

Évaluation commanditée par l'Observatoire des politiques culturelles, Ministère de la Communauté française : Cahier Spécial des Charges CSCH_OPC_ALPHA_2016



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

**« ÉLABORATION D'UN RÉFÉRENTIEL,
D'OUTILS ET D'INDICATEURS D'ÉVALUATION
EN ALPHABÉTISATION DES ADULTES »**

RAPPORT FINAL DE RECHERCHE / JANVIER 2018

Perrine VANMEERBEEK
Sous la direction de Prof. Catherine FALLON



Table de contenu

Table de contenu	2
1. Point de départ de la recherche et cahier de charges.....	4
2. Méthode de travail	6
2.1. Cadrage théorique	6
2.1.1. Qu'est-ce qu'un référentiel dans le cadre d'une politique publique ?.....	6
2.1.2. Approche analytique	6
2.2. Phase exploratoire.....	7
2.3. Analyse des textes réglementaires	7
2.4. Réflexion sur les référentiels existants.....	9
2.4.1. Analyse de l'existant.....	9
2.4.2. Questions et dimensions complémentaires	10
2.5. Études de cas.....	12
2.5.1. Entretien avec la direction.....	13
2.5.2. Discussion avec les formateur-trice-s	13
2.5.3. Discussion avec le groupe d'apprenant-e-s.....	14
2.5.4. Conclusions des études de cas	14
2.6. Enquête en ligne (Mesydel)	16
2.6.1. Méthode Delphi et outil Mesydel.....	16
2.6.2. Tour 1.....	17
2.6.3. Tour 2.....	18
3. Profil des opérateurs d'alphabétisation	20
4. Un référentiel commun : remarques introductives.....	25
4.1. Risques potentiels d'un référentiel commun.....	25
4.2. Avantages potentiels d'un référentiel commun.....	27
5. Analyse des actions d'alphabétisation	29
5.1. Niveau politique (macro)	30
5.1.1. Reconnaître la singularité de l'alpha.....	30
5.1.2. Reconnaître et maintenir l'hétérogénéité des politiques	36
5.1.3. Valoriser les ressources en alpha	36
5.1.4. Collaboration entre l'alpha et la formation qualifiante : combler le « gap »	37
5.2. Niveau opérationnel (intra et inter-opérateurs)	39

5.2.1.	Les relations entre opérateurs	39
5.2.2.	Question de l'organisation interne des opérateurs	47
5.3.	Niveau personnel et interpersonnel.....	54
5.3.1.	Formation des formateurs	54
5.3.2.	Finalité(s) des parcours : pour quoi l'alpha ?.....	61
5.3.3.	Pour la validation de compétences : ponts entre l'alpha et... ?	63
5.3.4.	Capabilités à travailler en alpha.....	66
5.3.5.	Évaluation et auto-évaluation.....	69
5.4.	Tableau récapitulatif à double entrée : analyse par niveaux et par thématiques	74
6.	Conclusions.....	75
7.	Références.....	80
8.	Annexes.....	81
	Annexe 1 : Tableau récapitulatif des entretiens exploratoires par thématique et par politique de financement de l'alpha	81
	Annexe 2 : Aperçu non-exhaustif des référentiels d'alphabétisation, et de compétences pour un public peu qualifié/scolarisé	87
	Annexe 3 : Tableau récapitulatif du contenu des référentiels existants	100
	Annexe 4 : Tableau récapitulatif des études de cas.....	104
	Annexe 5 : Questionnaire Mesydel tour 1	105
	Annexe 6 : Questionnaire Mesydel tour 2	124

1. Point de départ de la recherche et cahier de charges

Avant d'entamer la présentation des résultats finaux de cette recherche, il nous semble important de rappeler rapidement le contexte de la recherche et son point de départ. Dans le cadre des travaux du Comité de pilotage sur l'alphabétisation des adultes, une étude a été commandée en 2012 par l'Observatoire des politiques culturelles. Celle-ci a été réalisée par le Groupe interdisciplinaire en Recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation. – Université catholique de Louvain (Girsef-UCL).

Les trois principales conclusions de cette recherche sont :

- ▲ Le caractère transversal et la diversité de la politique d'alphabétisation doivent être conservés ;
- ▲ Il est nécessaire de poursuivre le travail engagé et d'agir en vue de renforcer la coordination sur deux plans :
 - La coordination entre les opérateurs via des dispositifs territoriaux ;
 - La coordination des politiques.
- ▲ Il est nécessaire de poursuivre une réflexion sur un référentiel commun qui pourrait se décliner sous deux formes :
 - Un référentiel permettant de définir un fond commun des actions d'alphabétisation ;
 - Un référentiel d'évaluation.

Pour concrétiser ces conclusions, la commande qui a été faite au Spiral-ULiège était de construire ce référentiel commun et des outils d'évaluation des processus et objets de l'alphabétisation, avec les acteurs concernés. Le cahier de charges stipule clairement que « la construction d'un référentiel commun n'a pas pour objectif de standardiser l'action d'alphabétisation mais de créer un outil apte à capter l'ensemble des impacts que peut produire une action d'alphabétisation dans ses différentes dimensions. »

Pour ce faire, ce référentiel devrait faire l'objet d'une démarche *bottom-up* et d'une co-construction entre les acteurs des différents niveaux impliqués :

- ▲ Au niveau politique : les acteurs institutionnels des différents niveaux de pouvoir ;
- ▲ Au niveau organisationnel : les différentes associations et administrations ;
- ▲ Au niveau opérationnel : les différents opérateurs.

L'objectif attendu de ce référentiel, tel que défini dans le cahier de charges, est double :

- ▲ Fournir des **outils permettant à chaque opérateur d'évaluer ses actions** en fonction de leur spécificité et de leurs finalités ;
- ▲ Fournir des outils permettant de réaliser une **évaluation globale de l'action d'alphabétisation** en vue de son pilotage.

L'étude du Girsef a également mis en avant la cohérence et la pertinence d'un tel modèle politique, nonobstant sa complexité, en adoptant une approche théorique basée sur les économies de la grandeur

(Bolstanski et Thévenot, 1991) qui a permis de relier les logiques « pures » qui structurent l'alphabétisation à quatre mondes (auquel les chercheurs ont ajouté un cinquième monde) :

- ▲ Logique du monde civique : alphabétiser pour favoriser l'égalité et la participation citoyenne ;
- ▲ Logique du monde marchand : alphabétiser pour favoriser l'accès au marché du travail ;
- ▲ Logique du monde industriel : alphabétiser pour accéder à la maîtrise des compétences nécessaires ;
- ▲ Logique du monde domestique : alphabétiser pour s'intégrer dans la communauté ;
- ▲ Logique du monde inspiré : alphabétiser pour renforcer l'expressivité, la confiance en soi et l'épanouissement personnel des apprenants.

Comme mentionné dans le cahier de charges de cette recherche, ces cinq logiques sont potentiellement en tension, tensions que la diversité des politiques d'alphabétisation contribue à alimenter. « Les opérateurs et les apprenants doivent se frayer un chemin entre ces différents mondes. L'alphabétisation, objet pluriel et hétérogène, 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. »

2. Méthode de travail

2.1. Cadrage théorique

2.1.1. Qu'est-ce qu'un référentiel dans le cadre d'une politique publique ?

Un « référentiel » au sens de l'analyse des politiques publiques dans la tradition française (Jobert & Muller 1987) est un « ensemble de valeurs, normes, images, relations de causalité par rapport auquel les acteurs orientent leurs actions et qui donne sens à une politique » (Kubler & de Maillard 2009 : 220). Ce qui est au cœur de l'analyse est l'action de l'état, déployée par les appareils administratifs via la mise en œuvre de dispositifs qui affectent les comportements. Les référentiels sont le fruit d'un travail de construction / déconstruction résultant de l'engagement concret des différentes parties prenantes : il faut donc engager un travail d'analyse avec une approche « bottom up » pour mettre en évidence comment l'action de l'état est pénétrée par les forces sociales dont il prétend assurer l'ajustement.

Quand un référentiel s'impose, ce n'est pas parce qu'il est plus « vrai » mais parce qu'il correspond mieux aux attentes et croyances des acteurs qui y sont associés (ici on est proche de la définition du « paradigme ») : il forme la « vérité du moment » en adéquation avec un référentiel global – cadre d'interprétation du monde qui affecte les champs du possible et du pensable dans les différents secteurs de la société et de l'action publique. Il se donne à lire dans les objectifs de la politique et les valeurs mobilisées ; il hiérarchise des normes en tant que principes d'action et des algorithmes – c.-à-d. les hypothèses sur les relations causales, que ce soit au niveau des sources du problème ou l'hypothèse de l'intervention publique.

2.1.2. Approche analytique

Face à différentes politiques, les instruments de financement de l'alphabétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles, ainsi que les dispositifs d'évaluation, sont ancrés dans des référentiels différents. Les travailleurs du secteur peinent à intégrer les différentes politiques dans leur pratique quotidienne et ces difficultés s'ancrent au niveau des valeurs et les tensions deviennent insolubles parce que c'est au niveau des différentes politiques qu'elles prennent racine (Godenir 2013).

L'approche par les dispositifs, au plus près des pratiques, permet de montrer dans quelle mesure et avec quels effets les politiques connexes sont traduites – ou non – dans les activités d'alphabétisation. Chaque dispositif soutient une représentation spécifique des enjeux, par une définition commune des faits sociaux : chacun induit une problématisation particulière de l'enjeu dans la mesure où il hiérarchise des variables et contribue à induire / renforcer un système explicatif. Un dispositif se donne à lire à travers ses outils et techniques : les dispositifs de financement des activités d'alphabétisation, ou encore les procédures d'agrément des associations dans le cadre de l'éducation permanente, deviennent des points d'entrée pour l'analyse.

L'approche par les instruments d'action publique (Lascoumes & Le Galès 2007) permet de suivre la généalogie des recompositions de l'action publique comme un « dispositif sociotechnique ». Les instruments d'action publique ne sont pas inertes ni neutres ; ils détiennent une force d'action autonome. Au-delà d'une approche fonctionnaliste qui s'intéresse avant tout à l'efficacité de l'instrument, au-delà de

la pure technique, qu'ils soient législatifs et règlementaires, économiques, incitatif, communicationnel et informatif, ils produisent des effets indépendants des objectifs affichés et structurent l'action publique selon leur logique propre : « Every instrument constitutes a condensed form of knowledge about social control and ways of exercising it » (*id.* p.3).

Les instruments d'action publique créent, en outre, des effets d'agrégation (Lascoumes 2007) entre des acteurs hétérogènes qui s'engagent dans des activités de traduction (Callon 1986) dans un réseau sur des questions qu'ils acceptent de travailler en commun. Cet apprentissage exige de la part des acteurs engagés des déplacements, des détours par rapport à leur conceptualisation initiale. Corrélativement, l'instrument crée des effets d'inertie qui expliquent une grande part de la résistance au changement et aux pressions extérieures.

2.2. Phase exploratoire

Il s'agissait lors de cette phase exploratoire d'inventorier, sur base de la consultation des différents acteurs impliqués, les différents indicateurs et modalités d'évaluation utilisés dans le cadre des actions de formation menées dans les divers dispositifs mis en œuvre dans ces politiques d'alphabétisation.

Nous avons donc commencé par réaliser une dizaine d'entretiens exploratoires avec des acteurs clés du monde politico-administratif en lien avec l'alphabétisation (majoritairement membres du Comité d'Accompagnement de la recherche et quelques opérateurs clés). Il s'agissait de réaliser un premier tour d'horizon de la situation en Belgique, afin d'identifier les questions et thématiques principales qui préoccupent les acteurs publics et privés directement impliqués dans la gestion stratégique et opérationnelle de certaines réalités de terrain, tant institutionnelles qu'organisationnelles. Vous trouverez en annexe un tableau récapitulatif des idées majeures qui ressortent de ces entretiens exploratoires (tableaux par thématique clé et tableaux par politique/personne interrogée)¹.

2.3. Analyse des textes réglementaires

Parallèlement, nous avons procédé à une analyse des différents textes législatifs et règlementaires du « faisceau » de politiques publiques qui financent, organisent et évaluent l'alphabétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles, à savoir : l'Éducation Permanente, l'Enseignement de Promotion Sociale, l'Insertion Socioprofessionnelle à Bruxelles et en Région Wallonne, l'Action Sociale, la Cohésion Sociale et d'autres décrets, circulaires et mesures ponctuelles. Pour chaque cadre réglementaire, nous avons procédé à une analyse thématique couvrant les dimensions suivantes : autorités, thème politique, base légale et réglementaire, objectifs, ressources, publics, évaluation, place spécifique de l'alpha, « Mondes » (Boltanski & Thévenot 1991).

Le tableau à la page suivante résume brièvement les grandes différences selon les politiques.

¹Le tableau récapitulatif des résultats de la phase exploratoire se trouve l'Annexe 1 de ce document.

