviste et une chimère scientifique inatteignable » (Minonzio, 2008: 12). Si on observe, par exemple, qu'une personne a obtenu son permis de conduire à la suite d'une formation en alphabétisation, qu'est-ce qui nous permet de dire que c'est la formation qui a permis à la personne de réussir son examen de conduite? Il y a peut-être d'autres éléments, rencontres... qui ont participé à la progression de la personne par rapport à son projet d'obtention du permis de conduire.

Un autre problème de l'évaluation est qu'elle est souvent crainte de par la proximité qu'elle peut entretenir avec le contrôle. Finalement, ce n'est pas tant l'évaluation en tant que telle qui est mise en cause que sa construction, sa conception et sa destination. En effet, la réunion du focus group a mis en lumière le fait qu'un processus d'évaluation peut être utile à différents niveaux et être utilisé de différentes manières. Premièrement, il peut être utilisé par les opérateurs comme instrument pédagogique pour permettre à l'apprenant de se situer dans son parcours d'apprentissage. Deuxièmement, il peut être utilisé comme outil de

réflexion interne par les opérateurs qui peuvent en faire un moyen d'évaluation de leur propre action et du perfectionnement de leurs pratiques pédagogiques. Troisièmement, il pourrait être utilisé pour comparer la performance des opérateurs au sein d'un même secteur. Un quatrième niveau serait celui de la comparaison de l'efficacité de l'action réalisée dans les différents secteurs. Il y a évidemment une réticence à un usage du référentiel d'évaluation qui soit imposé de l'extérieur aux opérateurs et aux apprenants dans une optique de contrôle. Pour les membres du focus group, ce référentiel doit fonctionner comme moyen de s'orienter et d'améliorer les pratiques, mais aucunement comme moyen de contrôle des performances des apprenants et des opérateurs. L'évaluation est donc indispensable, mais délicate dans le champ social car elle peut possiblement être détournée de sa finalité première d'amélioration des pratiques. Il se trouve que l'évaluation de type organisationnel est souvent vécue et, dans les faits, est souvent un moyen de contrôle (pour justifier le financement, pour justifier l'emploi d'un intervenant) davantage qu'une évaluation.

La question de la temporalité rend également l'évaluation complexe. Premièrement, la temporalité de l'action de terrain n'est pas la même que celle de la politique. L'action d'alphabétisation est un processus qui doit s'évaluer dans le long terme alors que l'évaluation politique se réalise souvent dans une temporalité plus courte. Deuxièmement, l'évaluation ne doit pas se réaliser uniquement au terme de l'action étant donné que le but de l'action d'alphabétisation est que les effets dépassent la temporalité de l'action elle-même. Pour évaluer cela, il faudrait assurer un suivi longitudinal. Mais il y a alors la question de l'anonymat des personnes qui se pose.

Malgré ces difficultés, l'évaluation est centrale dans le secteur de l'alphabétisation comme dans la plupart des secteurs de l'intervention sociale. C'est pourquoi il y a intérêt à réfléchir un référentiel d'évaluation commun, construit par les protagonistes de l'alphabétisation, tout en gardant à l'esprit les mises en garde que nous venons de formuler. Plusieurs sources d'information peuvent être mobilisées pour construire le référentiel d'évaluation commun. En premier lieu, nous allons nous replonger dans les textes législatifs et les documents internes aux secteurs et tenter de repérer les indicateurs qui y sont mentionnés. En deuxième lieu, il s'agira de s'intéresser aux modes d'évaluation utilisés par les opérateurs eux-mêmes ainsi qu'aux études s'intéressant à l'impact de l'alphabétisation sur la vie des apprenants. A partir de ces analyses, nous serons à même de repérer les catégories d'indicateurs qui devraient apparaître dans le référentiel d'évaluation commun et de proposer une série d'indicateurs opérationnels.

6.2. Les indicateurs d'évaluation dans les textes législatifs

Dans la suite, nous allons repérer les indicateurs présents dans les textes législatifs et documents internes aux secteurs cadrant la question de l'alphabétisation. L'objectif est d'élucider la façon dont les objectifs sont formalisés dans les textes et traduits en indicateurs permettant l'évaluation de la progression des apprenants. En mobilisant la théorie des conventions de Boltanski et Thévenot, nous allons rapprocher les différents indicateurs aux mondes, chacun de ceux-ci étant porteur d'une vision spécifique de la progression d'un apprenant.

6.2.1. Promotion sociale

Dans le secteur de la promotion sociale, il y a une formalisation précise des capacités à acquérir à chaque niveau de la formation en alphabétisation. Il y a 4 niveaux et, pour chacun des niveaux sont précisées les compétences à acquérir pour passer au niveau suivant. Par exemple, pour le niveau 1, l'étudiant doit être capable de saluer des personnes, de se présenter, d'épeler son nom, de présenter quelqu'un, de donner des informations personnelles, de demander et de comprendre des informations, de lire et comprendre le sens global d'un texte simple, d'écrire les lettres, de copier lisiblement... Ce sont essentiellement des compétences d'ordre technique concernant le domaine du « parler/écouter », du « lire » et de l'« écriture ». Mais il ne s'agit pas de compétences désincarnées puisque l'apprentissage se fait le plus possible à travers des mises en situation « liées au quotidien de l'étudiant ». La formalisation des compétences à chaque niveau et la limitation de la remédiation à l'acquisition des compétences linguistiques montre que nous sommes face à un type d'évaluation caractéristique du monde industriel dans lequel l'augmentation en grandeur se réalise à travers l'acquisition des compétences linguistiques.

Par contre, les indicateurs d'évaluation concernant l'acquisition du CEB dépassent largement l'acquisition des compétences linguistiques. Il y a aussi des dimensions d'éveil dans l'apprentissage qu'on peut lire à travers des objectifs tels que « se prendre en charge », « prendre des responsabilités », « faire preuve de curiosité intellectuelle », « être sensible à la vie, à la nature, à l'art », « connaître les autres et accepter les différences »...

Le CEB citoyenneté a des objectifs qui fraient avec le monde civique, comme on peut le voir dans l'extrait suivant:

L'objectif du CEB citoyenneté est notamment de « permettre à l'étudiant:

- d'adhérer à des idéaux de tolérance, de solidarité, d'égalité et de justice, au-delà des différences culturelles, ethniques ou philosophiques
- de s'engager dans la construction d'une société multiculturelle au service de l'homme, dans un processus de développement durable...
- de s'inscrire dans un projet de développement personnel (projet d'apprendre, d'orientation, d'insertion socio-professionnelle, de vie) et de formation permanente »

Les compétences à acquérir se rapprochent également du monde civique:

- assumer ses responsabilités de citoyen
- comprendre son environnement institutionnel, culturel, social, économique, scientifique, juridique et politique...
- développer la capacité « de prendre une part active à l'élaboration et à la réalisation d'un projet collectif visant à promouvoir, par exemple, la justice, la solidarité, le sens des responsabilités vis-à-vis des autres, de l'environnement, du patrimoine, etc. »

On voit bien que l'évaluation, en promotion sociale, se limite à des critères du monde industriel lorsqu'il s'agit de l'alphabétisation pure et simple, mais s'ouvre également à des indicateurs plus larges qui fraient avec le monde civique lorsqu'il s'agit de l'acquisition du CEB. On y retrouve une série d'indicateurs qui peuvent être utiles à l'élaboration du référentiel commun.

6.2.2. Insertion socio-professionnelle

Dans le cadre de l'insertion socio-professionnelle, il existe également un certain nombre d'indicateurs qui sont mentionnés dans les textes législatifs. Ces indicateurs se focalisent sur la

progression du stagiaire dans son parcours d'insertion professionnelle. Les indicateurs qui sont formalisés dans le décret du 1er avril 2004 s'agissant de l'agrément et du subventionnement des OISP et des EFT en Région wallonne concernent le taux d'accès à une formation qualifiante ou à un emploi. Il s'agit également d'évaluer si les stagiaires sont correctement orientés par rapport à leurs aspirations et s'ils sont suffisamment encadrés. L'évaluation ne se limite donc pas à la formation, mais également à l'accompagnement psychosocial et à l'évaluation participative et individualisée de chaque stagiaire. Dans l'arrêté du Gouvernement wallon du 21 décembre 2006, il est précisé que l'organisme doit « mettre en œuvre, d'une part, une évaluation continue, formative et participative, et, d'autre part, une vérification des acquis en termes de compétences professionnelles, qu'elles soient sociales ou techniques ». Cette préoccupation pour la personnalisation de la formation passe par l'adaptation du programme de formation, le respect du programme de chaque stagiaire, la formation continue des formateurs, les partenariats conventionnés en fonction d'objectifs institutionnels et individuels des stagiaires, l'adéquation des moyens matériels et humains mis en œuvre, la conformité de la qualification des formateurs et des travailleurs en charge de l'accompagnement psychosocial des stagiaires, le suivi des stagiaires après la formation... On y trouve des éléments d'évaluation qui se rapprochent du monde marchand. Le souci d'élaboration et de suivi individuel correspond à la vision d'un stagiaire qui doit exprimer ses potentialités et ses désirs authentiques ainsi qu'être entrepreneur de lui-même pour s'affirmer progressivement dans la compétition vers l'emploi. Cependant, on voit également une volonté de soutenir les stagiaires dans leur orientation et même à la sortie de la formation afin de lutter contre les inégalités dans cette compétition.

6.2.3. Education permanente

Concernant l'éducation permanente, les critères d'évaluation concernant le parcours des apprenants ne sont pas formalisés clairement dans le décret mais renvoient aux finalités de l'éducation permanente et aux axes précisés. On peut cependant se rapporter au rapport d'activité des associations d'éducation permanente. Le modèle de rapport d'activités de l'action associative dans le champ de l'Education permanente est, comme on l'a vu dans le chapitre précédent, un modèle de type qualitatif, très ouvert, qui se présente comme un canevas permettant à l'organisme de faire sa propre évaluation, sans que les indicateurs soient définis a priori, au-delà du respect des finalités de l'éducation permanente telles qu'elles sont précisées dans l'article 1er du décret du 17 juillet 2003. Il s'agit d'une évaluation sur les actions réalisées et sur les effets observés de l'action sur le public visé. C'est l'association qui définit les effets observés. De plus, le rapport favorise une évaluation participative permettant aux publics de développer leur propre évaluation de l'action menée. Pour connaître les indicateurs utilisés, il faudrait donc les récolter auprès des opérateurs eux-mêmes.

Pour le FIPI qui a une visée d'intégration sociale des personnes d'origine étrangère et de lutte contre les inégalités dont elles sont victimes, les objectifs sont multiples et variés tant qu'ils participent à la lutte contre toute forme d'inégalité, dans tous les domaines de la vie sociale. Ainsi, les indicateurs permettant d'évaluer le parcours des apprenants fraient avec l'ensemble des mondes, puisqu'ils peuvent toucher à la « réussite scolaire », à « l'amélioration » de la « position sur le marché du travail », aux « activités socioculturelles et sportives »...

6.2.4. Cohésion sociale

Dans le secteur de la cohésion sociale, il est précisé dans le décret de la COCOF de 2004 que c'est l'association qui définit, dans la convention, « le projet qu'elle entend développer, le public qu'elle vise, la finalité de son action, le budget détaillé qui lui est alloué, la durée du contrat, ainsi que les critères et modalités d'évaluation de son travail ». Les critères ne sont donc pas précisés puisqu'ils sont établis dans le cadre de chaque convention spécifique. Même dans la circulaire ministérielle relative aux procédures d'évaluation de la politique de cohésion sociale 2011-2015, il est indiqué que l'association doit fournir « son évaluation du projet, de la façon dont il rencontre les objectifs visés, des difficultés éventuelles rencontrées ».

Les indicateurs peuvent cependant être déduits des finalités de la cohésion sociale qui sont de contribuer à « assurer à tous les individus ou groupes d'individus, quelle que soit leur origine nationale ou ethnique, leur appartenance culturelle, religieuse ou philosophique, leur statut social, leur niveau socio-économique, leur âge, leur orientation sexuelle ou leur santé, l'égalité des chances et des conditions, le bien-être économique, social et culturel, afin de permettre à chacun de participer activement à la société et d'y être reconnu.

Ces processus visent en particulier la lutte contre toute forme de discrimination et d'exclusion sociale par le développement de politiques d'intégration sociale, d'interculturalité, de diversité socioculturelle et de cohabitation des différentes communautés locales. » (Décret relatif à la cohésion sociale du 30 avril 2004).

Certains indicateurs pourraient être déduits de l'objectif des 4 mixités : La mixité culturelle, la mixité de genre, la mixité d'âge, la mixité sociale. L'initiation citoyenne permettant « l'apprentissage des droits et devoirs, les règles du vivre ensemble, les notions de respect de la diversité ainsi que des actions suscitant le débat et la réflexion » impliquerait des indicateurs permettant d'évaluer cette initiation citoyenne (implication dans la société, suivi scolaire des enfants, connaissance des institutions et services locaux, engagement dans des projets multiculturels...).