	ISP (RW)	ISP (BX)	CS	AS (RW)	AS (BX)	EPS	EP (FWB)
Actions financées	Des heures	Des actions de formations ; 40% de sorties positives exigées	Des groupes	Parcours d'intégration	Parcours d'accueil	Des périodes	Des actions
Contraintes pour public	Être demandeur d'emploi (entrée) Exigences sorties positives	Ne pas être soumis à l'obligation scolaire ; être demandeur d'emploi inoccupé ; ne pas détenir le CESS Signer un contrat de formation professionnelle (avec Bruxelles-Formation)	Aucun filtre (ni à l'entrée ni à la sortie)	Personnes d'origine étrangère ; Primo arrivant tenu de suivre le Parcours d'intégration dans un délai de 18 mois à dater de la signature de sa convention d'accueil.	Adulte de nationalité étrangère, inscrit au registre des étrangers d'une commune bruxelloise avec un titre de séjour de plus de trois mois et résider légalement en Belgique depuis moins de 3 ans	Maitrise de l'alphabet latin Ordre de séjour Public infra-scolarisé	Public visé par l'EP en général (public adulte avec focus sur milieux populaires)
Contraintes sur formateurs	Pas de formation spécifique requise	Pas de formation spécifique requise	Pas de formation spécifique requise	Pas de formation spécifique requise	Formation spécifique reconnue et expérience utile	Diplôme d'enseignant	Pas de formation spécifique requise
Taille des groupes	Libre	Libre	Libre	Libre	Maximum 12 par groupes	12-15 apprenants max selon niveau	Minimum 5
Durée totale de la formation	18 mois maximum	2 ans maximum	Libre	120 h min de formation en langue française (si nécessaire) ; 20 h min de formation en citoyenneté	Minimum 250 h - Maximum 1150 h (formation citoyenneté : 50 h en plus)	80-200 périodes selon niveau	Libre
Intensité de la formation (h/sem)	18-21 h / sem selon niveau	Min 18 h / sem	9 h / sem	/	20 h / sem (horaire de jour) ou 7 h / sem (horaire décalé)	12 h / sem	Libre
Accompagnement psychosocial prévu	Oui	Oui (nombre d'heures de guidance dépend de l'intensité de la formation)	Non	Non	Non	Non	Non
« Monde » dominant	Marchand	Marchand	Domestique et civique	Domestique et civique	Domestique et civique	Industriel	Civique

2.4. Réflexion sur les référentiels existants

Nous avons également lu une série d'articles et de recherches sur l'alphabétisation en Belgique, et analysé et lu une série d'articles sur la même thématique dans d'autres pays. Nous avons également inventorié plusieurs référentiels existants pour l'alphabétisation et/ou pour la formation d'adultes peu qualifiés. Les référentiels choisis sont principalement ceux qui nous ont été communiqués par le comité d'accompagnement de la recherche, et quelques uns issus de lectures et/ou de documents relayés par des opérateurs du secteur. Une partie importante de la description de certains référentiels provient de Stercq (2016). Nous avons également pris connaissance de projets en cours concernant l'élaboration de nouveaux référentiels. On peut ainsi citer le projet Européen REPTec en cours et un travail dans le chef de Lire et Écrire. Les dimensions retenues pour l'analyse des référentiels sont les suivantes : pays/entité politique où le référentiel a été élaboré et/ou où il s'applique, auteur ou organisme auteur, année de publication, objet du référentiel, destination du référentiel, contexte d'utilisation, contenu et structuration du référentiel. Vous trouverez en annexe la liste des référentiels analysés dans le cadre de notre recherche², ainsi qu'une comparaison du contenu de ceux-ci³.

2.4.1. Analyse de l'existant

Afin de construire un référentiel pertinent, il est nécessaire d'analyser ceux qui existent déjà et les réflexions menées à leur sujet. Stercq (2016) distingue trois types de référentiels : compétences, formation et évaluation.

- ▲ Les référentiels de compétences. Ceux-ci définissent des compétences. Parmi eux, on peut distinguer (Stercq 2016) :
 - Les référentiels de métiers (définissent des métiers comme services rendus et listent des activités-clés du métier et compétences professionnelles associées) ;
 - Les référentiels de compétences/savoirs de base : compétences professionnelles associées en lien avec un métier ou transversale à l'exercice d'un métier ;
 - Les référentiels de compétences-clés pour toute la population, un socle commun nécessaire à tout citoyen, des référentiels spécifiques à l'écrit.
- ▲ Les référentiels de formation. Ceux-ci définissent la formation nécessaire pour acquérir les compétences et savoirs. Notons que les niveaux d'abstraction et de concrétisation sont inégaux entre les différents référentiels de formation existants : certains sont des outils « clés sur porte », d'autres sont plutôt des orientations théoriques.
- ▲ Les référentiels d'évaluation. Ceux-ci sont utilisés pour vérifier l'acquisition des compétences et savoirs. Dans le secteur de l'alphabétisation, Stercq distingue deux grandes familles d'évaluations : les évaluations dites « économiques » et les évaluations dites « qualitatives et participatives ». Bien qu'il existe d'autres manières de catégoriser différentes approches d'évaluation, voyons ce que cette distinction proche du terrain recèle comme réalités.

²Les tableaux récapitulatifs de chaque référentiel analysé se trouvent à l'Annexe 2 de ce document.

³ Le tableau récapitulatif comparatif des référentiels analysés se trouve à l'Annexe 3 de ce document.

- L'approche économique(ou gestionnaire) est basée sur des indicateurs de résultats jugés objectifs. Elle s'inscrit dans une théorie du changement qui repose sur des chaînes causales linéaires (*input, process, outputs, outcome, impact*). Les inconvénients peuvent être : le sentiment des opérateurs que leur travail complexe et ouvert se réduit à une seule dimension ; le risque d'instrumentalisation et de comparaisons entre opérateurs qui induit une sélection des personnes à l'entrée en vue d'une plus grande efficacité de l'action ; un risque de normalisation à travers des objectifs prédéterminés. D'après Stercq cette approche est dominante dans le Fonds Social Européen, l'insertion socioprofessionnelle. Dans quelle mesure peut-on également ajouter l'Enseignement de promotion sociale ?
- L'approche qualitative et participative se fait avec les personnes en fonction des objectifs également définis par celles-ci. Elle questionne le sens de l'action, de l'apprentissage et est ouverte à des impacts imprévus. Les comparaisons sont plus difficiles vu le caractère ancré des données produites. D'après Stercq, elle est non-normative et respecte la pluralité des aspects et le caractère transversal de l'alphabétisation. Le but n'est pas (uniquement) le pilotage mais une forme *d'empowerment* parce que par l'évaluation, la connaissance des participants s'agrandit. Cependant, une telle approche est lourde à mettre en œuvre. Elle comporte un part irréductible de subjectivité (non reproductible et pas nécessairement comparable). Elle risque aussi d'induire une confusion entre évaluation et décision chez les participants qui ne sont pas nécessairement invités à participer à la dernière. D'après Stercq, cette approche est dominante en éducation permanente. Par le fait que les indicateurs proposés en cohésion sociale étaient inadaptés au public alpha, la méthode s'est également imposée à la cohésion sociale de par la proactivité du secteur.

2.4.2. Questions et dimensions complémentaires

L'analyse de tous ces référentiels existants et de leurs dimensions nous a encouragés à prendre en compte d'autres dimensions, pour nous poser une série de questions complémentaires.

Au niveau des référentiels de compétences :

- ▲ Comment les compétences sont-elles déterminées et définies ? Via une définition positive (où le point de départ est ce que l'apprenant *connait*) ou négative, en déficit (où le point de départ est ce que l'apprenant *ne connait pas*) ?
- ▲ S'agit-il d'un référentiel monofonctionnel ou d'un référentiel plurifonctionnel (souple, adaptable, modulable, « transversal ») ?
- ▲ Est-ce que l'on considère les compétences/savoirs comme acquis une fois pour toutes ou envisage-t-on des désapprentissages et réapprentissages ?
- ▲ Les savoirs et compétences sont-ils gradés, hiérarchisés et existe-t-il des pré-requis ?
- ▲ Que recouvrent ces compétences et savoirs ? On parle parfois d'aptitudes, d'attitudes, de compétences, de contenu, de relationnel, de savoirs, de savoir-faire, de façons d'être,...
- ▲ Les référentiels sont-ils spécifiques (écrire, lire, calculer, propre au français, à un contexte socio-historique...) ou généraux (universels, indépendant de la langue, ...) ?

- ▲ Si l'on considère les référentiels de compétences comme des constructions socio-historiques, que disent-ils de la société dans laquelle ils sont produits ? Quelle société de demain est-on en train de construire à travers la définition de nouveaux référentiels et compétences ?

Au niveau des référentiels de formation :

- ▲ Quelle conception a-t-on du formateur (médiateur, facilitateur, animateur, expert, pédagogue,...) et de l'apprenant (adulte, population actif, chercheur d'emploi, en quête de qualification, en quête de formation, en quête de projet, en quête d'émancipation, en quête de citoyenneté, ...) ?
- ▲ Quelle est la vision et/ou le paradigme qui sous-tend la formation d'alphabétisation ? Leclercq (1999) oppose pour sa part différents modèles de formation à l'écrit : « hiérarchisé et transmissif », « global et constructiviste » et « interactif et stratégique ».
- ▲ Est-ce que le référentiel de formation prend aussi en compte l'orientation ?
- ▲ Quelles places occupent la lecture, l'écriture et le calcul par rapport à d'autres compétences ?

Au niveau des référentiels d'évaluation, afin de proposer une catégorisation plus fine qui soit discutable et recomposable avec l'ensemble du secteur, nous proposons de déconstruire ces deux grandes approches et de mettre à plat toutes les dimensions identifiées. Certes, elles ne peuvent pas toutes être combinées à volonté. Nous souhaiterions toutefois mettre en débat à la fois l'opposition faite ci-dessus (entre approche économique et approche qualitative et participative) et la compatibilité des composantes de ces approches entre-elles.

- ▲ Quelle est la finalité du référentiel d'évaluation : le pilotage (amélioration des politiques, mesure de l'impact), le contrôle (utilisation des ressources mises à disposition, renouvellement, inspection), l'administratif, pour l'obtention de subvention pour des projets ?
- ▲ Qu'est-ce qu'on évalue grâce au référentiel : le bénéficiaire, une action, un projet, un opérateur, une convention, une politique ? L'efficacité (objectifs atteints), l'efficience (rapport entre moyens et résultats), des données administratives ?
- ▲ Les critères et indicateurs d'évaluation sont-ils construits a priori, extrinsèques et universels ou déterminés in situ, contextuels, auto-définis, intrinsèques ?
- ▲ L'évaluation est-elle participative et quel rôle y jouent les participants ? Qui sont les participants ?
- ▲ L'évaluation se fait-elle de manière individuelle ou en groupe ?
- ▲ Les modalités d'évaluation sont-elles dérivées d'une politique générale ou est-ce que l'évaluation est spécifique à l'alphabétisation dans une politique générale ? Quelles sont les difficultés de transposer certaines approches d'évaluation dans le secteur de l'alphabétisation ?
- ▲ La théorie sous-tendant l'évaluation est-elle linéaire et séquentielle/graduelle, ou est-elle ouverte aux interactions, incertitudes, et transversalités ?
- ▲ L'évaluation concerne-t-elle certains publics en particulier (peu qualifiés, peu scolarisés, langue étrangère) ou potentiellement tous les citoyens ?

- ▲ Est-ce que les évaluations développées dans le cadre de certaines politiques sont amenées à « coloniser » d'autres domaines et par quels mécanismes (exemple de l'évaluation en éducation permanente appliquée à la cohésion sociale) ?
- ▲ Par qui sont définis les critères d'évaluation : par l'administration et/ou par les opérateurs eux-mêmes ? Avec ou sans les formateurs, les bénéficiaires, les autres parties prenantes (milieux socioéconomique en EPS, ISP) ? En individuel ou en groupe ?
- ▲ Par qui est réalisée la procédure d'évaluation : par l'administration et ses services, par les opérateurs eux-mêmes ? Avec ou sans les formateurs, les bénéficiaires, les autres parties prenantes (milieux socioéconomique en EPS, ISP) ? En individuel ou en groupe ? S'agit-il d'une hétéro-évaluation (par un acteur externe) ou d'une auto-évaluation (par les acteurs concernés) ?

2.5. Études de cas

Le point de départ de l'enquête de terrain est de compléter la recherche du Girsef (2012) par une analyse concrète des pratiques des opérateurs d'alphabétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le travail de terrain est primordial, car c'est là que se donnent à lire, entre autres, les pratiques concrètes des acteurs, les tensions vécues, les « ruses » développées pour atteindre leurs objectifs compte tenu des contraintes existantes, et l'allocation concrète des ressources.

L'objectif de nos études de cas était donc de comprendre comment, sur le terrain, dans des situations diversifiées, les opérateurs façonnent leurs pratiques, gèrent la diversité des dispositifs dans lesquels ils s'inscrivent pour leurs actions d'alphabétisation (ISP, EP, CS, AS, EPS,...) et comment cela se reflète sur les projets d'alphabétisation, et enfin, comment les acteurs gèrent les tensions que cela peut générer et comment ils opèrent des arbitrages en interne compte tenu de cela. Par ailleurs, les études avaient pour but de faire émerger d'une part les spécificités de chaque dispositif/pratique d'alphabétisation (selon les missions et objectifs définis), mais également les possibles points communs et préoccupations transversales entre ceux-ci. En outre, les études de cas avaient pour objectif de discuter avec les formateurs et les apprenants de l'impact social des activités d'alphabétisation, de leur point de vue.

Nous avons donc sélectionné sept opérateurs, au sein desquels nous avons réalisé notre travail de terrain. Il est clair qu'un échantillon de sept opérateurs n'est pas *représentatif*, mais nous avons tenté de sélectionner des opérateurs qui couvrent la *pluralité* des acteurs du secteur. L'enquête en ligne, quant à elle, a permis d'interroger l'entièreté des opérateurs d'alphabétisation.

Concrètement, pour chaque étude de cas, nous avons réalisé : (1) un entretien avec la direction ; (2) discuté avec plusieurs formateur-trice-s ; (3) discuté avec le groupe d'apprenant-e-s, dont le nombre variait entre 5 et 15 apprenants ; (4) observé les activités de formation d'alphabétisation. Au total, cela représente 6 entretiens semi-directifs, 50 heures d'observation et deux carnets de notes, près de 200 apprenants rencontrés (environ 15 groupes), et une vingtaine de formateurs interrogés. Vous trouverez en annexe un tableau récapitulatif du travail effectué et les personnes rencontrées pour chaque étude de cas⁴.

Le tableau ci-dessous résume les sept opérateurs rencontrés pour les études de cas :

⁴ Le tableau récapitulatif du travail réalisé lors des études de cas se trouve l'Annexe 4 de ce document.

Opérateur	Pouvoir subsidiant	Localisation
Lire et Ecrire Brabant Wallon (LEEBw)	FWB : EP ; RW : ISP	BW (Nivelles, Ottignies) / semi-rural
Institut Provincial d'Enseignement Supérieur de Promotion Sociale (IPEPS) de Seraing	FWB : EPS	Liège (Seraing, Montegnée) / urbain
Le miroir vagabond	FWB : EP; RW : ISP, AS	Luxembourg (Hotton, Marloie) / rural
Maison de quartier d'Helmet	FWB : EP ; COCOF : CS, ISP	Bruxelles (Schaerbeek) / urbain
Centre d'alphabétisation pour travailleurs immigrés (CATI)	COCOF : CS	Bruxelles (Schaerbeek) / urbain
Formation pour l'Université Ouverte de Charleroi (FUNOC)	FWB : EP ; RW : ISP, AS	Charleroi (Charleroi, Monceau, Gilly) / urbain
Atelier d'Éducation Permanente pour Personnes Incarcérées (ADEPPI)	FWB : EP ; RW : ISP + COCOF : ISP	Bruxelles et Wallonie

À chaque acteur rencontré au sein de ces sept opérateurs, nous avons expliqué le but de la recherche, à savoir la co-construction – avec eux – d'un cadre commun (un *référentiel*) des pratiques et impacts de l'alphabétisation des adultes, qui serait à la fois lisible et cohérent, mais aussi suffisamment flexible, pour représenter la diversité des approches. Ci-dessous, nous détaillons plus précisément le contenu des différents entretiens et discussions.