Il est précisé, dans l'appel à projet 2011-2015, que l'organisme doit faire passer un test de positionnement linguistique en français lors de sa demande d'inscription. Ensuite, une procédure d'évaluation des acquis de chaque apprenant doit être organisée au moins une fois par an. Il serait intéressant de faire une étude auprès des opérateurs afin d'analyser comment ils opérationnalisent cette procédure d'évaluation et quels sont les indicateurs qu'ils utilisent.

Le Plan de cohésion sociale en Région wallonne veut promouvoir l'exercice de 6 droits fondamentaux de compétence régionale :

- « - le droit à un revenu digne ;
- le droit à la protection de la santé et à l'aide sociale et médicale ;
- le droit à un logement décent et à un environnement sain ;
- le droit au travail ;
- le droit à la formation ;
- le droit à l'épanouissement culturel et social. »

Mais il est cependant précisé plus loin que ces indicateurs ne doivent pas servir de moyens d'évaluation des actions menées et qu'ils doivent être construits avec les acteurs locaux. Il pourrait cependant être intéressant d'avoir des indicateurs permettant d'évaluer la position

des apprenants par rapport à l'accès à ces 6 droits fondamentaux.

« Le PCS se décline en actions coordonnées au sein de quatre axes :

- l'insertion socioprofessionnelle,
- l'accès à un logement décent,
- l'accès à la santé et le traitement des assuétudes,
- le retissage des liens sociaux, intergénérationnels et interculturels. »

Les critères d'évaluation de l'impact du PCS sur le niveau de cohésion sociale sont construits en concertation avec les acteurs locaux en fonction des spécificités de la commune visée par un plan de cohésion sociale. On n'établit donc pas d'indicateurs a priori. Il serait donc également nécessaire, concernant ce secteur, d'aller à la rencontre des opérateurs afin de connaître les méthodes d'évaluation qu'ils utilisent et les indicateurs mobilisés.

6.2.5. Action sociale

Dans le secteur de l'action sociale, les indicateurs d'évaluation ne sont pas davantage précisés dans le décret du 4 juillet 1996 en ce qui concerne la Région wallonne.

On ne peut donc se référer qu'aux objectifs du décret, tels que « l'aide à l'exercice des droits et des obligations des personnes étrangères ou d'origine étrangère quel que soit le domaine concerné » ou « l'amélioration de la compréhension et de la connaissance mutuelle entre autochtones et personnes étrangères ou d'origine étrangère ».

Dans le modèle de rapport d'activité concernant l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère, les critères d'évaluation ne sont pas formalisés a priori. C'est à l'organisme d'expliquer ce qui a été mis en œuvre pour assurer l'évaluation des activités. Dans l'optique de la construction d'un référentiel d'évaluation commun, il s'agirait à nouveau de récolter les indicateurs utilisés par les organismes relevant de l'action sociale.

On constate donc que, dans le secteur de la promotion sociale et dans le secteur de l'ISP, il y a une série d'indicateurs qui sont formalisés a priori car ils peuvent être généralisés à l'ensemble des publics et territoires et qu'ils correspondent à des objectifs politiques désincarnés (augmenter le taux d'emploi, augmenter le niveau de formation...). Dans les autres secteurs, la volonté d'adapter l'action aux spécificités d'un territoire (en cohésion sociale par exemple) ou d'un public (en action sociale par exemple) et la volonté de partir des besoins des apprenants et de réaliser une évaluation participative rendent difficile l'établissement de critères d'évaluation a priori. Ceux-ci doivent se construire de manière spécifique pour chaque projet, convention et partenariat. Les textes législatifs renvoient en général aux finalités globales de l'éducation permanente, de la cohésion sociale ou de l'intégration sociale pour construire les indicateurs permettant l'évaluation des actions. Ne nous méprenons toutefois pas : les opérateurs émergeant aux secteurs de la promotion sociale et de l'insertion socio-professionnelle ont également le souci de l'adéquation aux spécificités du terrain ou du public. Ils ne se limitent donc pas à des indicateurs généralisables pour évaluer en interne leurs pratiques et la progression des bénéficiaires de la formation. Cependant, étant donné les caractéristiques des actions menées et des finalités dans ces deux secteurs, il est plus facile de les formaliser via des indicateurs quantifiables et généralisables. Dans l'optique de la participation des différents secteurs à la construction du référentiel commun, il s'agit de garder à l'esprit que chaque secteur peut apporter des indicateurs relevant de l'ensemble des mondes, même si un de ceux-ci est plus structurant

que les autres. Par exemple, en ce qui concerne la promotion sociale, même si le monde industriel semble le plus structurant, elle peut apporter des indicateurs intéressants en ce qui concerne le monde civique (cf. CEB citoyenneté). Il ne faut donc pas « stigmatiser » les secteurs en les limitant chacun à un monde spécifique. Il s'agirait plutôt de réfléchir en termes de majeure et de mineure dans la mesure où on peut désigner la spécialisation de chaque secteur tout en captant leur participation à l'action globale en dehors de leur spécialisation.

6.3. Les indicateurs d'évaluation sur le terrain

Au-delà des objectifs déclarés au niveau institutionnel, il est important de mettre en lumière les modalités d'évaluation qui sont utilisés par les opérateurs eux-mêmes. Sur le terrain, les opérateurs développent leurs propres référentiels d'évaluation du parcours d'apprentissage des apprenants. Dans l'idéal, la construction d'un référentiel commun nécessiterait de faire une étude de terrain et de récolter auprès de l'ensemble des opérateurs les référentiels et indicateurs d'évaluation qui sont utilisés. Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes limités à certaines études ayant analysé l'impact du processus d'alphabétisation sur les apprenants. Cela est riche d'enseignement concernant les attentes des apprenants et les indicateurs à prendre en compte pour évaluer la progression de ceux-ci.

Ces études et évaluations proviennent d'associations telles que Lire et Ecrire ou le Collectif Alpha qui ont une conception de l'alphabétisation comme étant un moyen pour atteindre d'autres objectifs et non une fin en soi. Selon ces associations, elle constitue en effet un moyen pour atteindre le droit fondamental pour toutes et tous, pour favoriser la participation à la vie sociale, professionnelle, culturelle et politique. De ce fait, ces études ont en général privilégié une approche méthodologique ouverte et participative afin de dépasser les impacts relevant des compétences linguistiques et de récolter tous les impacts susceptibles d'être vécus par les apprenants.

6.3.1. L'évaluation de l'impact de l'alphabétisation (Godenir, 2010)

Dans une étude récente, Anne Godenir (Lire et Ecrire) (2010) a réalisé une étude de terrain et a récolté les témoignages d'un échantillon d'apprenants à propos des impacts du processus d'alphabétisation sur leur vie. A partir de l'ensemble des réponses à cette question, il a été possible de dégager cinq catégories d'impact:

- Les impacts reflétant la transformation identitaire (impacts au niveau de l'identité, estime de soi, amélioration des relations sociales...)
- Les impacts relatifs au développement de savoirs et compétences de base (savoirs linguistiques et mathématiques, savoirs technologiques, l'orientation dans le temps et dans l'espace)
- Les impacts qui relèvent de l'insertion sociale (changements dans la vie quotidienne et les relations sociales)
- Les impacts qui touchent à l'emploi ou à l'insertion socio-professionnelle (évolutions au niveau de l'emploi, de la formation professionnelle, du permis de conduire...)
- Les impacts relevant de la participation citoyenne (accès aux espaces culturels, aux droits,

réflexion citoyenne et positionnement par rapport à l'interculturalité, implication dans la scolarité des enfants).

6.3.2. L'évaluation des plans de cohésion sociale et des actions menées dans ce cadre par Lire et Ecrire en Région wallonne sur la période 2009-2011

La DiCS a développé une approche participative pour évaluer l'impact des plans de cohésion sociale. Cette approche s'appuie sur une grille d'évaluation qui reprend 30 indicateurs de bien-être. En collaboration avec Lire et Ecrire et en se référant à l'étude présentée dans le point précédent, ces indicateurs ont été classés dans 4 catégories d'impact:

- Les impacts relatifs à l'insertion sociale et la vie quotidienne
- Les impacts relatifs à l'insertion socioprofessionnelle
- Les impacts relatifs à la participation citoyenne
- Les impacts relatifs à l'épanouissement personnel

Ils utilisent ensuite une cinquième catégorie qui rassemble les impacts transversaux aux 4 catégories précédentes et dans laquelle on retrouve, entre autres, les impacts qui touchent au développement des savoirs et compétences de base. Cela montre qu'il y a une série d'indicateurs qui sont transversaux aux différentes catégories et donc susceptibles d'avoir un impact dans ces différentes catégories. On pourrait dire que ces impacts transversaux sont transférables à d'autres catégories. Cela montre par ailleurs que les impacts en termes de développement des savoirs et compétences de base ont un autre statut que les autres catégories d'impact. Ils constituent un fond commun aux différentes catégories d'impact.

6.3.3. Evaluation réalisée par le Collectif Alpha

Le Collectif Alpha s'est basé sur une grille d'analyse développée par un sociologue chilien, Jose Bengoa, pour élaborer leur grille de lecture des impacts de l'alphabétisation sur la vie des apprenants. Le collectif a récolté les impacts mentionnés par les apprenants et les a analysés en regard de cette grille d'analyse. Celle-ci contient quatre grandes catégories qui correspondent, selon le sociologue, à quatre besoins universels:

- la participation
- le changement social
- l'ascension sociale
- l'identité

Ces catégories ont été retravaillées en regard du travail spécifique qui est réalisé au Collectif Alpha. A chaque axiome correspond des catégories d'impacts qui ont été relevés par les participants.

« L'axiome « participation » se traduit dans la bouche des participants par:

- *Le lieu d'intégration sociale en Belgique (un lieu où l'on parle français, le multicultural et la manière dont on comprend la Belgique)*
- *La qualité des relations dans les groupes (amis, respect, apprentissage des autres et l'aspect de la mixité).*
- *La participation au sein des groupes*
- *La mixité homme-femme*

L'axiome « changement social » correspond:

A l'implication dans la scolarité des enfants

Au changement des rapports homme-femme

A l'accès aux espaces culturels

A la lecture et à la compréhension de livres

A la pensée critique et à la prise de conscience: notamment par la compréhension des médias (ainsi que pour l'intérêt des médias d'ici)

A la participation à des mouvements collectifs: donner son avis sur quelque chose et oser le donner

L'axiome « Intégration et ascension sociale » équivaut à:

- *l'acquisition des savoirs de base (lire, écrire, parler, comprendre, calculer, mieux gérer son temps, connaître les horaires, savoir se déplacer dans les transports, permis de conduire...).*
- *L'intégration sociale (liée entre autre aux loisirs, aux enfants et à la santé)*
- *L'insertion socioprofessionnelle*

L'axiome « identité et estime de soi » correspond:

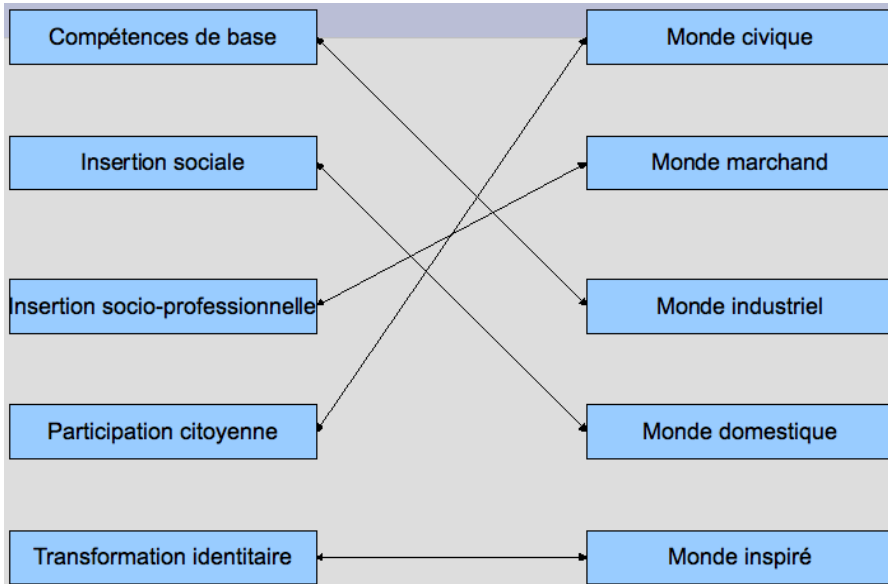
- *Au sentiment d'avancer dans la vie et la confiance en soi (re)trouvée*
- *A l'éveil (l'image de la lumière)*
- *A l'émancipation personnelle et à l'autonomie » (Rapport collectif Alpha, p. 16)*

Si on retrouve à peu près les mêmes types d'impact que dans les autres évaluations déjà mentionnées, la catégorisation de ces impacts est très différente et permet d'avoir un autre point de vue sur l'évaluation.

On voit bien, à travers ces études réalisées auprès d'apprenants, que l'évaluation de l'alphabétisation est bien plus large que l'évaluation de la maîtrise des compétences linguistiques au sens strict. Cela montre tout l'intérêt et la pertinence de construire un référentiel d'évaluation composite, à l'image de l'action d'alphabétisation elle-même, et qui dépasse les aspects confinés à l'apprentissage.

Si on reprend les catégories d'impact issues de l'étude d'Anne Godenir (2010), le lien entre ces catégories et les mondes apparaît assez évident. L'acquisition des compétences de base relève du monde industriel, l'insertion sociale correspond aux finalités du monde domestique, l'insertion socio-professionnelle se rapproche des finalités du monde marchand et ce qui relève de la participation citoyenne est lié aux finalités du monde civique. Cependant, les éléments qui relèvent de la transformation identitaire, du sentiment d'avancer dans la vie et de retrouver de la confiance en soi ne peuvent pas être catégorisés dans un de ces quatre mondes. Il est nécessaire de mobiliser un cinquième monde pour prendre en compte cette catégorie d'impact. Nous proposons de mobiliser le monde de l'inspiration.

Schéma 1. Les liens entre les catégories d'impact (Godenir, 2010) et les mondes (Boltanski et Thévenot, 1991)



6.4. Un nouveau monde: le monde inspiré, au cœur de l'apprentissage?

Les impacts se rattachant à la transformation identitaire et au développement personnel relèvent d'un autre monde, celui de l'inspiration. Dans le monde de l'inspiration, le principe supérieur commun y est la créativité. La personne « grande » est celle qui peut laisser exprimer son imaginaire, son « inspiration ». Ce monde touche au monde des artistes, mais aussi des personnes capables de se détacher des aspects matériels de la vie. Le principe supérieur commun, c'est la capacité à exprimer sa propre inspiration, sa propre créativité, exprimer sa personnalité, son authenticité. A l'analyse des textes législatifs, on constate que ces catégories d'impact ne sont pas mentionnées et ne constituent pas des objectifs politiques officiels. Si le terme de créativité, ou d'activités artistiques sont mentionnés dans certains dispositifs législatifs, ils servent d'autres objectifs relevant d'autres mondes, tels que le monde civique. Par exemple, dans les projets alpha-culture, la dimension culturelle fait partie intégrante de l'action d'alphabétisation. Mais ces pratiques artistiques et culturelles sont conçues comme moyens pédagogiques pour améliorer le processus d'alphabétisation et le développement de la citoyenneté. Il ne s'agit pas de pratiques artistiques ou d'expression créative pour elle-même, mais au service d'un autre objectif. Donc, on ne peut pas dire qu'il y ait des objectifs déclaratifs qui relèvent du monde de l'inspiration. Or, lorsqu'on interroge les apprenants concernant l'impact du processus d'alphabétisation (Godenir, 2010) ou les opérateurs concernant les critères d'évaluation utilisés (Journal de l'alpha), on constate qu'apparaissent des impacts relevant du monde inspiré. Il s'agit en effet d'impacts qui touchent à l'expressivité, à l'épanouissement personnel, mais qui ne servent pas un autre objectif. Cela doit, à cet égard, apparaître dans notre cartographie des indicateurs d'évaluation de l'alphabétisation. D'autant plus que les études réalisées montrent que les impacts relevant de l'expressivité, de la confiance en soi et de l'épanouissement personnel ont une grande importance sur le terrain. Les indicateurs permettant d'évaluer la progression de l'apprenant en regard du monde inspiré sont souvent des indicateurs plus subjectifs, tels

que le sentiment d'avancer dans la vie, la transformation identitaire, l'épanouissement personnel, l'expression de soi, la confiance en soi et en ses capacités...

La prise en compte d'indicateurs relevant du monde inspiré paraît particulièrement pertinente pour l'évaluation de la progression des personnes en situation d'illettrisme, qui sont souvent dans des situations de déqualification et de désocialisation (Verniers, 2011: 55). Pour ce type de public, toute forme de progression touchant à la confiance en soi et au retissage des liens sociaux devrait être prise en compte. Les auteurs de l'ouvrage « illettrisme: les fausses évidences », Agnès Villechaise-Dupont et Joël Zaffran, s'intéressent à la formation en alphabétisation comme moyen de restauration d'une identité positive davantage que comme moyen d'amélioration de la maîtrise de l'écrit (Goffinet, 2006: 40). Ils montrent la pertinence de distinguer ce qui est de l'ordre de la progression dans les compétences linguistiques et ce qui est de l'ordre du développement personnel dans la mesure où le second peut parfois prendre plus d'importance que le premier et qu'il est donc important de le considérer à part dans l'évaluation. Comme le précisent les auteurs, « l'investissement dans une formation, qu'il découle ou non d'une volonté personnelle, les stratégies d'apprentissage autodidacte que mettent parfois en place les personnes illettrées pour accéder à une certaine culture générale ou « s'entraîner » à l'écrit, répondent à ce double objectif: il s'agit à la fois d'améliorer ses compétences face à tout ce qui sollicite l'écrit au quotidien, mais aussi de se sentir plus sûr de soi dans ses relations aux autres, d'acquérir plus de confiance dans ses capacités personnelles, et de revaloriser au final une identité fragilisée ou dégradée ». Et de poursuivre: « Il n'est pas anodin de constater à quel point les personnes en formation insistent, pour certaines d'entre elles avec beaucoup de force (et un bonheur visible), sur la manière dont cette remise à niveau a pu leur redonner confiance et les faire « s'ouvrir aux autres », bien souvent au-delà des progrès proprement scolaires effectués, et parfois même en dépit de la faiblesse de ces progrès » (Goffinet, 2006 : 40). Les témoignages issus du focus group corroborent ce constat. Par exemple, il a été expliqué que les personnes ayant suivi une formation dans une école de promotion sociale pouvaient parfois ressentir une grande fierté d'avoir suivi la formation dans un établissement scolaire et d'avoir montré l'exemple à leurs enfants. Cet impact relève du développement personnel.

6.5. Les compétences linguistiques: un fond commun du référentiel?

On peut dire qu'il y a un fond commun correspondant au monde industriel dans la mesure où, quelle que soit la finalité de l'action mobilisant un processus d'alphabétisation, il y a toujours des effets recherchés en termes d'acquisition de compétences linguistiques. L'évaluation devrait donc toujours prendre en compte des critères qui relèvent du monde industriel. Cependant, peut-on considérer qu'il existe un fond commun entre les différents secteurs concernant l'acquisition des compétences linguistiques?

On peut constater, par exemple, que la promotion sociale et l'association Lire et Ecrire ont, tous les deux, établi un référentiel constitué de critères précis pour évaluer les compétences linguistiques des apprenants. Ils ont établi quatre niveaux dans la maîtrise de l'écriture, de la lecture et dans la compréhension et l'expression orale. Nous avons opéré une comparaison des attendus pour chaque niveau entre les deux référentiels d'évaluation (cf. annexe). On constate qu'il y a une certaine proximité entre les deux référentiels alors même que les deux types d'opérateurs ont des finalités et des objectifs différents. Tous les deux accordent de l'importance au fait de contextualiser le savoir, de partir de situations liées au vécu de

l'apprenant. On retrouve souvent les mêmes indicateurs au même niveau des deux référentiels, avec parfois un développement plus important sur certains aspects dans l'un ou l'autre référentiel. Il y a parfois certaines exigences qui arrivent plus tôt dans le référentiel de la promotion sociale: par exemple, la capacité à raconter un fait, un événement, est déjà présente au deuxième niveau de la compréhension et l'expression orale alors qu'elle n'apparaît qu'au troisième niveau chez Lire et Ecrire. Malgré ces différences, on voit assez facilement les communs dénominateurs entre les deux référentiels et la possibilité de fusionner les deux afin d'avoir un référentiel commun. Cela ne peut cependant s'envisager qu'avec la collaboration des représentants de ces deux secteurs.

Les discussions dans le cadre du focus group ont fait apparaître l'idée qu'on ne peut pas évaluer les compétences linguistiques de façon désincarnée. Chaque apprenant mobilisera ces compétences linguistiques en fonction du contexte dans lequel il se trouve et en fonction de ce qui est important pour lui. Les compétences générales à atteindre dans le cadre d'une formation doivent donc être considérées en regard d'un contexte précis, d'où l'importance de partir de la situation et des besoins de l'apprenant. Il a donc été suggéré de réfléchir à la façon dont les savoirs linguistiques se déclinent dans les autres mondes, tels que le monde marchand ou le monde civique. Par exemple, être capable de téléphoner est un indicateur d'un certain niveau de maîtrise des compétences linguistiques. Cependant, cette capacité n'a de sens qu'en regard des objectifs de la personne: Téléphoner au forem? Téléphoner à son employeur? Téléphoner à l'école de ses enfants pour prévenir quand ils sont malades? Téléphoner à une administration pour avoir des renseignements?

L'évaluation doit donc permettre d'aller au-delà de l'évaluation des compétences linguistiques. Elle doit permettre d'évaluer la contribution de cette amélioration ou acquisition de compétences à des améliorations dans les autres mondes, liés à des modifications dans la vie quotidienne concernant l'emploi, la participation citoyenne, la créativité, l'expression de soi, l'intégration sociale... Comme le dit Catherine Stercq dans le journal de l'alpha n°180, l'analyse d'impact « contribue, entre autres, à documenter les modifications des compétences par l'apprentissage et à identifier les conséquences de ces modifications, et notamment leurs transferts dans la vie quotidienne » (Stercq, 2011: 8). Il ne s'agit pas d'évaluer uniquement l'acquisition des compétences, mais les conséquences sur la vie quotidienne de cette modification de compétences. On peut aussi envisager que l'impact sur la vie quotidienne soit plus important que les modifications de compétences elles-mêmes. Il s'agit donc d'éviter l'aveuglement sur les indicateurs du monde industriel, qui ont le mérite d'être mesurables et objectivables, mais qui sont loin de recouvrir l'étendue des besoins des apprenants.

6.6. L'interconnexion entre les catégories d'impact

Comme on l'a mentionné dans l'analyse de la configuration organisationnelle de l'action d'alphabétisation, le cloisonnement artificiel que produit la catégorisation politique entre différents statuts et différents objectifs politiques n'est pas opérationnel sur le terrain. L'alphabétisation, étant une problématique coextensive à l'ensemble des pratiques sociales et des dimensions de la vie sociale (Lahire, 2006), se prête particulièrement bien à un questionnement sur la pertinence des catégories de l'action publique et sur la désectorialisation de celle-ci. On ne peut en effet déduire le projet personnel d'une personne de son statut (demandeur d'emploi...) ou du type d'organisme dans lequel il suit sa formation.

On peut par exemple retrouver des personnes en éducation permanente ou en cohésion sociale dont la préoccupation principale est de retrouver du travail. A l'inverse, on peut avoir des personnes dans un organisme d'insertion socio-professionnelle dont le souci est, avant de trouver un travail, de pouvoir s'occuper de leurs enfants dans leur suivi scolaire. Cette variété de projets et de besoins doit être captée par le référentiel d'évaluation car la focalisation sur les objectifs de l'organisme ne permettrait pas de rendre compte de l'évolution de la personne.

De plus, cela est pertinent dans la mesure où il y a une interconnexion entre les catégories d'impact et que l'évolution dans une catégorie est susceptible de produire indirectement une progression dans les autres catégories. Il est intéressant de constater que les catégories d'impacts sont interreliées les unes aux autres. La maîtrise de nouvelles compétences linguistiques permet d'« élargir les possibilités d'insertion sociale, d'insertion professionnelle et de participation citoyenne » (Godenir, 2010 : 21). Il y a toujours un « transfert de compétences dans la vie des apprenants » (Stercq, 2011 : 9) et des effets cumulatifs des impacts entre les mondes. Par exemple, des cours d'alphabétisation développés dans le cadre d'actions frayant avec la logique civique peuvent avoir indirectement des impacts sur la confiance en soi et, par effet de conséquence, sur la volonté et la capacité à s'insérer professionnellement. La progression d'une personne dans la connaissance de ses droits en tant que citoyen peut, indirectement, lui donner une confiance plus grande qui l'encouragera à se rapprocher du monde du travail, celui-ci lui paraissant moins hostile qu'auparavant. Cela peut soutenir l'idée que, quel que soit l'axe privilégié par l'action d'un opérateur, le processus d'alphabétisation profitera également aux autres dimensions de l'alphabétisation. Il n'est donc pas indispensable de focaliser les cours d'alphabétisation sur l'insertion professionnelle pour qu'ils contribuent indirectement à l'amélioration de celle-ci. « Toutes ces compétences sont éminemment transférables sur le plan professionnel » (Verniers, 2011 : 57). En gros, ce n'est pas parce qu'elle ne débouche pas automatiquement sur l'emploi que la formation n'est pas utile pour l'emploi.