2.5.1. Entretien avec la direction

Ces entretiens ont duré entre une heure et demi et deux heures. Les thématiques abordées avec eux étaient les suivantes : (1) Présentation de l'opérateur : bref historique, raison d'être, missions, valeurs, public cible, actions proposées (d'alphabétisation et autres), partenariats et réseaux ; (2) Modalités d'inscription, de tests et d'évaluation des apprenants tout au long de leur parcours chez l'opérateur ; durée maximale de la prise en charge ; (3) Modalités pratiques d'organisation des activités selon les différentes sources de financement (pour les opérateurs poly-subsventionnés) et tensions éventuelles qui en découlent ; (4) Balises et cadres de référence utilisés par l'opérateur : pour les pratiques pédagogiques, pour l'administratif, pour les évaluations de compétences,... ; (5) Perception d'un référentiel commun pour tous les opérateurs d'alphabétisation en FWB ; (6) Enjeux actuels du secteur de l'alphabétisation.

2.5.2. Discussion avec les formateur-trice-s

Ces discussions avaient lieu juste avant et juste après le cours ou l'activité, et duraient environ trente minutes au total. Les thématiques abordées avec eux étaient les suivantes : (1) Profil du formateur : formation/diplôme, expérience professionnelle avant l'alphabétisation, et expérience liée à l'alphabétisation, statut d'employé ou de bénévole ; (2) Nombre d'heures de cours / animation, et pour quel public (quel niveau, quelle nationalité,...) ; (3) Méthodes (d'apprentissage et d'évaluation) utilisées au quotidien : outils, référentiels utilisés et adaptation selon le public ; (4) Impact des activités d'alphabétisation sur les apprenants ; (5) Perception d'un référentiel commun pour tous les opérateurs d'alphabétisation en FWB, à différents niveaux (au sein d'un même dispositif, entre les dispositifs,...) ; (6) Enjeux actuels du secteur de l'alphabétisation.

2.5.3. Discussion avec le groupe d'apprenant-e-s

Notons que les discussions avec les apprenants étaient parfois compliquées, étant donné le niveau parfois débutant en français de ceux-ci. Mais tous les groupes rencontrés ont accepté de répondre à mes questions et se sont exprimés dans la mesure de leur capacité d'expression orale en français. Les discussions avec les apprenants duraient 45 minutes en moyenne : selon la durée du cours ou de l'activité, j'observais pendant la moitié du temps et puis nous discutons ensemble l'autre moitié du temps. Les thématiques abordées avec eux étaient les suivantes : (1) Raisons de venir aux cours / animations d'alphabétisation : comment ils ont eu connaissance de l'opérateur, quel a été l'élément déclencheur de leur venue (contrainte ou non) ? (2) Depuis combien de temps ils suivent des cours d'alpha / participent à des activités d'alpha et à quelle fréquence ; (3) Plus-value et impacts des cours / activités pour eux, et ce, sur différents plans : personnel, relationnel, familial, administratif, du travail,... ; (4) Éventuelles améliorations à apporter aux actions d'alphabétisation auxquelles ils prennent part, et à la politique d'alphabétisation en Belgique (manques, points faibles de la prise en charge).

2.5.4. Conclusions des études de cas

Cet intense travail de terrain nous a permis de récolter un grand nombre de données, riches et qualitatives. Pour chaque étude de cas, nous avons procédé à une *analyse intégrée*, qui consiste à regrouper toute l'information recueillie sur le terrain pour un cas précis, afin d'en saisir toute la complexité et la subtilité. Ensuite, nous avons procédé à une *analyse comparée* des différents cas. Ce double travail d'analyse nous a permis de prendre conscience (de manière encore plus affirmée qu'avant de commencer le travail de terrain) de la complexité du secteur de l'alphabétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles, d'identifier une série de problématiques et de tensions clés du secteur, et de formuler des premières hypothèses à approfondir lors de l'enquête en ligne.

Ces analyses ont ensuite été testées et approfondies lors de trois *focus groups* : (1) avec des travailleurs de plusieurs opérateurs liégeois, (2) avec des formateurs de la FUNOC, (3) et avec des formateurs de Lire et Ecrire Bruxelles.

Les principales hypothèses /constats qui ressortent de nos études de cas et des focus groups, et que nous avons approfondies dans l'enquête en ligne, concernent quatre thématiques principales.

2.5.4.1. Le public en alpha

Il ressort avant tout qu'il y a un manque d'information située et récente sur le nombre de personnes analphabètes en Belgique. Plusieurs interlocuteurs soulignent le manque de recherches effectuées pour avoir une meilleure vision du *besoin* en alphabétisation.

En outre, il ressort que de nombreux analphabètes belgo-belges sont issus des filières de l'enseignement dit « spécialisé », ce qui pose question sur le rôle de l'enseignement fondamental en Belgique dans la question de l'analphabétisme.

Par ailleurs, les acteurs mettent en avant le fait qu'il y a un réel enjeu de cohésion sociale et de « vivre ensemble » au cœur des actions d'alphabétisation, car les activités mêlent des publics très variés (au niveau culturel, au niveau socioéconomique,...). La question de l'hétérogénéité des groupes en alpha est très présente dans les discours des acteurs : on perçoit clairement une tension entre la richesse apportée

par l'hétérogénéité des groupes, et le problème de gestion de rythmes différents au sein d'un même groupe d'apprentissage.

Enfin, il ressort que, pour un public adulte en apprentissage – comme en alpha –, l'importance de la motivation et des efforts fournis par les apprenants en dehors des cours et activités d'alphabétisation est primordiale pour progresser. Mais cela est souvent compliqué pour les apprenants, car ils ont d'autres soucis et préoccupations en tête. Les acteurs de terrain mettent donc l'accent sur l'importance de prendre en compte la « lenteur » (au sens non-péjoratif) de l'apprentissage en alpha.

2.5.4.2. Les formateurs / animateurs

Il y a un débat parmi les formateurs entre l'utilisation de la méthode globale, et l'utilisation de la méthode syllabique, pour apprendre à lire. Ce constat met en évidence l'importance de laisser de l'autonomie aux formateurs dans le choix des méthodes pédagogiques, car ils doivent s'adapter en permanence à leur public.

Il y a également un débat sur la question de la professionnalisation (ou non) du métier de formateur, qui se traduit en questions sur la formation initiale, la formation continue ainsi que la place des formateurs bénévoles et/ou des formateurs moins qualifiés en alpha.

En outre, on constate une certaine frustration, dans le chef des formateurs, concernant le manque de temps pour mener à bien l'apprentissage du français. Les formateurs dénoncent une pression de plus en plus forte en termes de compétences à atteindre, alors qu'en alphabétisation, le temps est important pour un travail de qualité : plusieurs formateurs insistent sur le fait que l'alphabétisation ne consiste pas uniquement en l'apprentissage d'une langue au sens strict, mais bien en un projet plus large d'émancipation.

2.5.4.3. Le secteur

Malgré la grande diversité des instruments de financement, on constate une certaine cohérence des activités et actions dans le secteur. Ce secteur apparaît comme un secteur en mutation, avec une forte demande de valorisation et de prise en compte politique.

Un débat philosophique émerge également, parmi les formateurs et les directions, au sujet de la définition politique de ce qu'est « un analphabète » : faut-il maîtriser toutes les compétences du CEB pour être un citoyen acteur dans notre société ? Définir l'analphabète selon ses compétences (et uniquement ses compétences liées au CEB) est-il le plus pertinent ?

Dans un autre ordre d'idées, les interlocuteurs rencontrés (de nombreux apprenants et formateurs) s'accordent pour dire qu'il est de plus en plus compliqué de vivre dans notre société en étant analphabète : avant, on pouvait trouver un travail sans savoir lire et/ou écrire, aujourd'hui c'est impossible. En outre, l'avènement des nouvelles technologies, et particulièrement de l'informatique, augmente les difficultés des analphabètes dans la société, car le numérique demande nécessairement des compétences en lecture et en écriture. La fracture numérique est particulièrement forte chez le public analphabète.

Un autre élément intéressant à soulever concerne la différence entre milieu rural et milieu urbain pour la vie quotidienne des analphabètes : en milieu rural, les difficultés rencontrées par les apprenants pour se rendre aux cours d'alphabétisation semblent plus importantes, et la stigmatisation est plus marquée car « tout le monde se connaît ».

2.5.4.4. La perception d'un référentiel commun

Il ressort que, quel que soit le niveau (politique, organisationnel ou opérationnel) auquel on se situe, il est très important de préciser au préalable à quoi et à qui le référentiel va servir, sur quoi il porte, ce qu'il contient et dans quel but, avec quels objectifs ; quel est l'impact politique attendu avec ce référentiel ? Les acteurs de terrain sont a priori favorables à l'idée de construire des balises, de trouver un langage commun, et de permettre plus de ponts entre les opérateurs/activités selon les besoins des apprenants, mais surtout pas d'uniformiser le secteur et les pratiques en imposant des standards.

Les acteurs sont aussi favorables à l'idée de mieux mettre en valeur et en évidence l'impact des activités d'alpha sur les apprenants, afin de mieux faire valoir les enjeux du secteur, afin d'être mieux reconnus, et afin d'avoir plus de poids politique : les acteurs savent et sont convaincus de l'impact positif de leurs actions, ils en observent la plus-value au quotidien sur les apprenants, mais ils sont également conscients de la tendance actuelle de devoir montrer aux pouvoirs publics l'impact de leurs activités. En outre, il semble primordial pour le secteur que soient mises en évidence la pluralité des publics concernés et la couverture insuffisante des besoins dans l'état actuel.

2.6. Enquête en ligne (Mesydel)

2.6.1. Méthode Delphi et outil Mesydel

La méthode *Delphi*, une des méthodes dites « expertes » les plus réputées, est une méthode *prospective*, qui permet d'interroger un panel d'experts (selon ses développements les plus récents, le mot « expert » peut se comprendre comme « experts d'usage » : toute personne qui, de par sa position, a une connaissance sur un sujet donné), de manière itérative : une enquête Delphi typique se compose de deux tours au minimum, avec, entre chaque tour, une synthèse qui sert de base au questionnaire suivant, permettant une « rétroaction contrôlée ». *Mesydel* est le logiciel qui permet d'utiliser la méthode Delphi en ligne.

Une des particularités de la méthode est qu'elle se base sur les intuitions d'un panel d'intervenants qui connaissent bien le secteur : les « experts ». Ces experts n'ont pas accès aux réponses de leurs pairs, ce qui permet d'éviter un biais d'auto-modération : dans une situation où cette confidentialité ne serait pas établie, les experts pourraient adopter des réponses plus consensuelles, exprimer des avis moins tranchés. La méthode Delphi a prouvé son efficacité dans la création de « futuribles » : des scénarios de futurs possibles.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons fait le choix d'interroger deux profils d'experts : d'une part, les responsables et/ou coordinateur-trice-s des opérateurs proposant des activités d'alphabétisation, et d'autre part, les formateur-trice-s qui sont en contact direct avec les apprenants. Hormis les questions dites de « profil » (uniquement posées aux responsables/coordonateurs), toutes les questions seront posées aux deux profils d'acteurs.

Pour ce faire il fallait disposer d'une base de données de qualité. Dans le but de réaliser le Mesydel, nous avons décidé d'investir des ressources propres (15 jours/ho) pour mettre à jour la base de données fournie par le Comité de Pilotage, en contactant les personnes par mail et/ou par téléphone en leur

demandant : (1) s'ils opéraient effectivement des activités d'alphabétisation ; (2) de nous renseigner les coordonnées d'éventuels nouveaux opérateurs et/ou les noms d'opérateurs avec qui ils collaborent ; (3) de nous renseigner l'adresse mail du directeur/responsable et de trois formateurs en alphabétisation au sein de leur organisation.

En ce qui concerne la structure du questionnaire, tous les opérateurs (directions et formateurs) ont reçu un mail d'invitation personnalisé, réexpliquant les grandes lignes de la recherche et l'objectif du questionnaire. Ensuite, une fois que les personnes s'enregistrent sur le site Mesydel, ils peuvent répondre à l'enquête en plusieurs fois, dans la période prévue (15 jours). Une introduction réexplique l'objectif des deux tours de l'enquête en ligne. Puis, les questions commencent et sont organisées en « pages » qui correspondent à des « modules », des thématiques, des dimensions d'un éventuel référentiel pour le secteur de l'alphabétisation en FWB. Notons que nous utilisons, dans nos questions, énormément de citations issues de la recherche de terrain. Cela permet d'appuyer nos questions par des réalités concrètes, de montrer que nous avons été sur le terrain et que nous en comprenons (du moins en partie) les enjeux. Cela permet aussi aux répondants de s'identifier à certaines citations, ou au contraire, de réagir s'ils ne s'y reconnaissent pas du tout. L'expérience du Spiral en matière d'enquête Delphi a fait ses preuves quant à l'utilisation de nombreuses citations dans nos questionnaires.

Au final, nous avons invité **595 personnes** à répondre à l'enquête, ce qui représente **262 opérateurs**. Parmi ces opérateurs, 22 sont des « opérateurs frontières » : leur public ne correspond pas à la définition du « public alpha » sur papier, mais les apprenants ne maîtrisent pas non plus tout à fait les compétences du CEB (certains opérateurs reconnus « FLE » mais dont le public est faiblement scolarisé, unités de formations UFDA et UFDB de l'enseignement de promotion sociale,...).

Notons également que parmi les 262 opérateurs invités, 26 ne sont pas confirmés : ils n'ont jamais répondu à nos emails, appels téléphoniques ou au Mesydel, et nous n'avons donc aucune certitude quant au fait qu'ils sont bien des opérateurs d'alphabétisation. 73 opérateurs n'ont répondu à aucun des deux tours du Mesydel.