Puisque toutes les catégories d'impact sont interreliées et que les apprenants, quel que soit le type d'organismes dans lesquels ils suivent leur formation, sont susceptibles d'évoluer dans l'ensemble de ces catégories, il est important que les opérateurs puissent capter les progressions qui sont en dehors de leurs objectifs de départ, sous peine de générer des effets pervers au niveau de l'évaluation. En effet, la centration sur l'insertion professionnelle, par exemple, et sur l'évaluation de celle-ci pourrait contribuer à la non-reconnaissance des autres dimensions de la progression de l'apprenant et minimiser la perception de l'impact réel de l'action. Il peut être dès lors intéressant d'assigner « à la formation des objectifs larges, appartenant aussi bien à la sphère du culturel, que du social et du professionnel » (Verniers, 2011 : 58) puisque la formation ne débouche pas toujours mécaniquement sur l'emploi (à cause des exigences grandissantes des employeurs et de l'ampleur du sous-emploi) (Verniers, 2011 : 58). De ce fait, un opérateur en ISP doit pouvoir capter les progressions qui n'ont pas de rapport direct avec la mise à l'emploi ou le parcours d'insertion professionnelle. L'évaluation des Plans de cohésion sociale que Lire et Ecrire a réalisée en Région wallonne pour la période 2009-2011 montre que l'action d'alphabétisation se situe bien dans une perspective d'insertion socioprofessionnelle, qui correspond à l'axe 1 des PCS, mais que les impacts relevés par les personnes en formation dépassent largement cet axe. Comme il est précisé dans le rapport, les dimensions de l'insertion socioprofessionnelle « ne sont qu'une partie des impacts mentionnés et l'alphabétisation semble se situer bien plus au carrefour de l'insertion sociale, socioprofessionnelle et de la participation citoyenne que dans le seul champ de

l'insertion socioprofessionnelle » (Evaluation des PCS, p. 20).

Pour une grande partie des opérateurs, l'alphabétisation n'est pas un but en soi, mais un moyen pour atteindre d'autres buts. Ainsi, la focalisation sur la progression dans la maîtrise des compétences linguistiques serait une erreur et ne correspondrait pas aux objectifs de ces opérateurs. Comme en témoigne un des membres du focus group, les petites progressions de la personne dans ce qui est important pour elle (pouvoir aider ses enfants, lire la posologie d'un médicament, téléphoner, prendre le métro...) sont plus importantes que les progressions formalisées dans la maîtrise fonctionnelle des compétences linguistiques. C'est pourquoi il est important de capter ces progressions là également, progressions qui relèvent d'autres catégories d'impact que la progression dans la maîtrise des compétences linguistiques. Il est donc nécessaire, selon les participants au focus group, de réfléchir à un référentiel d'évaluation suffisamment large et souple pour capter tous les types de progressions.

6.7. Les modalités de construction et d'opérationnalisation du référentiel d'évaluation

A la lecture des différents articles proposant des référentiels d'évaluation de l'action d'alphabétisation, notamment dans le journal de l'alpha (n°165, n°180), il semble que le modèle participatif de l'évaluation soit considéré comme le modèle à suivre, dans la mesure où il s'agit souvent d'évaluations laissant une place importante au point de vue des apprenants eux-mêmes. Les apprenants « sont en effet les seuls à savoir ce qu'ils ont vécu lors de la formation alpha et après leur départ. Ils sont les experts de leur expérience. Dans notre approche, si les perceptions de chacun ne constituent pas des 'vérités absolues', elles constituent néanmoins des informations précieuses permettant d'interroger les contextes. Par exemple, si quelqu'un nous dit « en formation alpha, je sentais que je progressais », notre démarche consiste à prendre acte de cette perception de progrès et à tenter de voir ce qui l'alimente, mais pas à vérifier si la personne a 'objectivement' progressé. Autrement dit, en parlant d'elle, la personne nous indique quelque chose de précieux au sujet du contexte de sa formation: ce contexte de formation lui a permis de percevoir des progrès. Cette perception ne peut être mise en doute et c'est elle qui nous intéresse » (Raison, 2011: 89). Selon une étude de Lire et Ecrire, les apprenants se trouvent dans la meilleure position pour juger de l'impact de l'alphabétisation dans toutes ses dimensions (Godenir, 2010). Ce ne serait pas le cas des pouvoirs publics « qui n'ont jamais la possibilité d'en voir toutes les facettes en même temps, sauf lorsqu'ils se mettent ensemble autour de la table comme dans le cadre du comité de pilotage de la conférence interministérielle sur l'alphabétisation ». Les opérateurs non plus ne seraient pas dans une position idéale car ils sont souvent « dans une posture de justification de leur action, d'évaluation de la qualité de leur offre et qu'ils se retrouveraient dans la situation d'être à la fois juge et partie » (Evaluation des PCS, p. 37-38). La plupart du temps, les considérations pédagogiques autour des formations en alphabétisation mentionnent donc l'importance de mettre l'apprenant au centre de l'apprentissage, de partir de ses besoins spécifiques qui ne se limitent pas à l'apprentissage en tant que tel. En effet, les besoins d'un apprenant peuvent être, avant tout, de retrouver la confiance en lui, d'améliorer l'estime de soi...

La centration sur l'apprenant est également justifiée par le fait que « les capacités et les attitudes de l'apprenant évoluent et changent » au cours de la formation, « et quand certains besoins sont comblés, de nouveaux besoins peuvent émerger » (Mangez, 2006: 11).

Certains participants au focus group attirent l'attention sur le fait que c'est souvent en cours de formation qu'émerge l'objectif personnel d'un apprenant. Cela implique donc que les objectifs de la formation et les critères d'évaluation évoluent au fur et à mesure de l'évolution de l'apprenant. De plus, l'importance de mettre l'apprenant au coeur de l'apprentissage est liée aux caractéristiques variables des apprenants qui exigent un suivi personnalisé en fonction de la personnalité, des objectifs, de la situation familiale, de la position sur le marché de l'emploi... (Mangez, 2006: 11).

En Suisse romande, le label de qualité eduQua a également le souci de tenir compte de la diversité des institutions de formation et de leur public. Ainsi, tout en fixant des standards minimaux et des indicateurs possibles, la philosophie de ce label de qualité est de laisser une marge de manœuvre assez large quant à la présentation des démarches qualité propres à l'institution: « Il revient donc à chaque institution de transposer et d'appliquer les critères généraux de qualité en fonction de ses caractéristiques propres et de définir, dans le cadre de son propre processus de développement de la qualité, des indicateurs adaptés à ses spécificités et des standards précis » (Darbellay & Pythoud, 2006: 20).

La formalisation a priori d'indicateurs pour évaluer la progression des apprenants ne serait pas pertinente selon certains opérateurs car elle peut influencer leur propre perception de leur progression. Il paraît dès lors pertinent de développer un modèle d'évaluation suffisamment ouvert afin que les apprenants puissent mentionner des dimensions nouvelles et non-prévues par le référentiel. Il est important que le référentiel puisse capter toutes les réponses possibles qui peuvent émerger « sans qu'un cadre prédéfini influence les impacts rapportés ou ne limite les réponses possibles » (Evaluation des PCS, p. 4). De plus, des modalités d'évaluation ouvertes et participatives permettent de faciliter l'expression de personnes qui sont justement caractérisées par des difficultés d'expression et de compréhension.

6.8. Ebauche d'un référentiel commun d'évaluation

Selon les discussions lors des réunions du focus group, un référentiel d'évaluation commun ne doit pas se limiter à ce qui est commun à l'ensemble des dispositifs mais plutôt fonctionner comme carte d'orientation permettant de capter l'ensemble des impacts et des besoins auxquels l'alphabétisation peut répondre. En effet, le référentiel doit être capable de capter les compétences ou les impacts qui ne sont pas prévus au départ par les opérateurs. Il y a parfois des effets secondaires à une formation qui sont peut-être plus importants et plus intéressants que les effets premiers voulus, selon certains participants au focus group. L'idée est donc que le référentiel puisse inclure l'ensemble des objectifs des dispositifs existants. De plus, pour les membres du focus group, ce référentiel ne doit pas être utilisé pour évaluer les apprenants, mais plutôt pour les aider à se positionner et à capter leurs progressions. L'idée n'est donc pas que les apprenants et les opérateurs atteignent l'ensemble des objectifs mais qu'ils puissent mobiliser les aspects qui les concernent ou les intéressent. Le référentiel commun doit à la fois permettre d'avoir une représentation de tout le potentiel qui peut être tiré de toutes les formes d'alphabétisation et permettre aux opérateurs et aux apprenants d'en mobiliser une partie pour vérifier si eux-mêmes ont atteint leurs objectifs (Focus group). Le référentiel d'évaluation est davantage un guide ou une « carte d'orientation », expression tirée des discussions dans le cadre du focus group, laissant libre champ à l'opérateur de définir les critères plus précis en fonction de son activité et de ses finalités spécifiques. Ce référentiel d'évaluation commun devrait contenir des indicateurs frayant avec l'ensemble

des mondes. Cependant, cela ne signifie pas que l'ensemble des opérateurs ou des dispositifs devraient chacun pouvoir répondre à la totalité des indicateurs et des objectifs du référentiel d'évaluation. Il s'agirait plutôt d'un référentiel d'évaluation à géométrie variable dans lequel chacun pourrait se retrouver (tant les opérateurs que les apprenants).

6.8.1. Schéma général du référentiel

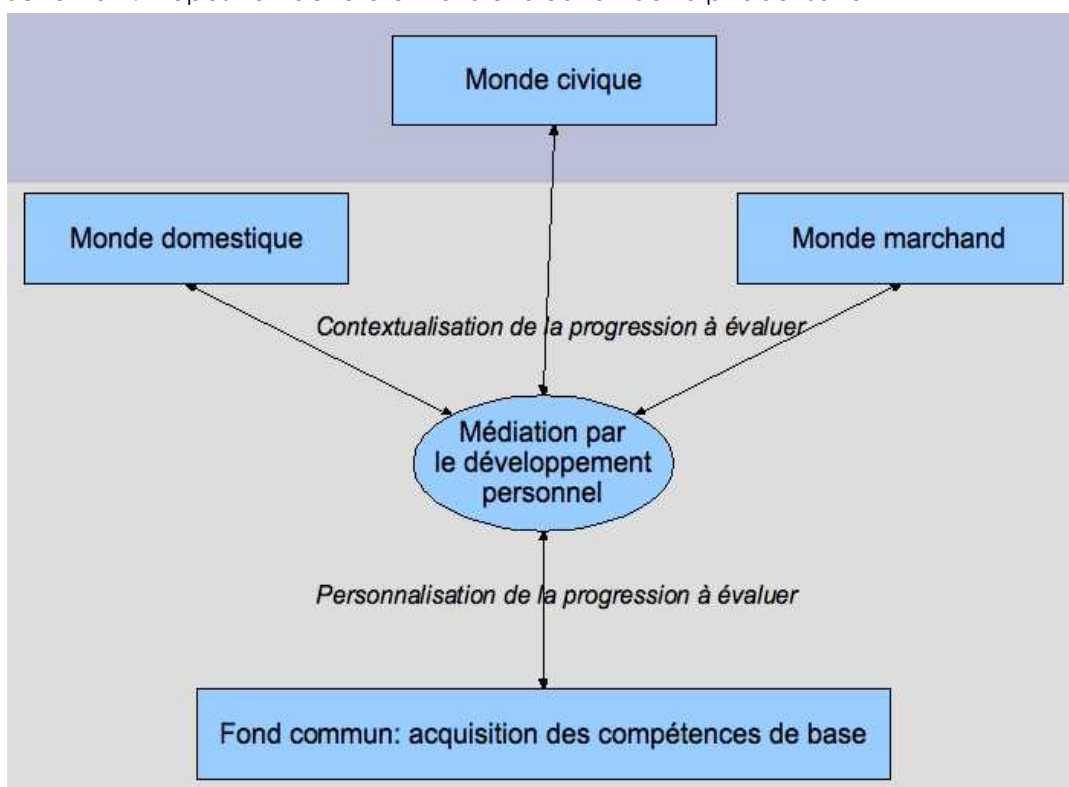
Nous proposons donc un référentiel d'évaluation comprenant des catégories d'indicateurs se rapportant aux cinq mondes qui structurent les besoins des apprenants ainsi que les objectifs politiques: le monde civique, le monde marchand, le monde industriel, le monde domestique et le monde inspiré. Afin de se rapprocher des catégories d'impact plus concrètes, nous ne parlerons plus de monde industriel mais de maîtrise des compétences de base. De même, nous ne parlerons plus de monde inspiré mais de développement personnel.