2.6.2. Tour 1

2.6.2.1. Objectifs et questions abordées

Les questions du premier tour ont été rédigées sur base des résultats des phases précédentes (entretiens exploratoires, analyse des textes réglementaires et des référentiels existants en Belgique et à l'étranger, études de cas, focus groups). Le premier tour de l'enquête avait un double objectif :

- ▲ Tester auprès de tous les opérateurs si les premières analyses se confirment, si le langage et les préoccupations s'avèrent (pouvoir être) communes ;
- ▲ Jeter les bases de ce que pourrait être un référentiel commun, en prenant le temps au travers des questions de cerner si les acteurs sont ouverts ou non à l'idée, et à quelle forme de référentiel ils seraient réceptifs.

Concrètement, nous avons abordé les modules suivants : (1) questions de profil (distinctes pour les formateurs et pour les directions) ; (2) message explicatif sur l'hétérogénéité constatée du secteur, et sur notre choix de vocabulaire ; (3) module sur la définition de l'alphabétisation et du public concerné ; (4) un module sur l'alphabétisation comme processus, et sur quand (si tel est le cas) le processus est

« terminé » ; (5) un module sur la question du CEB comme frontière pertinente ou non pour différencier un public « alpha » et « non-alpha », et la question du chef d'œuvre comme moyen d'évaluer les compétences des apprenants ; (6) un module sur les capacités à travailler en alphabétisation ; (7) un module sur la question de l'interopérabilité entre les opérateurs, qui est apparue comme indispensable dans l'analyse des discours des acteurs de terrain ; (8) un module sur la professionnalisation du secteur (compétences nécessaires au métier de formateur, travailleurs bénévoles) ; (9) des questions sur la forme que pourrait/devrait prendre un référentiel, et des questions de conclusions. Le questionnaire se clôture par une page de remerciements.⁵ La majorité des questions étaient des questions ouvertes. Les répondants pouvaient y répondre librement.

2.6.2.2. Taux de participation

Le premier tour est un véritable succès : 347 personnes ont répondu à notre enquête (soit 58% des répondants invités). Ces répondants représentent 187 opérateurs (soit **71 % des opérateurs** invités). Le taux de complétion du questionnaire est de 57 % pour ce premier tour : étant donné la longueur et la durée du questionnaire, ce taux est satisfaisant, d'autant que tous les répondants ne se sentaient pas nécessairement concernés par toutes les thématiques abordées. Nous avons récolté plus de 800 pages de réponses, et ce, malgré un temps de réponse conséquent. Étant donné ces chiffres, il nous semble que les réponses récoltées représentent la pluralité des points de vue du secteur.

2.6.3. Tour 2

2.6.3.1. Objectifs et questions abordées

L'objectif de ce second tour de l'enquête était d'affiner le type de balises que le secteur souhaiterait développer, et de préciser comment, pour qui, et à quel niveau elles pourraient être utiles et utilisées. Pour cela, nous nous sommes basés sur les résultats de l'analyse du premier tour.

Concrètement, nous avons abordé les modules suivants : (1) présentation des grandes lignes d'analyse des résultats du premier tour ; (2) module sur la temporalité personnelle de l'apprenant et la nécessaire autonomie des opérateurs ; (3) module sur les évolutions du secteur et du public de l'alphabétisation ; (4) module sur la définition du public cible et question des « niveaux » ; (5) module sur la pertinence de la frontière CEB ; (6) module sur les capacités à travailler en alphabétisation et la façon dont on peut les évaluer ; (7) module sur la formation des formateurs ; (8) module sur ce que devrait contenir un « langage commun » et sur la plus-value d'une coordination territoriale.⁶

Pour chaque module, nous présentions d'abord une synthèse des résultats du premier tour et laissions la possibilité de réagir de manière ouverte. Ensuite, une série de questions « fermées » étaient posées. La majorité était des questions où l'on demandait aux répondants de se positionner sur une échelle allant de « pas du tout d'accord avec la proposition » à « tout à fait d'accord avec la proposition ».

2.6.3.2. Taux de participation

189 personnes ont répondu à notre enquête (soit 32% des répondants invités) ; parmi eux, 19 répondants n'avaient pas répondu au Tour 1. L'ensemble des répondants représente 120 opérateurs (soit **46 % des**

⁵ Le questionnaire complet du premier tour se trouve à l'Annexe 5 de ce document.

⁶ Le questionnaire complet du second tour se trouve à l'Annexe 6 de ce document.

opérateurs invités). Le taux de complétion du questionnaire est de 49 % pour ce second tour (sachant que la moitié des questions étaient des « commentaires éventuels » : les répondants ont donc, pour la plupart, rempli le questionnaire jusqu'au bout).

Le taux de participation au second tour est plus faible. Cela s'explique de plusieurs manières. Au-delà du fait que le taux diminue toujours au second tour, celui-ci est tombé à un mauvais moment pour les opérateurs. Nous l'avons lancé fin novembre et l'avons laissé ouvert pendant un mois. Mais la période de fin d'année est chargée pour les opérateurs. Par ailleurs, plusieurs répondants ont expliqué qu'ils avaient déjà passé beaucoup de temps à répondre au premier tour et n'avaient plus de temps à nous consacrer. Le tableau ci-dessous résume et compare les taux de participation aux deux tours de l'enquête en ligne.

	Tour 1	Tour 2
Répondants invités	595	
Opérateurs invités	262	
Nombre de répondants	347 (58 %)	189 (32 %) (19 n'avaient pas répondu au tour 1)
Nombre d'opérateurs représentés par les répondants	187 (71 %)	120 (46 %)
Taux de complétion	57 %	49 %

Notons que ces différentes phases de consultation des acteurs sont une première étape dans l'implémentation d'une démarche bottom-up visant la co-construction d'un référentiel commun. Mais **ce travail de co-construction doit être poursuivi au travers de dispositifs participatifs « en face à face » au fur et à mesure de l'élaboration de ce référentiel**. C'est la seule manière de donner une chance à ce référentiel d'être adopté et de faire sens pour les acteurs. Et c'est une revendication de nombreuses personnes ayant participé à notre recherche.

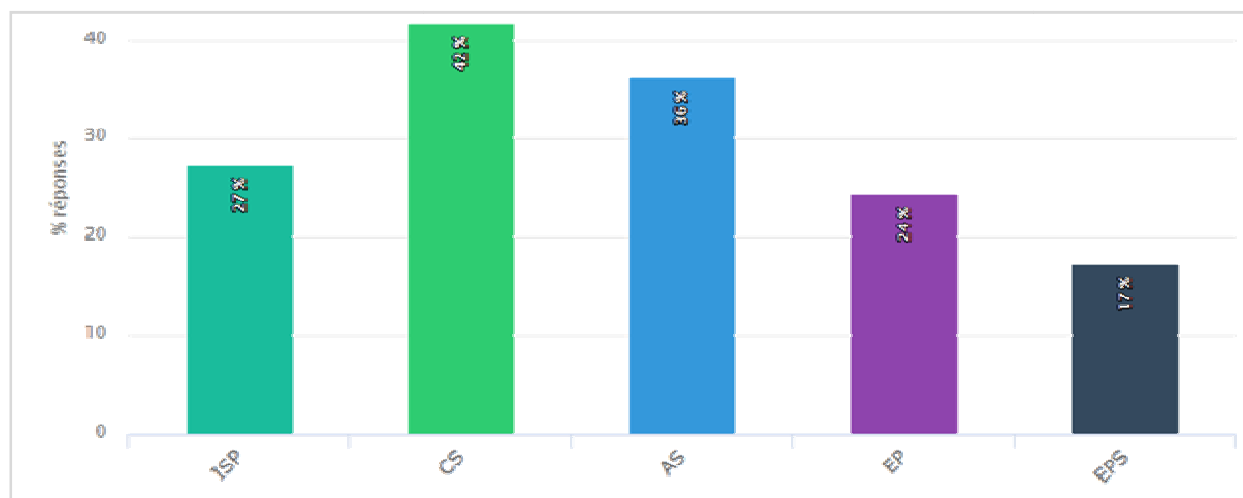
3. Profil des opérateurs d’alphabétisation

Avant de commencer la présentation des résultats de notre analyse à proprement parlé, il nous semble important de dresser le profil des opérateurs. Lors du premier tour du Mesydel, nous avons posé une série de « questions de profil » aux responsables/coordonateurs des opérateurs. Étant donné le taux de 71 % d’opérateurs représentés, cela nous donne une idée relativement précise du paysage de l’alphabétisation en FWB. Les chiffres présentés sont donc basés sur les répondants du premier tour du Mesydel.

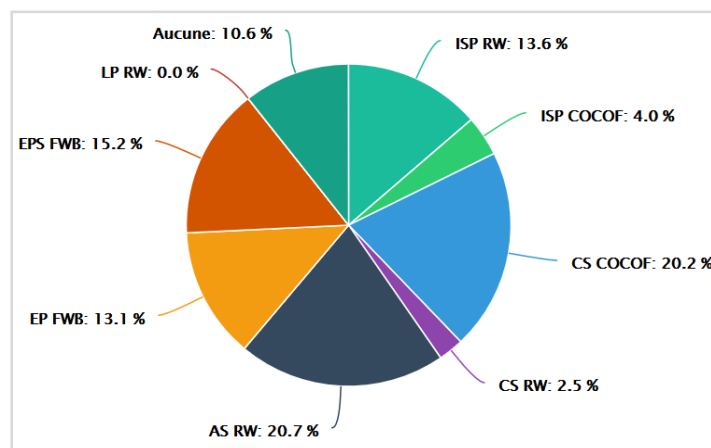
Parmi les opérateurs-répondants, trois-quarts sont poly-subventionnés, et 3 % ne reçoivent aucune subvention. **À Bruxelles, la moitié des opérateurs est financée (au moins en partie) par la cohésion sociale** ; un cinquième est financé (au moins en partie) par l’Education permanente, et un autre cinquième est financé (au moins en partie) par l’insertion socioprofessionnelle. **En Région Wallonne, un tiers des opérateurs est financé (au moins en partie) par l’action sociale**. Les autres sources de financement (EPS, EP, ISP, CS) sont également sollicitées. Notons que les opérateurs financés par l’éducation permanente sont ceux qui combinent le plus souvent avec une autre source de financement.

Les réponses ne permettent pas de préciser ce que représentent les actions en termes de nombre d’apprenants et/ou de volume d’activités.

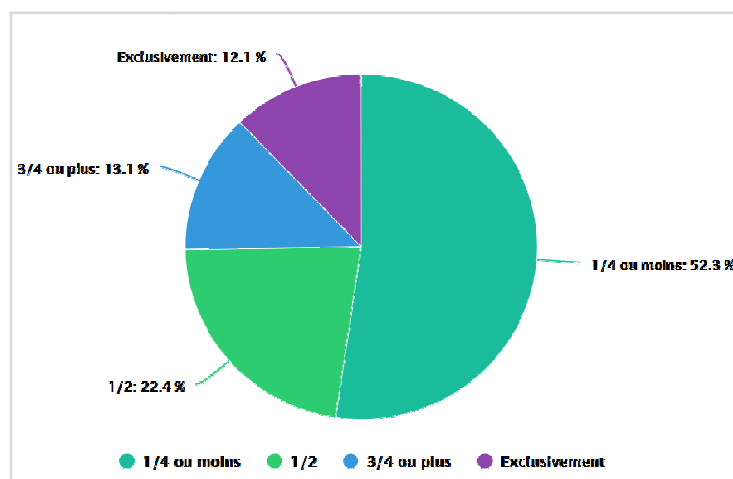
La source de financement la plus utilisée (seule ou combinée), toutes régions confondues, est la cohésion sociale (COCOF et PCS) (42 % des opérateurs), suivie de près par l’action sociale (parcours d’intégration en Wallonie et à Bruxelles) (36 % des opérateurs), puis l’insertion socioprofessionnelle (CISP, Actiris, Forem, Bruxelles-Formation,...) (27 % des opérateurs), puis l’éducation permanente (24 % des opérateurs), et enfin, l’enseignement de promotion sociale (17% des opérateurs).



Pour de nombreux opérateurs, même si leurs actions d’alphabétisation dépendent de plusieurs politiques, une domine souvent les autres : le schéma ci-dessous illustre la politique dominante pour les opérateurs.



Pour la moitié des opérateurs, les actions d'alphabétisation représentent un quart (ou moins) de l'ensemble des activités. Un quart seulement des opérateurs se consacre majoritairement aux actions d'alphabétisation (mais seul un cinquième des opérateurs est entièrement dédié à l'alphabétisation). Le schéma ci-dessous reprend les pourcentages de réponses pour l'ensemble des opérateurs-répondants.



Ces chiffres posent question, comme l'illustre le commentaire d'un répondant lors du second tour de notre enquête en ligne :

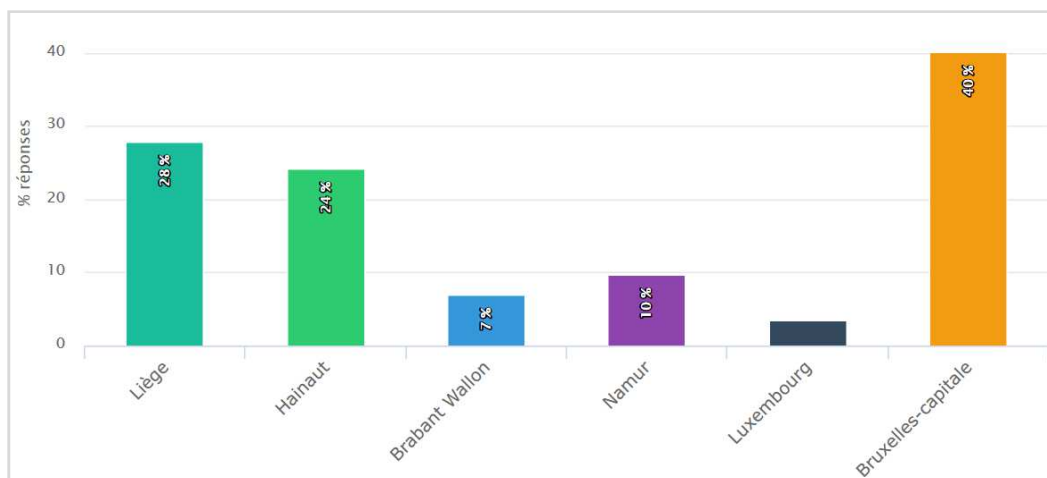
« Ce qui m'étonne : (...) que seulement 1/5 des opérateurs répondants fassent de l'alpha à part entière : c'est très faible et montre une grande hétérogénéité des pratiques et des contextes de travail. Cela me questionne au niveau des compétences professionnelles et surtout des moyens engagés pour ce métier. Si l'alpha n'est pas l'action première d'un opérateur on peut se dire assez logiquement qu'il ne va pas nécessairement y consacrer du temps et de la réflexion péda. Cela laisse penser qu'il y a des pratiques alpha de qualités assez diverses. »

Il est néanmoins nécessaire de relativiser ces chiffres. Parmi les opérateurs dont l'alphabétisation n'est pas l'activité majoritaire, gardons en tête qu'il y a : tous les opérateurs de l'enseignement de promotion sociale (qui ont de nombreux autres cours que l'alphabétisation), tous les CPAS (qui ont de nombreuses autres missions), plusieurs gros CISP (qui proposent d'autres formations), tous les opérateurs plutôt spécialisés dans le FLE mais qui ont quelques cours d'alphabétisation en plus,...

soit engagé dans plusieurs activités en plus de l'alpha n'a pas nécessairement d'influence sur le formateur : pour trois-quarts des formateurs, l'action d'alphabétisation représente au minimum la moitié de leur temps de travail. Le pourcentage des activités de l'opérateur consacrées à l'alphabétisation n'est pas nécessairement lié à un certain degré de qualité des actions. Mais il apparaît cependant que certains opérateurs, que l'alphabétisation soit ou non son action principale, mènent des réflexions (beaucoup) plus poussées au sujet de leurs pratiques et des outils les plus pertinents. Là aussi, il serait intéressant de creuser les différents profils d'opérateurs à ce sujet.

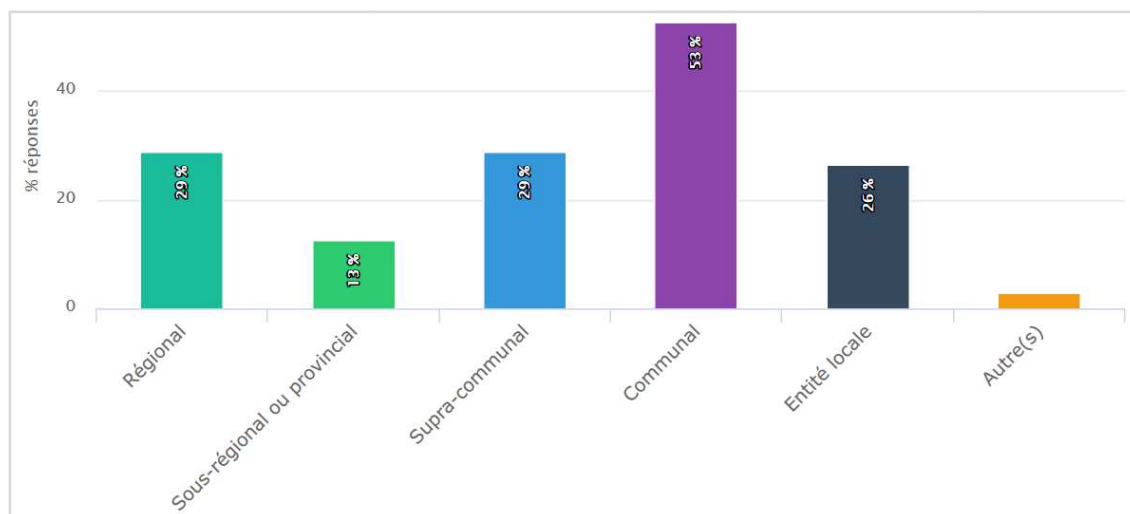
La moitié des opérateurs a recours à des formateurs bénévoles pour les actions d'alphabétisation. Les bénévoles sont particulièrement présents chez les opérateurs financés par l'action sociale et la cohésion sociale. On en retrouve également, à plus faible dose, chez les opérateurs financés par l'éducation permanente ou l'ISP. Leur présence est presque inexistante en EPS.

Parmi les opérateurs-répondants, 42 % sont situés en Région bruxelloise, et 58 % en Région wallonne. Parmi les opérateurs wallons, environ un quart est implanté en province de Liège, et un autre quart dans le Hainaut. Le graphique ci-dessous reprend le détail des réponses.

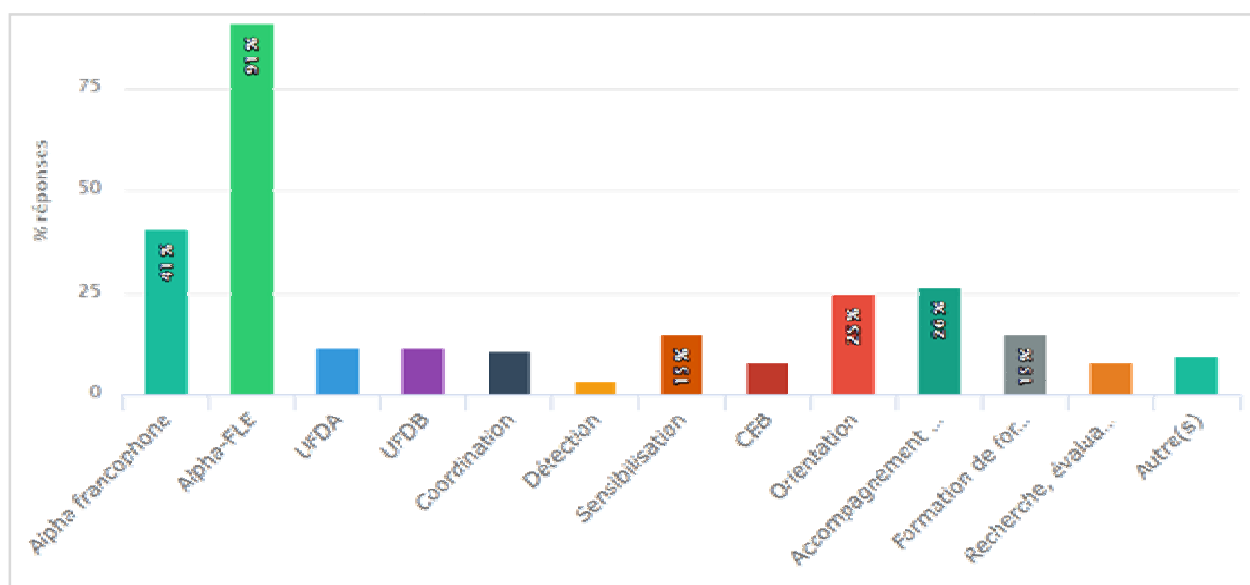


Plus de deux tiers des opérateurs sont situés en milieu urbain, et un quart se qualifie de « mixte », mais très peu d'opérateurs sont vraiment implantés en milieu rural.

Le niveau communal ou du quartier apparaît comme étant le territoire d'action le plus pertinent pour l'alphabétisation, car il correspond au quotidien de l'apprenant. Néanmoins, de nombreux répondants voient dans le niveau supra-local un intérêt pour la coopération entre opérateurs d'alphabétisation (pour réfléchir aux pratiques, favoriser la mobilité des apprenants s'il n'y a plus de places ; dresser des revendications de la part des organismes,...). Les différents niveaux d'action se complètent, selon une majorité de répondants. Le graphique ci-dessous reprend les réponses des opérateurs à la question « Quelle est l'échelle d'action de votre organisme (au niveau du territoire) ? (Plusieurs choix possibles) ».



Au niveau du type d'actions proposées par les opérateurs : 90 % des opérateurs proposent des actions d'alphabétisation pour allophones (alpha-FLE) ; 40 % proposent de l'alphabétisation pour francophones. Cette prévalence de l'alpha-FLE est marquée quelle que soit le pouvoir subventionnant. D'autres actions en lien avec l'alphabétisation sont proposées par les opérateurs (citées de la plus fréquente à la moins fréquente) : accompagnement psychosocial des apprenants (principalement en ISP, mais également en EP, en CS et en AS) ; orientation des apprenants (tous opérateurs sauf EPS) ; des actions de sensibilisation à la problématique de l'analphabétisme (opérateurs EP et PCS) ; la formation de formateurs (principalement par les opérateurs d'EP mais pas uniquement) ; des actions de coordination (principalement par les opérateurs de l'EP) ; formation au CEB (opérateurs d'EPS et d'ISP principalement) ; des actions de recherche, d'évaluation et de documentation ; et enfin, une poignée d'opérateurs font de la détection de l'analphabétisme. Le graphique ci-dessous reprend le détail des réponses des opérateurs.



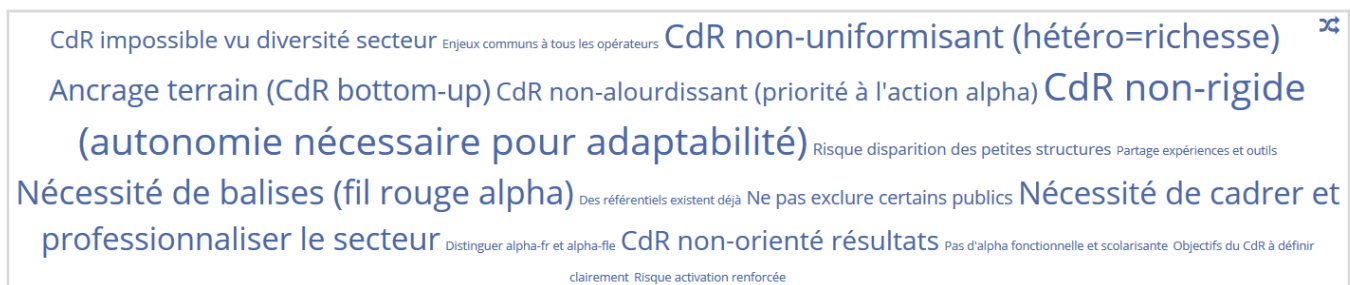
Les questions profil sont à garder en tête tout au long de la lecture de ce rapport, puisque **les résultats présentés** qui relèvent du Mesydel sont **toujours proportionnels et relatifs aux profils des personnes interrogées**. Notons également que, pour les différentes questions posées au premier et au second tour du Mesydel, nous avons « filtré » les réponses pour voir si un lien pouvait être fait entre l'une des dimensions « profil » des répondants et le type de réponse. Mais aucune dimension ne s'avère vraiment pertinente pour définir l'une ou l'autre tendance parmi les réponses. Ceci est un élément très révélateur : **l'hétérogénéité est constatée de manière homogène**, quelle que soit la(les) source(s) de financement des actions d'alphabétisation, quel que soit l'âge, le sexe ou la fonction du répondant, quelle que soit l'intensité des actions d'alphabétisation par rapport au reste de la structure, quelle que soit le territoire d'action de l'opérateur, etc. Cette observation est un résultat important de notre recherche.

4. Un référentiel commun : remarques introductives

Au cours de nos différentes consultations des acteurs de terrain, nous avons tenté d'affiner le concept de « cadre conceptuel de référence commun » pour l'alphabétisation en FWB : à quoi pourrait-il servir, concrètement, dans la pratique des acteurs ? Quelle forme pourrait-il prendre ? Quels sont les besoins prioritaires, aux différents niveaux, des gestionnaires politiques, des acteurs de l'alphabétisation, et des apprenants ? Avant de pouvoir répondre à ces questions, il nous fallait aussi cerner le « fond commun des actions d'alphabétisation » en FWB : tout en reconnaissant et en maintenant les spécificités de chaque opérateur et/ou de chaque politique d'alphabétisation, existe-t-il des pratiques communes ? Les acteurs partagent-ils des préoccupations communes et ressentent-ils les mêmes besoins ? Nos résultats vont dans le même sens que les conclusions du Girsef, mais nous apportons certaines nuances et précisions quant à leurs conclusions.

Tout d'abord, il ressort de notre travail de recherche que **de nombreuses préoccupations sont partagées** par l'ensemble des acteurs de l'alphabétisation. Malgré la forte hétérogénéité du secteur (variété des sources de financement, variété des publics, variété des « mondes » et des finalités de l'action), les opérateurs partagent de nombreuses craintes, vivent des réalités assez semblables, sont confrontés au même type de problèmes, et travaillent le même genre de compétences et capacités lors de leurs actions d'alphabétisation.

Cette section du rapport s'attarde sur la question des craintes et avantage exprimés par les acteurs de terrain concernant la possibilité de développer un Cadre conceptuel de référence commun (CdR) pour le secteur de l'alphabétisation. Le nuage de mot ci-dessous, extrait de notre analyse qualitative du premier tour du Mesydel, illustre les différents avis exprimés par les répondants à ce sujet.

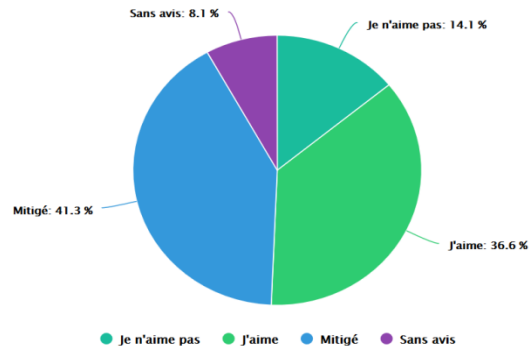


Dans cette section, nous commençons par une analyse des risques évoqués par les répondants, et puis nous aborderons les avantages potentiels exprimés.

4.1. Risques potentiels d'un référentiel commun

Il ressort de notre recherche que le terme de « cadre conceptuel de référence commun » s'accompagne d'une série d'appréhensions, dans le chef des acteurs de terrain. En effet, un cinquième des répondants au premier tour de notre enquête en ligne se dit « contre » le développement d'un cadre conceptuel de référence commun, un tiers y est favorable, et le reste des répondants se dit « mitigé ».

Question du Tour 1 : La question de la pertinence d'élaborer un tel cadre de référence sera approfondie tout au long de la présente enquête, et vous aurez l'occasion d'y réagir de manière détaillée et structurée. Mais nous souhaitons vous laisser la possibilité, en début de questionnaire, de nous faire savoir si **le principe-même de cadre conceptuel de référence commun pour le secteur d'alphabétisation vous séduit ou vous rebute d'entrée de jeu.**



Quatre risques majeurs sont exprimés et mis en avant par les répondants : (1) le risque qu'un tel cadre soit trop rigide et uniformisant pour les pratiques du secteur ; (2) le risque qu'un tel cadre soit administrativement alourdissant ; (3) le risque qu'un tel cadre soit utilisé comme moyen de contrôle politique, en étant orienté sur des résultats précis ; (4) et enfin, le risque que ce cadre ne soit pas ancré dans les réalités et pratiques du terrain.