Selon les analyses que nous avons opérées dans les points précédents, il nous semble que deux catégories d'impact ont un statut différent que les autres. La première catégorie d'impacts qui a un statut différent des autres concerne les impacts relevant de la maîtrise des compétences linguistiques et des compétences de base en général. Cette catégorie constitue, selon nos analyses, un fond commun à l'ensemble des actions d'alphabétisation. Cela ne veut pas dire que l'ensemble des opérateurs doivent atteindre les mêmes résultats au niveau de la maîtrise des compétences linguistiques. En effet, comme nous l'avons précisé, ces compétences ne prennent sens qu'une fois qu'elles sont personnalisées et contextualisées. Il y a personnalisation dans la mesure où il y a la volonté d'adapter la formation aux caractéristiques et attentes des apprenants. Il s'agit d'un « apprentissage négocié ». Il y a contextualisation dans le sens où les apprentissages sont liés à des contextes qui touchent au vécu et aux objectifs des apprenants, ce qui est source de motivation pour ceux-ci. Comme le précisent Lemaître et Goffinet, « c'est au sein de sa vie quotidienne que l'apprenant tirera les ressources nécessaires pour identifier et développer ses compétences et ses savoirs » (Lemaître & Goffinet, 2008: 61). Le statut spécifique de l'acquisition des compétences de base ne signifie pas pour autant qu'on établit une hiérarchisation des catégories d'impact dans le référentiel d'évaluation. Le fait que l'acquisition des compétences linguistiques constitue un fond ne veut pas dire qu'elle est une priorité dans l'évaluation de la progression d'un apprenant. En effet, une focalisation trop importante sur cette dimension pourrait faire perdre de vue que la progression peut également se faire dans d'autres domaines sans pour autant que celle correspondant à la maîtrise des compétences linguistiques soit importante.

Une deuxième catégorie d'impacts qui nous semble avoir un autre statut est celle qui concerne le développement personnel. Selon nous, cette catégorie doit être au cœur du référentiel d'évaluation. Le développement personnel peut fonctionner, selon les discussions du focus group, comme un moteur, comme facteur déclenchant le processus d'apprentissage. L'acquisition d'une meilleure confiance en soi est également parfois une condition préalable à l'engagement dans l'apprentissage, elle précède l'apprentissage. De ce fait, nous proposons que le transfert de compétences entre les différentes catégories d'impact se réalise par le biais de la médiation par le développement personnel de l'apprenant. Ce n'est qu'à partir de sa perception personnalisée de sa progression que l'apprenant acquiert une plus grande confiance qui lui sera utile pour atteindre des objectifs relevant des autres mondes. Ainsi, si l'acquisition de compétences linguistiques constitue un

fond commun de l'action d'alphabétisation, elle est personnalisée en fonction de ce qui est important pour l'apprenant. Cette personnalisation est également importante d'un point de vue pédagogique, selon certains intervenants du focus group: tenir compte de la personnalité et des caractéristiques des apprenants permet d'adapter la formation et de rendre l'apprentissage plus efficace. Les points d'appui, c'est-à-dire la source de la motivation à s'engager dans un processus de formation, ne sont pas identiques chez les différentes personnes. S'il progresse dans ce qui est important pour lui, cela permet un développement personnel qui lui permettra ensuite de progresser dans d'autres dimensions de sa vie. Le transfert des compétences se fait également à travers un processus de contextualisation des savoirs linguistiques en fonction des objectifs de l'apprenant et des opérateurs. En effet, les indicateurs de progression n'ont aucun sens s'ils ne sont pas rattachés à des éléments de contexte. Lorsqu'on interroge un apprenant concernant l'impact de l'alphabétisation sur sa vie, il va toujours illustrer l'acquisition de ses compétences en faisant référence à son vécu, son expérience personnelle. Toute progression doit être évaluée à l'aune des expériences de vie propres à la personne. Ces objectifs peuvent relever du monde domestique (intégration sociale), du monde civique (participation citoyenne) ou du monde marchand (insertion professionnelle). Le référentiel global devrait donc rassembler des indicateurs génériques qui ont trait à l'ensemble de ces mondes. Ce référentiel devrait ensuite être personnalisé et contextualisé en fonction des objectifs de l'opérateur et de l'apprenant. Il doit servir de carte d'orientation dans lequel l'opérateur peut puiser les indicateurs qui l'importent. Ce référentiel a le mérite d'être flexible, et en même temps de représenter la complexité et la multidimensionnalité de l'alphabétisation.

Schéma 2. Proposition de référentiel d'évaluation de l'alphabétisation



6.8.2. Proposition de catégories d'indicateurs selon les mondes

A partir de l'ensemble des études et modèles d'évaluation dont nous avons pris connaissance dans les points précédents, nous allons proposer quelques pistes pour la construction d'un référentiel commun d'évaluation de l'action d'alphabétisation. L'objectif est de construire un référentiel souple et non-directif qui peut faire l'objet d'une réappropriation par l'opérateur en fonction de ses objectifs et de ceux des apprenants. Le but est d'établir une première liste d'indicateurs génériques qui doivent ensuite être personnalisés et contextualisés par l'opérateur.

Nous avons également opéré cet exercice dans le cadre de la dernière réunion du focus group. Cela s'est avéré complexe dans la mesure où les participants ont avant tout insisté sur l'importance de la contextualisation et de la personnalisation de l'apprentissage et de l'évaluation. Ces aspects, qui semblent constituer des critères incontournables de l'évaluation, rendent par ailleurs difficile l'établissement d'indicateurs généraux et désincarnés. Il a par ailleurs été souligné l'importance de la co-construction de ces indicateurs et du référentiel avec les opérateurs et les bénéficiaires de l'aide. Ce qui suit constitue donc une ébauche qui doit faire l'objet d'un travail à plus long terme et qui doit toujours être adapté aux spécificités du terrain.

Si nous reprenons la théorie de Boltanski et Thévenot et que nous partons du principe que l'évaluation permet de mesurer l'augmentation en grandeur de l'apprenant, on peut imaginer que les critères d'évaluation varient d'un monde à l'autre. La représentation de la remédiation dans le monde civique n'est pas la même que celle dans le monde marchand. La première difficulté qui est apparue pendant la réunion du focus group, c'est que les finalités de certains mondes sont faciles à évaluer quantitativement alors que d'autres sont beaucoup plus complexes et nécessitent une évaluation qualitative, participative et sans imposition de critères établis a priori. Essayons tout de même de nous représenter les critères de la remédiation sous l'angle de chaque monde. Précisons que les indicateurs mentionnés sont directement tirés des modèles d'évaluation dont nous avons pris connaissance.

Dans le monde **industriel (acquisition des compétences de base)**, l'augmentation en grandeur est garantie par le processus d'acquisition des compétences qui permettent de progresser dans la maîtrise du langage écrit et oral et d'autres compétences de base. Les indicateurs permettant d'évaluer la progression de l'apprenant dans le monde industriel touchent à la maîtrise technique du langage et à un certain nombre de compétences linguistiques. L'objectif de l'évaluation est alors de situer l'individu par rapport à son degré de maîtrise des compétences linguistiques, tout en prenant en compte le contexte dans lequel ces compétences sont utilisées. Dans ce monde, les indicateurs sont particulièrement faciles à manipuler car ils ont la caractéristique d'être facilement objectivables et mesurables. Il s'agira par exemple d'un test de connaissance à l'entrée et à la sortie qui permettent d'évaluer la capacité de l'apprenant à suivre une formation d'un niveau supérieur. Concernant les indicateurs relevant de la maîtrise des compétences linguistiques, nous renvoyons aux outils existants qui ont fait leurs preuves, tels que le référentiel de compétences et le test de positionnement élaborés par Lire et Ecrire.

Voici quelques grandes catégories d'impact qui peuvent être catégorisées dans l'acquisition des compétences de base. Nous considérons que ces compétences sont ensuite transférées dans les autres catégories d'impacts.

- Les savoirs de base (calculer, gérer son temps, connaître les horaires, se déplacer dans

les transports, permis de conduire...)

- Calcul, gestion du temps, orientation dans l'espace...
- Accès à l'information et à la communication (gsm, internet, TV...) (comprendre la télévision, utiliser le téléphone, utiliser l'ordinateur...)
- Accès à la mobilité (accès aux transports en commun, autonomie de déplacement...)
- Liberté d'expression / de communication
- Les savoirs linguistiques (écouter-comprendre, parler, écrire, lire)
- Utilisation des médias (numérique, téléphone, télévision)

Dans le monde de **l'inspiration (développement personnel)**, le principe supérieur commun y est la créativité. La personne « grande » est celle qui peut laisser exprimer son imaginaire, son « inspiration ». Ce monde touche au monde des artistes, mais aussi des personnes capables de se détacher des aspects matériels de la vie. Le principe supérieur commun, c'est la capacité à exprimer sa propre inspiration, sa propre créativité, exprimer sa personnalité, son authenticité. Les indicateurs permettant d'évaluer la progression de l'apprenant en regard du monde inspiré sont souvent des indicateurs plus subjectifs, tels que le sentiment d'avancer dans la vie, la transformation identitaire, l'épanouissement personnel, l'expression de soi, la confiance en soi et en ses capacités... C'est par le biais de cette catégorie d'impact que se réalise le transfert des compétences d'un monde à l'autre. Nous considérons que les compétences de base sont personnalisées par le biais du développement personnel et ensuite contextualisées en fonction des objectifs et du vécu de l'apprenant. Ces éléments de contexte peuvent se rapporter à l'un des trois mondes restants. Cette catégorie comprend d'autres indicateurs que nous avons puisés dans les différentes études parcourues:

- La restauration d'une identité positive
- S'exprimer, donner son avis
- Le sentiment d'avancer dans sa vie
- Le sentiment de sortir de l'isolement
- Equilibre des temps de vie
- Equilibre personnel (autonomie, liberté, capacité de diriger sa vie et d'avoir des projets, estime de soi, confiance en soi, état d'esprit positif...)
- Expression affective et contribution au bonheur (donner ou recevoir de l'affection, de l'amour, de l'amitié...)
- Sentiment de sécurité (confiance en l'avenir pour soi et ses enfants...)

On sent bien, avec ces indicateurs, l'importance de la dimension subjective dans l'évaluation.

Dans le monde **marchand**, l'augmentation en grandeur se réalise par l'augmentation de la capacité d'un individu à rentrer dans la compétition du marché de l'emploi. Plus un individu se rapproche d'une position avantageuse sur le marché de l'emploi, plus son évaluation sera positive en regard de la finalité du monde marchand. L'évaluation de l'augmentation en grandeur dans le monde marchand passe donc inévitablement par l'évaluation de la position de l'individu sur le marché de l'emploi. Comme dans le monde industriel, l'évaluation peut facilement se construire sur des indicateurs quantitatifs et mesurables. Un exemple d'indicateur pourrait simplement consister à mesurer l'augmentation du taux d'emploi d'une population après avoir suivi une formation en alphabétisation. D'autres indicateurs plus précis pourraient concerner le nombre d'entretiens d'embauche des personnes, le nombre de lettres de candidature envoyées... On pourrait également imaginer des indicateurs plus subjectifs du type: « je me sens plus sûr de moi dans ma recherche d'emploi », « j'ai davantage le désir de chercher un emploi qu'auparavant », « je vois plus clair dans mon

projet professionnel » ... Voici une série d'indicateurs que nous avons relevés dans les études existantes:

- Accès effectif à un emploi
- Impacts généraux au niveau de l'emploi (garder son travail, améliorer les conditions d'emploi)
- Impacts au niveau de la formation professionnelle (Accès effectif à d'autres formations qualifiantes)
- Impact au niveau du permis de conduire (notons que cet impact n'est pas directement associé à l'emploi mais qu'il y contribue)
- L'évolution des objectifs de la personne en termes professionnel (avoir l'objectif de trouver du travail, de passer le permis de conduire, prendre des mesures pour trouver du travail...)