Le risque le plus souvent mis en avant concerne la crainte d'une perte d'autonomie et une uniformisation des pratiques du secteur : **il faut exclure tout cadre de référence trop rigide qui limiterait la liberté pédagogique et l'autonomie (des formateurs et des opérateurs), deux caractéristiques indispensables et constitutives de l'approche en alphabétisation.** Les acteurs insistent sur l'importance de ne pas imposer et/ou de formaliser certaines manière de faire (le « comment »), car l'alphabétisation nécessite toujours de s'adapter au public en face de soi (public mouvant et hétérogène) : cela implique de laisser aux opérateurs une marge d'autonomie et de liberté. Laisser aux opérateurs la possibilité de s'adapter à leur public, c'est aussi la garantie de mieux répondre aux besoins des apprenants, et de la manière la plus adéquate ; il est important de toujours partir du vécu des apprenants. Laisser de l'autonomie aux formateurs, c'est également leur permettre de laisser libre cours à leur créativité. Notons que le risque de rigidité est très axé sur le côté pédagogique des acteurs (ne pas enfermer les formateurs dans des méthodes ou des programmes défini-e-s).

Par ailleurs, pour de nombreuses personnes interrogées, **la richesse du secteur de l'alpha vient précisément de ses pratiques variées et hétérogènes.** Les opérateurs ont chacun leurs spécificités propres : il faut les respecter et les valoriser. Le risque d'un référentiel serait d'uniformiser le secteur, et de le réduire à un seul type de pratique (probablement les pratiques les plus courantes), au détriment des pratiques plus marginales ou moins courantes.

En effet, une réponse presque systématique des acteurs du secteur est « ça dépend » ou « nuance » : il ne faut rien figer, mais toujours partir des besoins et demandes des apprenants. Ci-dessous, trois extraits du Mesydel illustrent ces craintes :

« Ce cadre de référence comporte le danger de pratiques imposées, figées qui ne prennent pas en compte la spécificité de chaque organisme de formation, des publics accueillis... Il comporte aussi le danger de perte d'indépendance, les organismes les plus influents étant par rapport aux plus petites structures dans un rapport de force qui leur permettrait d'imposer non seulement leurs pratiques mais aussi leur culture d'entreprise, leurs valeurs, leur jargon,... »

« On 'normalise' toujours tout alors que je pense que c'est la richesse de notre secteur et ce qui le rend particulièrement 'humain'. »

« Il ne faudrait pas en arriver à imposer une seule méthode d'apprentissage. Les méthodes dépendent aussi des objectifs qui peuvent être très différents si on s'adresse à des personnes qui cherchent uniquement du lien social, un lieu de transition vers une formation plus qualifiante ou un autre projet; ou si on s'adresse à des personnes en recherche d'emploi »

Par ailleurs, les opérateurs refusent catégoriquement l'élaboration d'un CdR contraignant pour eux, un cadre orienté vers des résultats précis, éventuellement quantitatifs, et utilisé comme moyen de contrôle et/ou d'octroi de subsides par les politiques. Les répondants mettent également en avant le risque d'un cadre alourdissant en termes de contraintes administratives (risque de passer trop de temps dans des tests de positionnement, dans des comptes à rendre etc.), au détriment du temps consacré aux apprenants et aux actions d'alphabétisation à proprement parlé (qui constituent l'essentiel en alpha). Les extraits ci-dessous sont illustratifs :

« Ce cadre faciliterait aussi peut-être une certaine forme de contrôle, ce qui veut souvent dire une quantification du travail. Ceci n'est pas souhaitable car notre travail pourrait être résumé aux seuls aspects quantifiables. »

« Nous craignons particulièrement les contraintes liées à des objectifs de résultat (en matière d'insertion professionnelle par exemple), au recueil de données individuelles, aux pratiques d'activation des publics (avec les risques de droits conditionnés). »

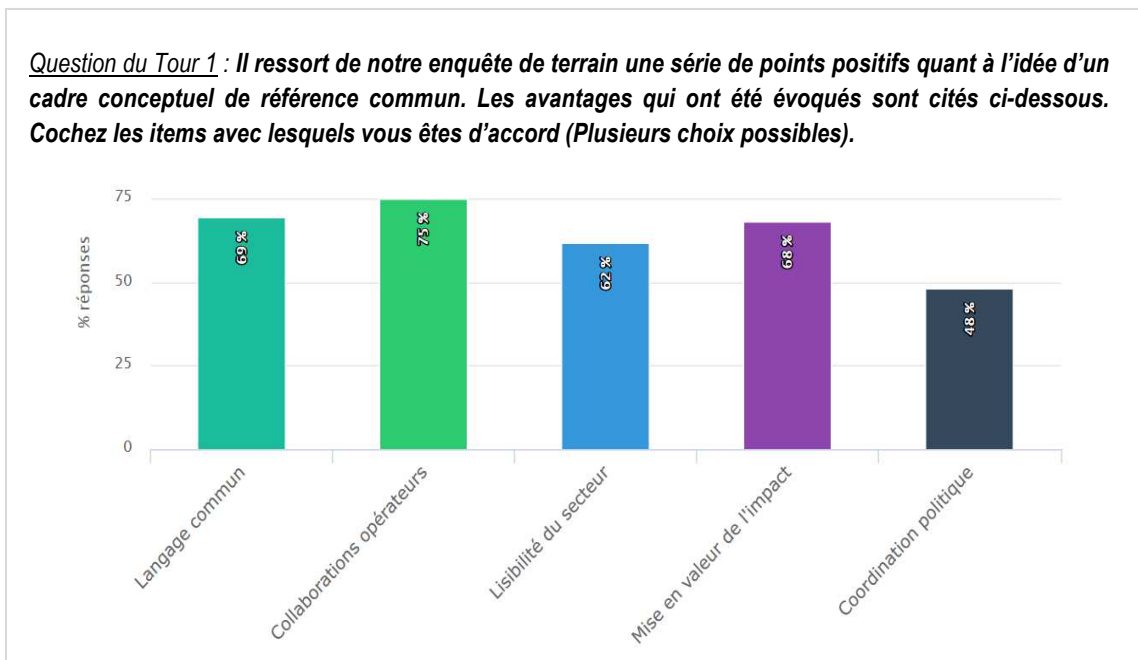
« Nous regrettons de devoir produire toujours plus de données, d'indicateurs, de rapports, d'évaluations au détriment du temps de travail consacré à la pratique d'actions avec le public. »

4.2. Avantages potentiels d'un référentiel commun

Par contre, si ces risques sont pris en considération, et donc, **si le CdR n'est ni uniformisant, ni contraignant, ni rigide, et si le CdR est ancré dans les réalités de terrain**, une majorité des interlocuteurs (« pour » et « mitigé » à propos de l'idée du CdR) considèrent pertinente l'élaboration de **balises et fils rouges pour les opérateurs du secteur et pour l'action des formateurs. Pour cela, il est important d'impliquer les acteurs de terrain dans la réflexion et dans la construction de ces balises, afin de créer un référentiel bottom-up et non imposé « par le haut »**. Et environ un cinquième des répondants souhaite une professionnalisation renforcée du secteur afin de renforcer sa légitimité et sa crédibilité.

Plus précisément, les répondants à notre enquête en ligne estiment que les avantages d'un CdR seraient (de l'avantage le plus populaire au moins populaire) : la création de davantage de collaborations entre les différents opérateurs d'alphabétisation, notamment pour permettre une meilleure circulation des apprenants d'un opérateur à un autre, selon l'évolution de ses objectifs (pour trois quarts des répondants au premier tour du Mesydel) ; le renforcement de balises communes et d'un langage commun pour tout le secteur, d'offrir des outils et/ou des méthodes aux opérateurs (pour la guidance des apprenants, pour l'évaluation de niveaux,...), d'avoir des références partagées par les formateurs ; la mise en valeur de l'impact des actions d'alphabétisation sur les apprenants, qui permettrait une meilleure reconnaissance du secteur et une prise de conscience collective de la couverture insuffisante des besoins ; cela passe par une sensibilisation de la population ; le développement d'une plus grande lisibilité du « secteur de l'alphabétisation » pour les acteurs extérieurs, qui permettrait davantage de collaborations avec des

organismes externes au secteur mais potentiellement partenaires (comme par exemple le Forem, le CPAS, ou l'ONEM) ;une coordination renforcée des différentes politiques publiques (pour la moitié des répondants au premier tour du Mesydel).



Les deux citations ci-dessous illustrent les attentes de nombreux répondants concernant un CdR :

« (...) il est urgent de se pencher sur la question, dans l'optique de faciliter le travail des opérateurs, en proposant des documents, tests, outils pédagogiques, formations de formateurs, et en tenant compte des possibilités de chacun de s'y conformer. Il faudra de toute façon que les changements se fassent en douceur, en laissant le temps à tout un chacun d'aménager sa réalité... »

« Un cadre conceptuel commun, pour moi, renforcerait le secteur de l'alphabétisation. Si l'on mettait clairement en avant ce qu'apportent ces formations en alphabétisation, le public et les pouvoirs publics comprendraient l'impact que cela a sur les personnes 'défavorisées'. Un langage commun aiderait à la lisibilité des actions de l'alphabétisation. (...) il aiderait les formateurs débutants mais il faut laisser la possibilité d'adapter la méthode, la pédagogie, les objectifs spécifiques en fonction des demandes, des structures et des niveaux. Cela permettrait d'enseigner davantage de choses (art, histoire,...) car les échanges entre les structures seraient renforcés. »

Notons que les demandes pour davantage de balises pour le secteur sont particulièrement prégnantes chez les petits opérateurs, ou ceux pour qui les actions d'alphabétisation sont marginales proportionnellement aux autres actions menées. Ces opérateurs ont en effet moins de temps et de moyens pour réfléchir à leurs pratiques, pour développer des outils pédagogiques innovants et adaptés au public, pour se former, etc. Or, en proportion, ils représentent une large partie des opérateurs d'alphabétisation (nous y reviendrons plus tard).

Les acteurs revendiquent un travail en amont de l'alphabétisation, dans l'enseignement traditionnel, pour lutter contre les exclusions sociales : à ce niveau, un CdR n'est pas nécessairement la solution.

5. Analyse des actions d’alphabétisation

Le cahier de charges nous demandait une analyse à trois niveaux : politique, organisationnel, et opérationnel, tel que recommandé dans les conclusions de l’étude du Girsef. Au vu de nos résultats, il nous semble plus pertinent de re-moduler ces trois niveaux : nous avons regroupé le niveau politique et organisationnel, car ils nous semblent trop fortement liés pour les dissocier ; et nous avons ajouté le niveau personnel et interpersonnel de l’apprenant, car celui-ci est primordial pour les acteurs de l’alphabétisation, et qu’il définit fortement la manière dont s’organisent les pratiques et valeurs du secteur.

- ▲ **Le niveau politique – le secteur de l’alphabétisation dans sa globalité – (niveau macro) :** ce niveau concerne le contexte institutionnel qui définit les possibilités et le déploiement des actions d’alphabétisation aux différents niveaux de pouvoir. Cela se traduit par différentes politiques publiques, différents décrets, différents agréments, et des instruments de financement qui définissent clairement les conditions et les objectifs des actions. Les administrations et les associations y jouent un rôle important. Ce niveau ne permet pas de rendre compte de la réalité de l’action d’alphabétisation, laquelle se donne à lire au niveau des activités des opérateurs d’alphabétisation. On retrouve à ce niveau les cinq mondes ou logiques d’action (Boltanski et Thévenot, dans Girsef, 2012) : logique industrielle, logique domestique, logique civique, logique marchande, et monde inspiré.
- ▲ **Le niveau opérationnel (niveau méso) :** ce niveau concerne l’organisation des opérateurs d’alphabétisation (intensité de la formation, organisation des groupes d’apprenants, horaires des formations, autres services proposés aux apprenants,...) – niveau intra-opérateurs – et également la collaboration entre opérateurs – niveau inter-opérateurs. Le niveau opérationnel est fortement impacté par le niveau politique, d’autant que les opérateurs sont pour une majorité poly-subventionnés : les opérateurs procèdent eux-mêmes à une traduction des différents impératifs politico-administratifs, et créent leur système d’actions et de pratiques propres.
- ▲ **Le niveau personnel et interpersonnel (niveau micro) :** ce niveau concerne l’apprenant et le formateur (séparément/individuellement et au niveau des relations interpersonnelles qu’ils entretiennent). Ce niveau est impacté à la fois par les deux niveaux cités ci-dessus, mais également par une série de facteurs extérieurs liés à l’apprenant : statut socioéconomique, parcours avant-alpha, nationalité, scolarisation, situation familiale,... Les apprenants qui sont présents en alphabétisation ont chacun leur histoire, mais également leurs attentes. Ainsi, on retrouve aussi à ce niveau la logique des mondes, qui correspondent aux différentes finalités possibles et recherchées par l’apprenant d’un processus d’alphabétisation.

Pour chaque niveau, nous reprenons les principaux résultats des différentes phases consultatives de cette recherche, principalement ceux de notre enquête en ligne. Le second tour du Mesydel est particulièrement intéressant car il nous a permis d’affiner notre analyse et le type de balises que les acteurs pourraient attendre d’un CdR pour le secteur, les balises qu’il serait intéressant de creuser et d’affiner encore (via des tables rondes par exemple), et les balises qu’il n’est pas souhaitable de développer pour le secteur.

Les résultats de notre analyse peuvent également être structurés selon trois thématiques principales qui ressortent, concernant les balises à développer pour le secteur :

- ▲ La reconnaissance des **spécificités de l'alpha** (public et actions, hétérogénéité du secteur) qui rend chaque apprenant, chaque action, chaque formateur et chaque opérateur singulier ;
- ▲ La **coordination** (entre opérateurs d'alphabétisation, mais également avec des acteurs « périphériques » tels que les CPAS, les services de santé, les CPAS etc.) ;
- ▲ La **professionnalisation** du secteur et plus spécifiquement, du métier de formateur.

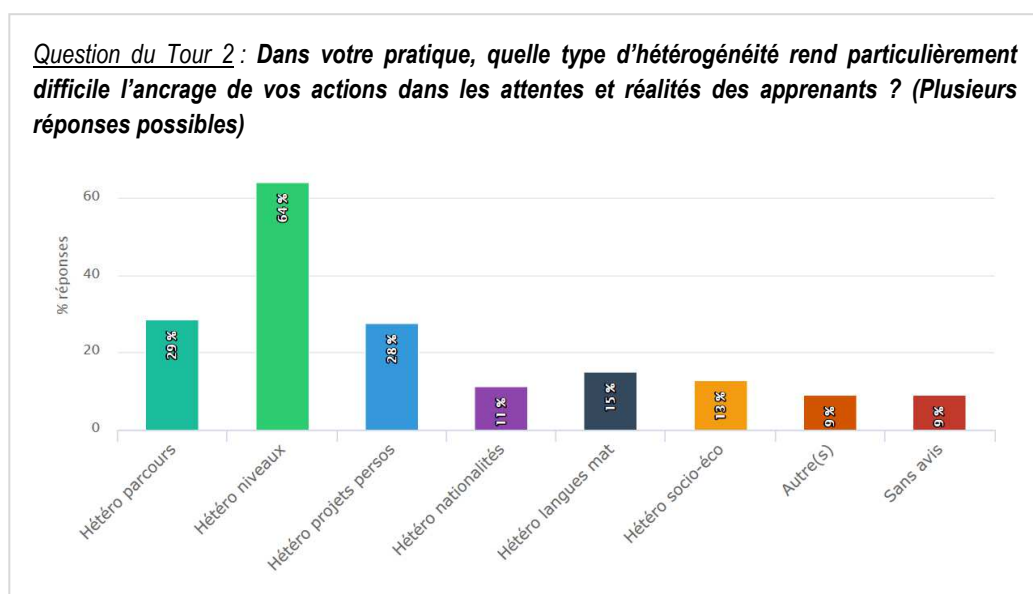
Nous avons choisi d'utiliser la structure par niveaux pour ce rapport. Mais dans chaque section, l'analyse d'un niveau sera développée dans ses trois thématiques centrales (singularité, coordination, professionnalisation). À la fin de ce chapitre, vous trouverez un tableau récapitulatif à double entrée.

5.1. Niveau politique (macro)

Le niveau politique est primordial, car il consiste en une série de « pré-requis » indispensables pour le secteur, qui doivent être pensés au niveau politique, mais qui impactent et se traduisent concrètement à tous les niveaux, pour les organisations et pour les actions de terrain. Une prise de conscience politique de ces éléments est importante pour piloter au mieux l'alphabétisation en FWB.

5.1.1. Reconnaître la singularité de l'alpha

Il apparaît comme important de (faire) reconnaître les spécificités du public et des actions d'alphabétisation. Politiquement, cela passe par une prise de conscience qu'en alpha, les opérateurs sont face à un public adulte, hétérogène, et bien souvent vulnérable/précaire ; que la temporalité des parcours en alphabétisation est longue et très personnelle (dépend de chaque apprenant) ; qu'il y a une grande variété dans les finalités des parcours des apprenants – qui impacte la motivation, les attentes, et les besoins des apprenants – qui nécessite l'adaptation des actions en fonction de cela.



Une majorité de nos interlocuteurs a insisté sur l'importance de considérer l'alphabétisation comme un processus, et sur la temporalité longue nécessaire à ce processus. **Les apprenants ont des rythmes d'apprentissage différents, qui dépendent d'une multitude de critères et de « facteurs limitants »** : situation socio-économique, familiale, âge, raisons d'apprendre le français,... La durée du processus d'alphabétisation varie donc énormément d'un apprenant à l'autre, comme l'illustrent les citations ci-dessous.

« Certains apprenants fréquentent nos cours de manière assidue depuis plusieurs années et nous constatons qu'ils évoluent mais à leur rythme. Il faut sans cesse revoir et répéter les mêmes choses pour qu'ils assimilent. Certaines femmes qui participent aux cours viennent malgré l'interdiction de leur mari pour pouvoir échapper à un quotidien souvent difficile. Elles se sentent exclues de tout. Nous leur offrons un lieu d'écoute, d'échange, de partage (discussions, apprentissage de la langue, sorties culturelles etc.). L'apprentissage est multiple. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre une langue. Il y a tout un travail autour. »

« Pour apprendre et progresser dans une langue, il faut selon moi associer celle-ci à quelque chose d'agréable. Certains de nos apprenants suivent nos cours (imposés) sans réelle motivation. Je pense qu'une piste intéressante pourrait consister à former des 'tandems' composés d'un apprenant allophone et d'un natif francophone et ce autour d'un centre d'intérêt commun (par ex. le foot, la cuisine, la couture,...) dans le but d'organiser des rencontres régulières entre ces 2 personnes (jouer au foot, cuisiner ensemble, etc.). »

C'est pourquoi les acteurs de terrain revendiquent une meilleure (une réelle) reconnaissance du « public alpha » et de ses spécificités. Ce public est particulièrement mis à mal dans la société actuelle : une société où l'écrit est prépondérant (formulaires à remplir, interfaces numériques,...), où l'accès à la formation (qualifiante) et à l'emploi est de plus en plus exigeant, où le chômage est croissant.

Chaque apprenant est spécifique, et son parcours s'assortit d'une série de contraintes spécifiques également. À titre d'exemple, deux cas spécifiques de « profil » d'apprenants méritent un point d'attention particulier, étant donné leur spécificité :

- ▲ Les demandeurs d'asile – en attente de réponse de l'office des étrangers – dont le futur est particulièrement incertain : les parcours d'alpha de ces personnes sont fréquemment stoppés pour diverses raisons (retour au pays, changement de centre d'accueil, traumatismes, troubles psychosociaux,...). Étant donné ces incertitudes, c'est un public pour lequel il est difficile de se « mettre en projet », et avec qui les formateurs ont du mal à développer des projets sur le long-terme.
- ▲ Le milieu carcéral : en Belgique, on estime qu'environ un tiers des détenus est analphabète. Cette proportion est conséquente, et nécessiterait une valorisation de la formation en alpha et/ou de la remise à niveau pour ces personnes incarcérées. Mais le contexte belge en matière de politique carcérale n'est pas favorable à l'accès des détenus à la formation. D'une part, les récentes grèves des gardiens mettent en pause les formations en prisons : étant donné le nombre restreint de gardiens pendant les grèves, les déplacements des détenus au sein de la prison sont limités, et donc, les ASBL actives pour la formation en prison n'ont pas accès aux détenus pendant les grèves. D'autre part, les détenus doivent généralement choisir entre le travail ou la formation lorsqu'ils sont autorisés à sortir de leur cellule : étant donné que le travail est rémunéré (et pas la formation), le choix est souvent vite fait pour les détenus qui ont besoin d'argent pour dédommager leurs victimes et/ou subvenir aux besoins de leur famille à l'extérieur.

Notons également qu'une grande majorité des répondants observe un changement dans le public présent en alphabétisation, changement qu'ils imputent à l'importance croissante des politiques d'activation. En conséquence, plusieurs apprenants se voient potentiellement exclus des actions d'alphabétisation : les personnes pour qui l'emploi n'est pas un objectif de la formation (l'exemple des dames turques âgées revient plusieurs fois), ou les belges francophones car les actions privilégient davantage les primo-arrivants et demandeurs d'asile actuellement (60 % des opérateurs ne font que de l'alpha-FLE, et rares sont les opérateurs qui axent uniquement leur offre sur l'alpha-francophone).

« Avant nous avions à peu près une centaine d'apprenants belgo-belge ou allophone (sur le territoire depuis très longtemps). Ensuite, suite au public allophone qui se présentait, nous avons ouvert les cours à tous et mélangé l'alpha et l'alpha-FLE. Triste constat : les belges sont partis peu à peu. Pourquoi ? Pas parce qu'ils étaient pleins de préjugés mais bien parce que les formateurs que nous étions n'étaient pas formés suffisamment ! Et qu'il fallait faire la distinction entre un apprenant analphabète dont la langue maternelle n'était pas le français et un analphabète belge avec qui il faut travailler autrement parce que l'un et l'autre n'ont pas besoin de la même chose ! »

La majorité des répondants met également en avant l'augmentation des contrôles et des attestations à rendre, ainsi que l'augmentation du nombre d'apprenants contraints (exigences de sorties positives vers l'emploi ou la formation qualifiante, parcours d'intégration,...). Cette logique d'activation entraîne une tension avec les principes et processus de l'éducation permanente au fondement du secteur de l'alphabétisation. La philosophie d'émancipation individuelle et collective, de respect des rythmes de chacun, est largement partagée par l'ensemble des répondants, mais n'est plus la priorité politique, selon eux.

« Les politiques d'activation : demandes d'attestations, signatures quotidiennes sur les feuilles de présence, absentéisme, (...) demandes ponctuelles de retombées pratiques, voire financières des formations, soit pour l'indemnisation, soit dans l'idée d'une certaine instrumentalisation des cours. L'éducation permanente ne s'y retrouve donc plus. En gros, c'est l'idée de la langue comme passeport emploi. »

Ce changement pose la question de la temporalité des apprentissages : comment prendre le temps en alphabétisation, lorsque le public et les formateurs sont sous pression ? Nous avons tenté d'affiner les réponses à cette question lors du second tour du Mesydel, et sommes donc en mesure de donner quelques pistes de réponses.

5.1.1.1. Ne pas figer des attentes concernant des « étapes-clés » dans l'apprentissage

Pour un quart des répondants, les « étapes-clés » du processus d'alphabétisation dépendent de l'apprenant lui-même, de ses objectifs, de ses problèmes. Une moitié des répondants au premier tour du Mesydel a proposé des étapes en fonction de l'apprentissage technique de la langue (certains sont très précis dans les étapes, et sur le nombre d'années nécessaires, allant jusqu'à 6 ou 8 ans) mais le temps nécessaire à chaque étape est très variable d'un apprenant à l'autre, selon les répondants : c'est pourquoi il vaut mieux ne pas figer des attentes (en temps) concernant ces étapes. Parallèlement, la grande majorité des répondants insistent sur le fait que la « confiance et l'estime de soi » sont une première étape indispensable avant d'entamer un apprentissage plus « technique » des savoirs de bases (ce qui ne veut pas dire que la phase de « mise en confiance » doit être scindée du reste !). A travers ce processus d'alphabétisation, l'apprenant entre dans une logique d'émancipation sociale.

« Cela implique de laisser du temps au participants afin d'intégrer les apprentissages mais aussi donner du temps à l'intégration par l'individu de son évolution en terme de transformation individuelle. En prenant

confiance en soi, la personne passe par des états qui ne sont pas toujours agréables à vivre. Le formateur soutient l'apprenant dans ces différentes étapes. »

5.1.1.2. Adéquation entre objectifs de l'apprenant et indicateurs de fin de processus

Nous avons tenté d'identifier les indicateurs/signaux particuliers qui marquent la fin (éventuelle) du processus d'alphabétisation. Le tableau ci-dessous résume les réponses des participants au Mesydel.

Question du Tour 2 : Selon vous, quels sont les indicateurs pertinents qui marquent la fin du processus d'alphabétisation, pour les différents profils d'apprenants avec lesquels vous travaillez ? (Plusieurs choix possibles)

L'autonomie quotidienne (démarches de santé, administratives,...)	61.5 %
L'autonomie dans l'apprentissage	56.0 %
L'estime de soi et la confiance en soi	50.0 %
L'entrée en formation qualifiante	49.5 %
L'intégration sociale	37.9 %
Le fait de décrocher un emploi déclaré	34.6 %
L'entrée en formation FLE (pour le public allophone)	25.8 %
L'équilibre familial et personnel	18.7 %
Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question	10.4 %
Autre(s)	8.8 %

L'autonomie quotidienne (démarches de santé, administratives,...) et l'autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage ressortent comme indicateurs pertinents de fin du processus, ainsi que l'estime et la confiance en soi. L'entrée en formation qualifiante, pour les apprenants dont c'est l'objectif, est également un indicateur pertinent pour une moitié des répondants.

Un quart des répondants considère que le FLE est un indicateur de la fin du processus d'alphabétisation. Ce constat pose question, car pour de nombreux experts du secteur, le FLE ne peut pas être la suite de l'alphabétisation puisqu'il s'adresse à un public scolarisé. **Cet exemple montre qu'il y a sans doute un flou, dans le chef de certains opérateurs, concernant la définition du « FLE » et de « l'alpha-FLE » qui nécessite d'être clarifiée.**

D'autres indicateurs ont également été évoqués, de manière plus marginale, lors de notre enquête, pour identifier la fin du processus d'alphabétisation : l'acquisition du CEB, l'apprentissage d'une autre langue, le changement d'opérateur ou de formation car celle-ci ne convient plus à l'apprenant, l'échec de l'apprentissage, ou encore, le niveau 5 du test de positionnement de Lire et Ecrire. Notons que les différents indicateurs cités ci-dessus peuvent être complémentaires : il n'y a pas un seul indicateur pour identifier la fin du processus.

Pour une majorité de répondants, ces différents indicateurs dépendent, tout comme les étapes-clés, de l'apprenant lui-même et de ses objectifs, attentes et/ou de son projet.