Dans le monde **civique**, l'augmentation en grandeur se traduit par l'affirmation par un individu de son rôle de citoyen et de sa capacité à défendre ses droits et à lutter pour l'égalité. L'individu qui, grâce à l'alphabétisation, arrive à développer son esprit critique, défendre ses droits et ceux du collectif, développer un projet citoyen est un individu qui grandit au regard du principe du monde civique. L'évaluation ne porte alors pas tant sur la maîtrise de la langue orale et écrite, mais sur le développement de la capacité de l'individu à être un acteur de progrès social et de défense des droits civiques et collectifs. Les indicateurs se rapportant au monde civique porteront sur la dimension de participation citoyenne des individus. Des indicateurs objectifs pourraient mesurer le degré de participation ou d'engagement des personnes dans des projets culturels ou citoyens. Des indicateurs subjectifs pourraient évaluer le sentiment d'être capable de défendre ses droits, d'être conscient des problèmes de notre société, de participer à un mouvement collectif... Voici d'autres indicateurs que nous avons relevés:

- Dialogue/concertation entre les citoyens et les élus
- Egalité sociale, justice sociale
- Engagement citoyen (volontariat, défense de ses idées, dynamique collective locale, participation à des mouvements collectifs...)
- Responsabilité écologique (adoption de comportements éco-responsables)
- Solidarité, entraide, soutien social (partage, réseaux d'échanges de services...)
- Accès aux droits sociaux (sécurité sociale, aide sociale, avantages sociaux)
- Traitement équitable face à la justice
- Implication parentale dans la scolarité des enfants
- Rapports homme-femme
- Accès aux espaces culturels. Participation aux activités culturelles, artistiques, de loisirs, de sport (accès aux bibliothèques, aux centres sportifs, à la chanson française, au développement d'un loisir...)
- Lecture et compréhension de livre
- Développement de la pensée critique et de la prise de conscience

Dans le monde **domestique**, l'augmentation en grandeur se réalise à travers l'acquisition et la connaissance des institutions, des normes et valeurs, des traditions de la société dans laquelle on vit. C'est aussi le degré d'appartenance au groupe, le degré d'intégration à la société et le respect des règles qui président à cette société qui témoignent de l'état de grandeur d'un individu dans le monde domestique. L'évaluation de la remédiation portera alors sur ces aspects d'intégration sociale, de connaissance des institutions du pays d'appartenance et de leur fonctionnement. On peut évaluer cette dimension à travers des éléments objectifs

tels que le nombre d'interaction avec des services ou des administrations, les capacités à se débrouiller face à une demande émanant d'une institution... De même, on peut envisager des critères plus subjectifs du type: « je me sens appartenir à la société dans laquelle je vis », « je me sens à l'aise lorsque je dois faire une demande auprès d'une administration »... Voici quelques catégories d'indicateurs relevés dans certaines études:

- Accès à des rencontres entre les personnes (mise à disposition de locaux, aménagement d'espaces publics, organisation d'activités, liens intergénérationnels et interculturels,...)
- Participation à la vie d'un groupe (collaborer en groupe, participer aux discussions, connaître les différentes cultures, les différentes croyances...)
- Accès à un pouvoir d'achat + aux transactions commerciales (se faire comprendre pour choisir ses produits, gérer le budget, utiliser les modes de paiement électronique...)
- Accès à la santé (état de santé, offre, qualité et coût des soins...) (lecture de la posologie et toute information liée aux médicaments, dialoguer avec les médecins et le personnel soignant...)
- Gestion des démarches administratives, juridiques, médicales (demander des renseignements, comprendre le courrier administratif...)
- Accès aux services et commerces de proximité
- Relations sociales (élargissement du nombre de relations, intégration dans le quartier...)
- Relations amicales (convivialité, réseau de personnes de confiance sur lesquelles on peut compter)
- Relations familiales (vie de famille, entente, parentalité, qualité des relations...)
- Sentiment d'intégration sociale (sentiment d'avoir sa place dans la société ou d'en être exclu, sentiment de reconnaissance, d'utilité, de honte, de culpabilité...)
- Capacité d'arriver et de partir à l'heure
- Multiculturalité et mixité (genre, âge, culture, milieu social)

Tableau 6. Objectifs de l'évaluation et exemples d'indicateurs pour chaque monde

	Objectifs de la remédiation	Exemples d'indicateurs/de dispositifs
Monde industriel	Progresser dans la maîtrise du langage écrit et oral, et dans un processus de qualification	Test à l'entrée et à la sortie des compétences linguistiques, l'accès à une formation supérieure pré-qualifiante ou qualifiante...
Monde inspiré	Progresser dans son développement personnel	Perception subjective du développement personnel, de la confiance et de l'estime de soi...
Monde marchand	Augmenter sa capacité à rentrer dans la compétition du marché de l'emploi	Accès à l'emploi, définition d'un projet professionnel, démarches réalisées dans le parcours d'insertion (CV, lettre de motivation, entretien d'embauche)...
Monde civique	Développer sa capacité à participer en tant que citoyen, à être acteur de progrès social et de défense des droits civiques et collectifs	Le degré d'engagement dans des projets citoyens, culturels, politiques, le sentiment d'être capable de défendre ses droits, le fait d'avoir une opinion sur certains faits de société...
Monde domestique	Améliorer sa connaissance des institutions, des normes et valeurs, des traditions de la société afin de mieux s'y intégrer (y compris les proches et les enfants en particulier)	La connaissance et la compréhension des services et administrations locaux, la capacité à faire une demande auprès d'une administration, capacité à assurer le suivi scolaire de ses enfants...

7. Conclusion générale et recommandations

Au niveau de l'analyse des dispositifs réglementaires qui cadrent l'action d'alphabétisation, notre étude permet de mettre en lumière le **caractère composite du référentiel politique** qui semble recouvrir, du moins au niveau déclaratif, les différentes logiques pures de l'alphabétisation. La diversité et le caractère transversal de l'action d'alphabétisation est une richesse et notre analyse montre que cette modalité de conduite de la politique **contribue à couvrir, au moins au niveau des principes, un large éventail de besoins des apprenants et des finalités poursuivies par les opérateurs**. La diversité permet de rencontrer les aspirations variées des publics en fonction de leurs caractéristiques. Cependant, la recherche a également mis en lumière certaines contradictions ou difficultés qui fragilisent cette action et qui voilent certaines dimensions de l'alphabétisation. Nous en décelons cinq en particulier :

- **La hiérarchisation des subventionnements** : cela entraîne une inégalité d'accès des publics en fonction du statut administratif dans lequel ils se trouvent. Certains dispositifs sont gouvernés par une logique industrielle ou marchande particulièrement affirmée qui tend à surplomber et à engendrer des effets pervers au niveau de la réponse que les opérateurs peuvent donner à des publics dont les préoccupations et besoins relèvent d'autres mondes. La situation est particulièrement sensible en Région wallonne où le financement des actions alpha provient majoritairement du secteur de l'insertion socio-professionnelle. Si celui-ci est bien un secteur composite qui dépasse largement le monde marchand au niveau des intentions, il semble que des pressions d'ordre politique s'exercent sur les opérateurs émargeant au secteur de l'ISP et les poussent à répondre à des logiques relevant principalement de cette logique marchande, ce qui générerait une sélection des publics et une inégalité d'accès selon leurs caractéristiques. Cependant, envisager la redistribution des budgets est difficile car les politiques sont cloisonnées et qu'elle signifierait le transfert d'une partie du budget (et des compétences) d'un secteur vers un autre secteur. Ce cloisonnement peut générer une forme d'inertie qui rend difficile l'adaptation des moyens à l'évolution des populations et des logiques d'action des opérateurs.
- **Le cloisonnement des secteurs et des catégories administratives** : La définition de statuts et de catégories d'action au niveau politique participent au cloisonnement de l'action et à la fragmentation des attentes des apprenants, ce qui ne correspond pas nécessairement à la réalité du terrain. La diversité qui devrait permettre de rencontrer les attentes variées des publics est en réalité cloisonnée dans des statuts et des catégories qui déterminent le parcours des apprenants. Les conditions administratives dans lesquelles ceux-ci se retrouvent influencent fortement les possibilités qu'ils ont par rapport à une formation alpha. On voit donc que la structure du subventionnement s'apparente à une structuration de la réalité selon les publics ciblés. En effet, les subventionnements liés aux différents secteurs, au-delà de financer des organismes, financent indirectement des publics selon leur statut. Cela rejoint l'idée que, d'un côté, le ciblage des populations est un outil important de l'action publique sans lequel elle serait « inopérante et socialement illégitime » mais que, de l'autre côté, « cela participe au renforcement d'une vision fragmentaire de l'homme » (Dartiguenave & Garnier, 2003) qui s'avère incompatible avec la réalité et les besoins de l'action d'alphabétisation.

- **Le manque chronique de places:** un problème bien connu qui pèse sur les autres catégories de problème est le manque de places pour des formations en alphabétisation relativement à la demande qui semble augmenter d'année en année. Une évaluation précise de cette pénurie et des leviers pour accroître l'offre sans pour autant engendrer des coûts supplémentaires seraient les bienvenus. Il a en effet été souligné, dans le cadre du focus group, que les quantités d'heures prescrites dans certains secteurs ne sont pas toujours adaptées aux besoins des apprenants. Peut-être qu'une reconfiguration des mécanismes d'allocation des heures de formation permettrait d'accueillir davantage de bénéficiaires.
- **Le décalage entre temporalité de l'action et temporalité du financement:** un certain nombre d'opérateurs émargent à plusieurs secteurs ou sont financés via des conventions ponctuelles qui limitent leurs possibilités d'action dans le temps. Cela s'avère parfois préjudiciable à l'atteinte des objectifs sur le terrain dans la mesure où la temporalité du financement n'est pas toujours adaptée à la temporalité de l'action. Toute décision permettant de rendre pérenne l'action ou, du moins, de pouvoir l'envisager dans une temporalité longue, et d'ainsi éviter pour les opérateurs la perte d'énergie et de temps liée à l'élaboration des dossiers et à l'obtention des subsides, profiterait à l'efficacité de l'action d'alphabétisation.
- **Le manque de visibilité et de connaissance de ce qui se fait :** il y a un certain degré de méconnaissance des opérateurs par rapport à ce qui se fait dans le domaine de l'alphabétisation. Ils ne savent pas toujours où ils se situent, ce qui a également un impact sur la qualité du travail d'accueil et d'orientation des apprenants. De plus, l'offre évolue rapidement et de nouveaux opérateurs apparaissent. C'est particulièrement le cas à Bruxelles avec le développement de la politique en cohésion sociale qui a permis de faire émerger un certain nombre de nouveaux opérateurs. S'il est important de connaître les besoins par territoire, il est d'autant plus important de connaître l'offre existante par territoire. Il y a donc un travail d'actualisation de l'information concernant l'offre qui doit être réalisé en continu. Ce travail est déjà amorcé avec la mise en place du questionnaire intelligent développé par le comité de pilotage à destination des opérateurs alpha et la constitution d'une base de données qui rassemblera les informations permettant d'avoir une vision claire de l'offre. L'objectif, comme on peut le voir sur le site du comité de pilotage alpha, est bien de « créer une base de données commune et harmonisée pour l'ensemble des opérateurs d'alphabétisation en Communauté française de Belgique Wallonie-Bruxelles en vue d'un meilleur développement coordonné des politiques d'alphabétisation ». Il a également été suggéré de favoriser les moments d'échange et les moyens de communication permettant une connaissance mutuelle des pratiques entre les opérateurs. Une autre forme d'échange qui semblerait intéressante à poursuivre, c'est celle d'organisation de focus groups qui favorisent l'interconnaissance, la compréhension du domaine, un apprentissage collectif, la production de connaissances nouvelles...

Malgré ces difficultés, il semble que le caractère transversal et la diversité de la politique d'alphabétisation doivent être conservés. Un scénario envisageant l'établissement d'un secteur alpha autonome par rapport aux autres secteurs avec un budget propre et une administration propre n'est apparemment pas privilégié ni par les participants au focus

group, ni par les membres du comité d'accompagnement. Ce scénario risquerait d'engendrer un isolement du secteur de l'alphabétisation par rapport aux autres secteurs, et donc de réduire la conception (pour l'instant large) de l'alpha. Un scénario intermédiaire consisterait à faire en sorte qu'une instance de coordination assure l'agrégation de différentes enveloppes dégagées par les secteurs pour l'alphabétisation, avec une autonomie relative dans l'allocation des ressources en fonction des besoins décelés. Ce scénario peut être un objectif à moyen terme, supposant des étapes intermédiaires qui introduiraient un changement progressif tout en restant dans la continuité des dispositifs existants. Ce scénario consisterait à poursuivre le travail engagé et à agir en vue de renforcer la **coordination des politiques** d'alphabétisation ainsi que la **coordination entre les opérateurs** sur le terrain. A cet égard, le développement de dispositifs territoriaux permettant de garantir à la fois la prévention, la détection et la remédiation, d'analyser l'offre locale et de favoriser l'interaction entre les opérateurs est un scénario qui a été proposé dans le cadre du focus group.

Une étape intermédiaire que nous préconisons à l'issue de cette étude est de **poursuivre la réflexion** concernant le référentiel d'évaluation. En effet, la poursuite du travail sur un référentiel commun, qu'il soit un référentiel d'évaluation ou un référentiel permettant de définir le fond commun des actions d'alphabétisation, est une piste d'amélioration de la coordination permettant une meilleure prise en charge des publics concernés et un pilotage informé du domaine. Concernant ce référentiel d'évaluation, **l'objectif n'est pas de standardiser l'action d'alphabétisation**. L'objectif est plutôt de produire un outil apte à capter l'ensemble des impacts que peut produire une action d'alphabétisation dans ses différentes dimensions. Il paraît illusoire et non souhaitable de penser qu'à travers des secteurs aussi distincts, aux logiques d'action si variées, il soit possible d'établir un référentiel d'évaluation qui serait utilisé dans son entièreté et de façon identique par l'ensemble des opérateurs. Par contre, un référentiel qui se présenterait comme **une carte d'orientation** dans laquelle chaque opérateur pourrait y trouver des indicateurs qui le concernent, quitte à en rajouter et à contribuer à la construction et à l'évolution du référentiel, serait davantage pertinent (point de vue appuyé par les participants au focus group). Il donnerait la possibilité aux opérateurs de capter des progressions qui ne relèvent pas directement de ses finalités mais qui, du fait de l'interconnexion des catégories d'impact, pourraient avoir des conséquences positives sur les indicateurs qui correspondent à leurs objectifs.

Il a été souligné, lors des séances du focus group, l'importance de la **co-construction du référentiel** avec les différents niveaux de l'action : le niveau politique, le niveau organisationnel, le niveau opérationnel (opérateurs et formateurs) et le niveau des bénéficiaires. Notre étude a permis de baliser les principes de base du référentiel à partir du modèle théorique de Boltanski et Thévenot et de conceptualiser le référentiel en terme de carte d'orientation. Mais ce n'est que le début du travail. Il s'agit, à partir de là, de co-construire les indicateurs à partir de la littérature, d'une analyse extensive des référentiels mobilisés, mais également à partir d'une enquête auprès d'un échantillon diversifié et représentatif des opérateurs. Ces indicateurs ne doivent pas être construits en chambre car ils doivent faire sens pour les opérateurs, pour les formateurs, mais également pour les bénéficiaires, et pas seulement pour le régulateur politique. Il s'agirait donc de construire le référentiel dans un **modèle « bottom up »** plutôt que l'inverse. Si l'analyse des dispositifs a permis d'établir quelles sont les « spécialités » et les contributions spécifiques de chacun des secteurs par rapport à l'alphabétisation, ce n'est pas pour autant que les opérateurs se retrouvent dans ces représentations, même s'ils sont enjoint à y correspondre étant donné

qu'ils sont financés par des secteurs qui ont leurs finalités propres.

Il est également important que l'ensemble des secteurs qui cadrent et financent les actions d'alphabétisation soient impliqués ou représentés dans la construction du référentiel. Comme nous l'avons précisé, chaque secteur est composite mais affiche ce qu'on pourrait appeler des spécialités, des domaines d'expertise qui relèvent d'un monde plus précis. La contribution de chaque secteur à la construction du référentiel pourrait partir de ces domaines d'expertise. Mais il faut également garder à l'esprit que chaque secteur est concerné par l'ensemble des mondes et peut proposer des indicateurs relevant de l'ensemble des mondes.

Ce sont également les bénéficiaires de l'action d'alphabétisation qui doivent être pris en considération dans la construction du référentiel. Plus que cela, l'apprenant se devrait d'être au cœur du dispositif d'évaluation. Il importe qu'il puisse exprimer ouvertement l'ensemble des impacts qu'il relève même s'ils ne correspondent pas aux objectifs premiers de l'organisme dans lequel il se trouve. La centration sur l'apprenant est également pertinente dans la mesure où les apprentissages n'ont de sens que par rapport à un contexte précis qui doit être défini en fonction des objectifs et des particularités de l'apprenant. Il apparaît donc important de développer un référentiel qui soit axé sur l'individu et son parcours spécifique. C'est la raison du positionnement de la catégorie « développement personnel » au centre du schéma de l'évaluation tel que nous l'avons proposé.

Ce référentiel permettrait de conserver une vue globale de pilotage tout en permettant à chaque protagoniste de l'alphabétisation de s'y retrouver. Il permettrait à chaque opérateur de faire son évaluation en fonction de **la spécificité de son action et de ses finalités**, mais également de **voir la globalité de l'action d'alphabétisation** et de quelle manière il se situe et il contribue à cette action multi-dimensionnelle. Cela lui permettrait également d'envisager plus aisément le type de collaboration et de partenariat qu'il pourrait développer avec d'autres opérateurs, d'autant plus si la base de données en cours d'élaboration permet de situer chaque opérateur au sein de ce référentiel.

Au-delà de la poursuite de la réflexion concernant le référentiel, d'autres recommandations sont préconisées. Concernant la couverture des modes d'action, il y a lieu de reconnaître que certaines modalités d'action doivent être considérées ensemble et non séparément. Nous avons pu souligner le fait que l'accompagnement social était une dimension de l'action d'alphabétisation qui pouvait potentiellement être utile, pour ne pas dire indispensable, dans l'ensemble des secteurs. Les actions d'orientation, d'accueil et d'accompagnement individuel et collectif participent à favoriser l'entrée et le maintien des apprenants dans le processus d'apprentissage. L'accompagnement psycho-social ou autre s'avère important en amont et en aval de la formation. Or, certains organismes, comme par exemple les établissements de promotion sociale, ne sont pas financés pour cette dimension de l'accompagnement. Pour certains membres du focus group, il serait indispensable d'articuler la dimension formation avec un accompagnement social adéquat. Cependant, il ne faudrait pas confondre l'accompagnement social avec la prise en charge des problèmes de la personne. Cette prise en charge doit être réalisée par les institutions sociales dont c'est le rôle, tels que les CPAS. Il a été toutefois souligné que ces institutions se retrouvent parfois désemparées face au public « alpha », caractérisé par des difficultés de communication, et qu'elles le renvoyaient alors aux organismes spécialisés dans la problématique de l'alphabétisation. Il y aurait intérêt à sensibiliser l'ensemble des institutions susceptibles de

devoir accueillir et accompagner ce type de public.

De manière générale, notre étude nous enseigne que toute décision afin d'améliorer l'action d'alphabétisation devrait avoir le souci d'articuler les différents types de couverture que nous avons élucidés. Une décision permettant d'améliorer la couverture des actions doit s'accompagner d'une évaluation de ce que cela impliquerait comme conséquence au niveau des autres couvertures. Exemple: l'amélioration de la détection des publics touchés par des problèmes d'illettrisme doit être réfléchi en regard des implications que cela aurait en termes de décalage entre l'offre et la demande de formation. La détection devrait s'accompagner d'une augmentation du nombre de places à offrir en formation. Il s'agit donc de réfléchir sur l'impact d'une décision ou d'une politique en articulant en permanence les différents types de couverture. Cela revient à réfléchir de façon systémique et à adopter une lecture rubikcubique puisqu'un mouvement dans un type de couverture aura un impact et des conséquences sur les autres types de couverture. Ce **rubikcube de l'alpha** pourrait être un outil offrant une vision rapide et une anticipation des éventuelles conséquences de la mise en place d'une nouvelle politique. Il permettrait d'avoir une vision d'ensemble plutôt qu'une série de positionnements à partir de secteurs spécifiques. Mais pour être optimal, cet outil devrait être accompagné d'une connaissance pointue de la situation actuelle au niveau des différentes couvertures, ce qui n'est pas le cas actuellement.

Réfléchir à des modalités d'intervention adaptées aux réalités de terrain nécessite également de **prendre en compte la dimension temporelle de l'action**. Il est indispensable d'avoir une connaissance fine de ce qu'implique une action d'alphabétisation et du temps nécessaire (adapté en fonction des besoins des apprenants) pour atteindre les objectifs établis. Les dispositifs et le financement doivent être adaptés à cette dimension temporelle sous peine d'être contre-productifs. La construction d'un projet et l'accompagnement nécessitent des actions sur une temporalité plus large que la formation en tant que telle. « Il faut viser à ce que la formation ait des répercussions au-delà du temps et de l'espace de la formation, sur le plan de la vie personnelle, culturelle et sociale » (Verniers, 2011: 62). Or, on a pu observer que de nombreux dispositifs cadreraient des actions ponctuelles ou limitées dans le temps. Dans l'étude de Godenir concernant l'impact des processus d'alphabétisation (2010), certains apprenants exprimaient le besoin d'avoir plus d'heures de formation, ou des horaires compatibles avec leurs obligations familiales ou de travail... Il serait possible d'améliorer la cohérence entre les dispositifs en accordant une marge de manoeuvre plus élevée des opérateurs alpha et des bénéficiaires concernant certaines contraintes telles que le nombre d'heures de formation pour les publics ISP, par exemple. Dans cette perspective, une évaluation, à partir du terrain, de l'adéquation du financement en termes de couverture temporelle des actions serait la bienvenue.

A l'issue de cette recherche, nous sommes amenés à évoquer les limites de notre étude. La limite principale est qu'elle s'est confinée à l'analyse du niveau institutionnel et organisationnel. Or, il est apparu en cours d'étude que, si on veut véritablement construire un référentiel commun, il faudrait mener une enquête supplémentaire en descendant au niveau opérationnel, en rencontrant les responsables d'organisation. Cela a été fait partiellement au niveau du focus group, mais pas de façon systématique. Il serait important de réaliser une enquête permettant de toucher les acteurs de la mise en œuvre de l'action d'alphabétisation ainsi que les bénéficiaires, de faire de l'observation afin d'analyser concrètement comment l'action d'alphabétisation se déploie, quelles sont les contraintes, les difficultés concrètes, mais également les impacts et les effets de l'action. Dans cette

optique, il importe d'**atteindre le niveau opérationnel et le public**. Il s'agirait de développer une recherche de terrain qui permette d'appréhender la réalité de l'action d'alphabétisation dans un échantillon d'opérateurs représentatif des différentes dimensions de l'action telle que nous les avons élucidées dans le cadre de cette étude. Il serait également pertinent de développer une autre recherche concernant la question de l'évaluation auprès des opérateurs et auprès des apprenants. Pour les premiers, il pourrait s'agir de récolter les différentes modalités d'évaluation et les indicateurs qui semblent pertinents aux intervenants : par exemple, demander aux formateurs quels sont les impacts qu'ils observent chez les apprenants et qu'ils considèrent comme des bons indicateurs de leur progression. En interrogeant un large échantillon de formateurs et d'intervenants, on pourrait obtenir une liste d'indicateurs en situant ceux qui sont le plus souvent cités. Pour les seconds, il serait intéressant de réaliser une étude longitudinale concernant l'impact de l'alphabétisation en suivant une cohorte de bénéficiaires pendant une période déterminée, et en évaluant l'impact au-delà de la temporalité de l'action elle-même. Il serait également important d'élargir l'échantillon des apprenants afin d'avoir une représentativité de l'ensemble des secteurs de l'alphabétisation. Un comité permanent serait à mettre en place pour poursuivre la réflexion de manière continue autour de la question de l'évaluation et de sa mise en oeuvre.

Pour conclure, l'objectif de notre étude était de contribuer à l'évaluation de la politique d'alphabétisation mais également à la démonstration de sa cohérence et de sa légitimité. Cette démonstration doit passer par un travail qui permet à la fois de définir et d'isoler précisément ce qui relève de l'alphabétisation. Comme il a été précisé en début d'évaluation, la diversité et l'ancrage de l'alphabétisation dans de multiples dispositifs sont sources de richesse mais également sources de difficultés. A travers cette étude, nous avons souhaité contribuer à la clarification de la configuration institutionnelle et organisationnelle de la politique d'alphabétisation ainsi qu'à l'évaluation de son efficacité et de la complémentarité des différents dispositifs. Cela permet de montrer qu'**il est possible de donner du sens et de percevoir le fond commun d'une constellation de politiques** qui touchent à l'alphabétisation mais qui sont diverses. Cependant, le travail doit être poursuivi. A l'issue de cette étude qui s'est limitée à l'analyse des aspects déclaratifs de l'action d'alphabétisation, nous nous retrouvons avec davantage de questions que de réponses. Il semble indispensable, et cela constitue une recommandation importante, d'initier d'autres recherches afin d'approfondir les quelques pistes qui ressortent de nos analyses.

Bibliographie

- Bastijns, C. (2002), Lire et écrire : L'alphabétisation de 1990 à 2001, *Lectures*, Centre de lecture publique de la Communauté française, septembre-octobre, pp. 36-39.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991), *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Ed. Gallimard.
- Carion, F. (2011), « La communication associative : à la recherche d'un équilibre entre logique fonctionnelle et logique relationnelle ? », *Communication*, Vol. 28/1, URL : <http://communication.revues.org/index2106.html>
- Comité de pilotage permanente sur l'alphabétisation des adultes (2009), *Etat des lieux de l'alphabétisation, exercice 2007-2008*.
- Comité de pilotage permanente sur l'alphabétisation des adultes (2010), *Etat des lieux de l'alphabétisation, Cinquième exercice, Bilan données 2004-2009*.
- Darbellay, V., Pythoud, B. (2006), « L'obtention d'un label de qualité: un défi, une aventure », *Journal de l'alpha*, n°154, pp. 20-24.
- Dartiguenave, J.-Y. & Garnier, J.-F. (2003), *L'homme oublié du travail social*, Ed. Eres.
- De Gaulejac, V. et Taboada Léonetti, I. (1994), *La lutte des places*, Paris : Desclée de Brouwer.
- Engels, X. et Mayer, J.-L. (2006), « évaluer les « bonnes pratiques ». Réflexions à partir des politiques françaises de retour à l'emploi dans le secteur non-marchand », *Observatoire de la société britannique*, 2/2006, pp. 103-120.
- Faure, A., Pollet, G. et Warin, P. (1995), *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, Paris : L'Harmattan.
- Fernandez, B. (2005), « L'alphabétisation dans les pays francophones: situation et concepts », paper commissioned for the Education For All Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life.
- Fraselle, N., Rihoux, B., Varone, F. et al. (2005-2006), *Evaluation des politiques en matière de changement de mode de production et consommation*, http://www.belspo.be/belspo/organisation/publ/rappAP_fr.stm
- Godenir, A. (coord.) (2010), *Evaluation de l'impact des actions d'alphabétisation sur la vie des personnes: Résultats d'une enquête menée par Lire et Ecrire auprès des personnes en formation entre mars et juin 2010*.

- Goffinet, S.-A. (2006), « Recherches et analyses : Illettrisme, les fausses évidences », *Journal de l'alpha*, n°154, pp. 37-43.
- Jacob, S. et Varone, F. (2002), « L'évaluation des politiques publiques. Six études de cas au niveau fédéral », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2002/19-20, n° 1764-1765, pp. 5-78.
- Knoepfel, P., Varone, F. (1999), « Mesurer la performance publique : méfions-nous des terribles simplificateurs », *Politiques et management public*, vol. 17, n° 2. , pp. 123-145.
- Lafaye, C., Thévenot, L. (1993), « Une justification écologique ? Conflits dans l'aménagement de la nature », *Revue française de sociologie*, 34/4, pp. 495-524.
- Lahire, B. (2006), « Cartographie de la pluralité des mondes de l'écrit », in Bélisle, R., Bourdon, S. (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*, Presses de l'Université Laval, pp. 31-50.
- Lascoumes, P. (1996), « L'analyse des processus de changement dans les réseaux d'action publique », in CURAPP, *La gouvernabilité*, Paris, PUF.
- Lebrun, M. (2010), « Modalités de cohésion sociale en Belgique francophone », *Travail-Emploi-Formation*, n°9, pp. 62-85.
- Leclercq, V. (2003), « Formation de base des adultes, quelles conceptions de la maîtrise de l'écrit et de son développement? L'exemple de quatre pays francophones », *Revue LIDIL*, Université de Grenoble, pp. 145-158.
- Lemaître, F. (2006), « Une alphabétisation de qualité à Lire et Ecrire: Mise en route d'une démarche participative d'auto-évaluation », *Journal de l'alpha*, n°154, pp. 15-19.
- Lemaître, F., Goffinet, S.-A. (2008), « Un 'programme-cadre' pour l'alpha qui inclut l'évaluation tout au long du processus », *Journal de l'alpha*, n°165, pp. 60-65.
- Mangez, N. (2006), « Un cadre pour évoluer vers plus de qualité. La qualité: savoir ce qu'on fait, comment on le fait et pourquoi on le fait », *Journal de l'alpha*, n°154, pp. 8-14.
- Minonzio, J. (2008), « L'évaluation des politiques familiales: discours sur la méthode ou mot d'ordre gestionnaire? », *Informations sociales*, 2008/6, n°150, pp. 10-21.
- Muller, P (2000), « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique », *Revue française de science politique*, 50e année, n°2, pp. 189-208.
- Palier B. & Surel, Y. (2005) ; « Les « trois I » et l'analyse de l'Etat en action », *Revue française de science politique*, 2005/1, vol. 55, p. 7-32.
- Poliart, F. (2008), « Un référentiel de compétences et un test de positionnement pour l'alphabétisation », *Journal de l'alpha*, n°165, pp. 78-82.

- Raison, V. (2011), « Quand les ex-apprenants parlent de la formation alpha », *Journal de l'alpha*, n°180, pp. 86-110.
- Stercq, C. (2011), « Edito. L'analyse d'impact : indispensable pour permettre une adéquation des politiques et des pratiques à la réalité », *Journal de l'alpha*, n°180, pp. 7-11.
- Teixeira, A. (2011), « Le dispositif ISP, hier et aujourd'hui », *L'insertion, magazine de la FeBISP*, n°89, juin-septembre, pp. 12-21.
- Teixeira, A. (2011), « L'approche par compétences à la loupe », *L'insertion, magazine de la FeBISP*, n°89, juin-septembre, p. 30.
- Thévenot, L. (1986), « Les investissements de forme », in Thévenot, L. (ed.) *Conventions économiques*, Paris, Presses Universitaires de France (Cahiers de Centre d'Etude de l'Emploi), pp. 21-71.
- Varone, F. et Magdalijns, C. (2000), « L'évaluation des politiques publiques en Belgique : théorie, pratiques et défis », *Pyramides*, 1, consulté le 27 juillet 2012. URL : <http://pyramides.revues.org/590>
- Verniers, C. (2011), « Les enjeux sociaux de la formation des publics infrascolarisés », *Journal de l'alpha*, n°180, pp. 51-63.
- Vrancken, D. (2002), *Le crépuscule du social*, Bruxelles, Ed. Labor.

Annexe

Référentiel d'évaluation des niveaux d'acquisition des compétences linguistiques : Comparaison entre la promotion sociale et Lire et Ecrire.

compréhension et expression orale	Promotion sociale	Lire et Ecrire
Niveau 1	Comprendre et exprimer des énoncés simples et courts, à l'indicatif présent. Conditions: vocabulaire lié au quotidien, tolérance à une mauvaise prononciation	Mots familiers et expressions courantes Communiquer de façon très simple Utilisation d'expressions et phrases simples Conditions: aide de l'interlocuteur, sujets familiers qui les concernent, qu'elles connaissent bien, tolérance à la mauvaise prononciation
Niveau 2	A partir de situations liées au vécu, l'étudiant est capable en utilisant présent, passé et futur: - exprimer accord, désaccord, préférences, refus et expliquer pourquoi - d'employer le téléphone - décrire une situation, un événement - raconter un fait, un événement - donner des informations à partir d'une lecture	Comprendre l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs Comprendre des histoires courtes ou des dialogues simples, expressions et vocabulaire courant relatif à ce qui les concerne Echanger des informations simples, lors de tâches habituelles Décrire en termes simples leur famille, leurs conditions de vie... Conditions: tolérance à une syntaxe pas toujours correcte, accent ou intonations peu adaptées...
Niveau 3	A partir de situation de communication variées, liées à sa vie quotidienne, en utilisant adéquatement présent, passé, futur: - exprimer ses demandes, réclamations, sentiments, avis, prendre position - se renseigner au sujet de faits précis - raconter des faits, événement... en suivant l'ordre logique de leur déroulement	Comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé Comprendre l'essentiel de certaines émissions de télévision (parlé de façon lente, distincte, discours structuré) Faire face à la majorité des situations et participer sans préparation à une conversation (vie quotidienne, familiers) Raconter des expériences et des événements (niveau 2 en PS) Toujours tolérance à l'accent ou intonations
Niveau 4	Exprimer ses demandes, ses réclamations, ses sentiments, son avis Renseigner et se renseigner au sujet de situations (exposer la situation, questionner, reformuler) Raconter des faits, événements, réels ou fictifs, en suivant l'ordre logique du déroulement Reformuler des informations qui ont été données oralement	Comprendre des explications et des discours assez longs Comprendre la plupart des émissions de radio et de télévision sur des sujets qui les intéressent Participer activement à une conversation dans des situations familières Raconter de manière précise une expérience, un livre, un projet... Prendre la parole en public de manière audible et compréhensible

Lecture	Promotion sociale	Lire et Ecrire
Niveau 1	Repérer et appréhender le sens global: - de mots indicateurs (environnement) - des symboles - des sigles... Toujours lié à la vie quotidienne Lire: - des prix, l'heure, un tableau horaire, thermomètre... toute donnée chiffrée liée aux centres d'intérêts ou besoins	Identifier la nature des écrits liés à la vie quotidienne Reconnaître les mots signaux de l'environnement quotidien Se repérer dans l'espace graphique d'un document Reconnaître noms familiers, mots, phrases courtes et simples
Niveau 2	Reconnaître et utiliser: - mots indicateurs de l'environnement - informations essentielles contenues dans les formulaires - consignes simples de sécurité... Comprendre le sens d'énoncés présentant un déroulement logique, avec phrases syntaxiquement simples et vocabulaire usuel	Reconnaître des mots fréquents de la langue Lire et comprendre des mots nouveaux Comprendre textes courts très simples avec vocabulaire connu et familier Trouver une information particulière dans documents courants Etablir des hypothèses sur le sens d'un texte
Niveau 3	Reconnaître le sens d'énoncés présentant un déroulement logique, constituées de phrases courtes, simples ou complexes (vie quotidienne), documents tels que: - tableaux à double entrée, formulaires, consignes, plan de ville, notices de médicaments, mode d'emploi....	Trouver une information particulière dans des documents fonctionnels Lire et comprendre aisément des mots nouveaux dont le sens est connu Comprendre des textes courts (avec phrases complexes), tjrs liée à la vie personnelle, sociale... Lire à voix haute de manière compréhensive
Niveau 4	donner du sens à des énoncés présentant un déroulement logique, textes courts informatifs, narratifs, argumentatifs, y compris dans des productions multimédias qui permettront à l'étudiant de s'informer et d'agir en conséquence.	Comprendre des articles simples sur des questions d'actualité, des rapports courts, des textes littéraires Comprendre le sens global d'un texte, article complexe, extrait de journaux quotidiens Emettre des hypothèses sur des mots dont le sens leur est inconnu trouver des informations dans des documents fonctionnels
Ecriture	Promotion sociale	Lire et Ecrire
Niveau 1	- maîtrise du tracé des lettres et sens de la graphie - copier lisiblement adresse, message, chiffres - remplir formulaire - noter une donnée chiffrée - répondre à des questions élémentaires en rapport avec un support écrit - produire des messages courts (avec aides nécessaires)	Ecrire, de mémoire, des éléments de base relatifs à leur identité (maîtrise du tracé des lettres, sens de la graphie et espace graphique...) Recopier des phrases courtes Ecrire des listes de choses à faire/acheter Ecrire petites phrases à partir de mots ou phrases communs et maîtrisés (avec soutien du formateur)
Niveau 2	Remplir un formulaire Ecrire sa signature	Ecrire textes personnels courts et simples, dans une situation donnée (avec erreurs

	Rédiger un petit message d'après une situation donnée, une lettre simple (en construisant correctement les phrases...)	orthographiques, syntaxiques et grammaticales) Ecrire sans faute des mots outils et des mots familiers
Niveau 3	Utiliser des outils d'autocorrection, l'étudiant produit des écrits avec phrases correctement construites, en utilisant présent, passé, futur. Document administratif à compléter, lettre ou mot pour donner des nouvelles, informer et s'informer, inviter, présenter des excuses... + calculer.	Ecrire un texte personnel narratif de 5 à 10 phrases, avec phrases complexes Ecrire des textes fonctionnels courts et précis (lettres, remerciements, rapports;..) (utilisation de mots liens) Repérer et corriger leurs erreurs en se relisant
Niveau 4	Produire des écrits clairs et cohérents relatifs à ses motivations, centres d'intérêts et besoins	Rédiger un texte d'un dizaine de phrases pour émettre un commentaire, une opinion simple sur un sujet... hors de la sphère immédiate de vie de la personne Rédiger différents types de textes en respectant la mise en page Repérer et corriger leurs erreurs (si il y a toujours des erreurs, elles n'empêchent pas la compréhension directe du texte)

Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire (sociologie, psychologie, sciences de l'éducation) fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les recherches développées se déclinent autour de trois axes, assumés par trois cellules :

- Politiques éducatives et transformations des systèmes d'enseignement
- Dispositifs, motivation et apprentissage
- Parcours de vie, formation et profession

<http://www.uclouvain.be/girsef.html>

Les auteurs

Bernard Fusulier est professeur de sociologie à l'UCL et chercheur qualifié du FNRS.
bernard.fusulier@uclouvain.be

David Laloy est docteur en sociologie.
davidlaloy@hotmail.com