« (...) Le parcours est réussi au regard des objectifs poursuivis par l'apprenant. Il y a donc une pluralité de fin de processus. »

« Selon moi, la fin du processus est atteinte lorsque l'apprenant le ressent comme tel. Cela implique que la langue n'est plus un obstacle pour lui dans sa vie professionnelle et privée et qu'il a suffisamment confiance en lui. »

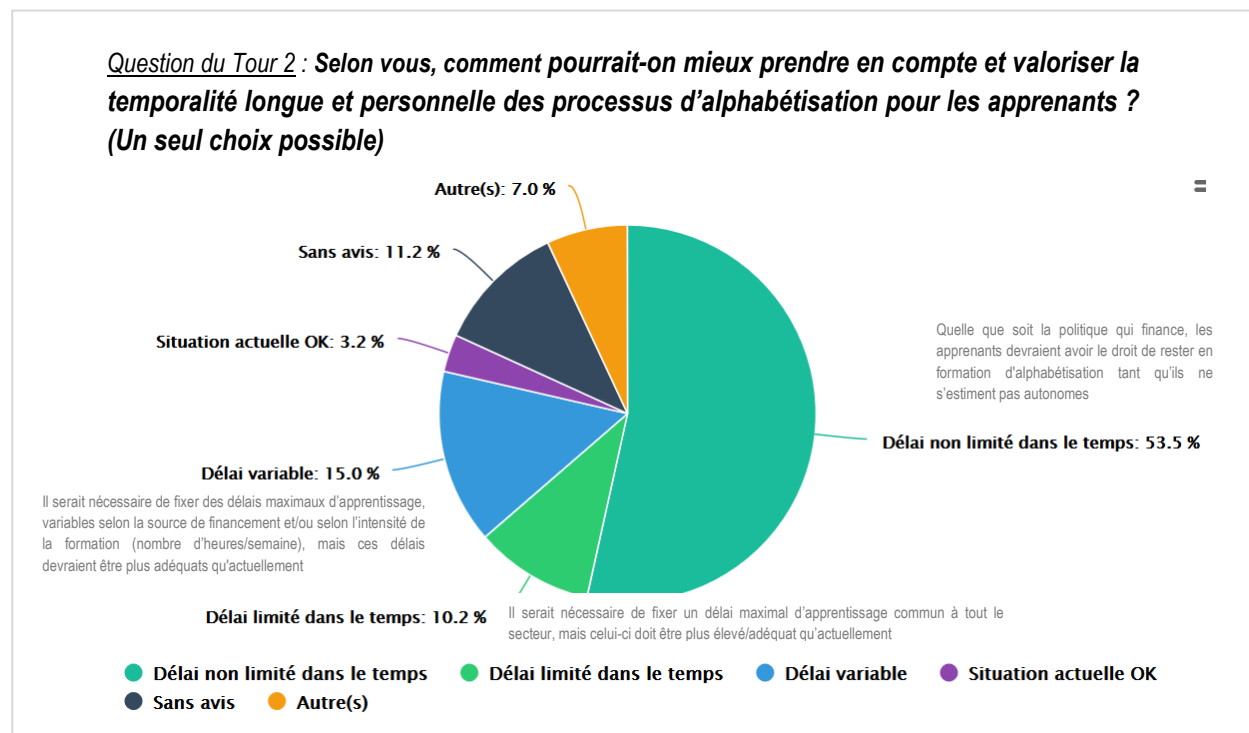
« De façon générale, la fin du processus d'alphabétisation peut être associée au fait que la personne dispose des savoirs, outils et compétences qui lui permettent d'exercer son rôle de citoyen critique dans la société. Singulièrement, il importe de permettre à chaque apprenant d'identifier (dans un travail incluant l'opérateur) la fin de son processus d'alpha. »

« Le CEB me paraît être la seule vraie marque officielle de la fin de l'alpha. Même si c'est difficile pour certains de viser cela. Bien sûr que l'autonomie quotidienne, l'emploi, l'estime de soi, l'autonomie dans l'apprentissage, l'entrée en formation qualifiante sont des réussites et rendent les participants heureux et fiers d'avoir atteint cela mais il ne s'agira jamais d'une reconnaissance officielle comme le CEB. »

Enfin, pour une minorité de répondants, le processus d'alphabétisation ne se termine jamais ; certains estiment que le processus est davantage propice à durer avec un public âgé et/ou limité. Les processus sont, par ailleurs, souvent fragmentés, et assortis de phases de « désapprentissage » pendant les « pauses » (que ces temps d'arrêt soient contraints ou volontaires).

5.1.1.3. Ne pas imposer de délai maximal pour la formation alpha

Dans la continuité de la section précédente, une grande majorité des répondants revendique une prise en compte par les politiques de cette temporalité longue et personnelle propre au public alpha. Les modes de financements actuels sont souvent source de tensions et de pression sur les acteurs. Pour la majorité des acteurs du secteur, quelle que soit la politique qui finance, les apprenants devraient avoir le droit de rester en formation d'alphabétisation tant qu'ils le souhaitent (la notion d'autonomie étant subjective, elle nécessite une forme d'autoévaluation par l'apprenant). Cela signifie qu'aucun délai ne devrait être imposé pour la formation alpha.



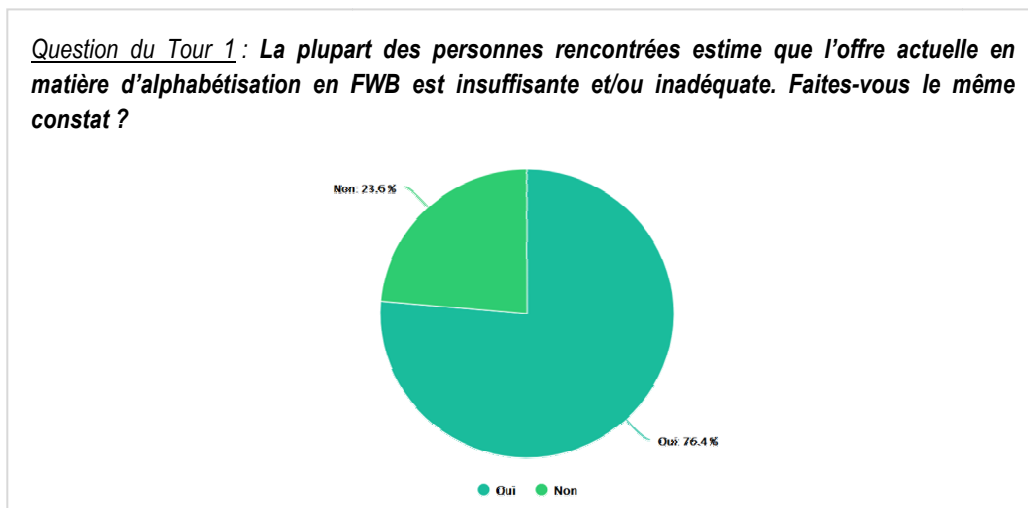
Le fait de ne pas limiter le temps en formation d’alphabétisation serait une belle manière de reconnaître la fragilité du public en alphabétisation, et les différents « facteurs limitants » qui caractérisent les processus : niveau socio-économique précaire, problèmes de santé, exigences familiales contraignantes, marché du travail très concurrentiel, problématiques de santé mentale. C’est en identifiant au mieux ces différents facteurs avec les apprenants, grâce à un accompagnement individualisé adéquat entre autres, que les opérateurs pourront respecter au mieux leurs rythmes propres d’apprentissage. Il est également important de noter que le délai nécessaire à l’acquisition de certaines compétences/savoirs de base dépend fortement de l’intensité de la formation, du groupe d’apprenants, et de ces facteurs limitants. Il est donc compliqué de définir un délai unique maximal commun à tout le secteur.

Notons également que plusieurs répondants suggèrent de distinguer le public « orienté emploi » du public « orienté lien social ». Ces deux catégories devraient être affinées, mais il est en tout cas clair que les objectifs pour l’une ou l’autre catégorie sont très différents.

Seule une minorité voit dans l’absence de délais un risque de « stagner en alphabétisation » : ces répondants pensent qu’un délai de formation limité est stimulant et motivant pour les apprenants. Mais pour les apprenants dont la finalité de l’alpha est plutôt la socialisation, le fait de « stagner » n’est pas un problème, car les attentes et/ou la pression est moins forte quant à la notion de « progression ».

5.1.1.4. Augmenter l’offre en alpha et diminuer les pressions « d’activation »

Il est pour cela nécessaire d’augmenter l’offre d’alphabétisation dans son ensemble, et d’améliorer son adéquation avec les spécificités et difficultés du public. Cela passe également par une meilleure visibilité politique de la problématique de l’analphabétisme.



De nombreux répondants mettent en avant la problématique des « combats de pauvre » en alpha : il faut à tout prix éviter qu’un public chasse l’autre. Il est donc primordial, aujourd’hui, de valoriser à la fois l’alphabétisation pour francophones et l’alphabétisation pour allophones ; l’alphabétisation à visée d’insertion socioprofessionnelle et l’alphabétisation non-ISP. De nombreux répondants mettent également en garde le risque de tomber dans une logique purement adéquationniste de l’alphabétisation-ISP : c’est à éviter selon eux. Il faut, au contraire, plutôt diminuer les contraintes et pressions sur le public activé.

« Il est très difficile de faire venir un public de francophones d'origine belge. Ils ont toujours honte de leur échec scolaire (ce qui est très différent des allophones qui n'ont pas ou peu expérimenté l'école et n'en conçoivent aucune gêne). C'est un public en très grande souffrance psychologique (victimes de parents maltraitants, de viols, d'inceste, d'abandon...) et donc très difficilement réceptif à l'apprentissage. Il faudrait des psychopédagogues très performants et très instruits des troubles de l'apprentissage pour les accompagner. »

« Je n'ai pas trouvé d'association offrant des cours d'alpha francophone lorsque j'ai voulu réorienter des apprenants. »

« Il ne fait surtout pas laisser tomber les femmes au foyer, à charge de leurs mari, les personnes âgées, les personnes à la santé fragile et les sans papiers!! Ils ont énormément besoin d'autonomie. »

« Le public activé se retrouve dans tous les types de formation. Je ne suis pas en mesure d'apprécier si le public activé réduit l'accès en formation à un public non activé. C'est la pression sur le public activé et les opérateurs qui les accompagnent qu'il faut raisonner. L'ensemble des actions d'alphabétisation doivent être revalorisées dans leurs spécificités liées à celles de leur public dont la réalité n'est majoritairement pas comprise. »

5.1.2. Reconnaître et maintenir l'hétérogénéité des politiques

Comme évoqué précédemment, le secteur de l'alphabétisation est très hétérogène : hétérogénéité des politiques et des sources de financement, hétérogénéité des publics présents, hétérogénéité de l'action des opérateurs (actions plus ou moins variées, importance de l'alpha, nombre d'apprenants par opérateur,...), hétérogénéité des contraintes et exigences, diversité des finalités de l'action.

Cette hétérogénéité est indispensable, car elle permet d'offrir aux apprenants une grande variété d'actions et activités, et de répondre ainsi à un large spectre de demandes. Une politique unique d'alphabétisation n'apparaît pas comme souhaitable. Il est pour cela nécessaire de **laisser une grande autonomie et une certaine souplesse aux opérateurs** dans leurs pratiques, pour qu'ils puissent s'adapter au public qu'ils ont en face d'eux. La « temporalité personnelle » des apprenants demande aux opérateurs des ressources humaines importantes. Les méthodes pédagogiques influencent les processus d'apprentissage et vice-versa : formateurs et apprenants se nourrissent l'un l'autre. Par conséquent, la majorité des répondants estime qu'il est indispensable de préserver une certaine autonomie : il faut laisser de la souplesse aux formateurs (dans les méthodes, dans la durée de la formation,...) pour coller au rythme d'apprentissage personnel et aux besoins de l'apprenant.

Plusieurs répondants pointent néanmoins que la diversité des instruments de financement et des pratiques associées accentue la concurrence et la non-lisibilité du secteur. Mais c'est plutôt via une cohérence du langage et une clarification des actions que le secteur sera rendu (plus) lisible. Et cela passe, entre autre, par la mise à jour régulière d'un état des lieux des opérateurs actifs dans le secteur.

5.1.3. Valoriser les ressources en alpha

Étant donné l'hétérogénéité et la singularité de l'alpha, il apparaît comme nécessaire de valoriser et d'adapter les ressources du secteur pour permettre aux opérateurs de répondre aux objectifs que l'on attend d'eux. De nombreux acteurs du secteur se plaignent d'un **manque criant de moyens** pour mener à bien leurs actions (manque de moyens pour l'encadrement individuel et le suivi psychosocial des apprenants, pour ouvrir davantage de groupes, pour engager davantage de formateurs rémunérés, pour

encourager la participation aux formations continuées, pour développer davantage les collaborations avec autres opérateurs, pour préparer les actions, etc.). Les acteurs revendiquent une meilleure reconnaissance politique du secteur de l’alpha, et cela passe selon eux par une (re)valorisation des ressources, et une valorisation (financière et professionnelle) du métier de formateur.

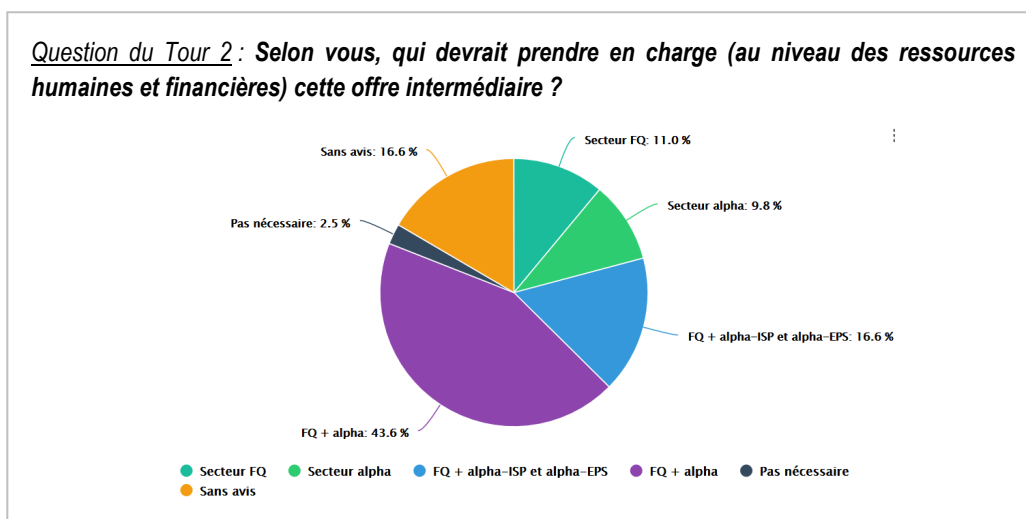
5.1.4. Collaboration entre l’alpha et la formation qualifiante : combler le « gap »

Plusieurs répondants pointent un fossé (trop) important qui rend difficile le passage entre l’alphabétisation et la formation qualifiante, mais se posent la question de qui devrait prendre en charge ce fossé : certains pensent que la responsabilité incombe au secteur de l’alphabétisation, d’autres pensent que ce problème doit être géré par le secteur ISP dans son ensemble, d’autres encore par le secteur de la formation qualifiante. Comment permettre aux apprenants d’acquérir en peu de temps les compétences nécessaires pour entrer en formation qualifiante, dont les exigences sont bien souvent trop élevées pour le public en alphabétisation ?

« Nous constatons une précarisation de plus en plus grande du public. L’activation a été chercher des personnes qui ne venaient pas en formation autrefois. Nous constatons par ailleurs une augmentation des pré-requis des offres sur le territoire ce qui handicape lourdement les analphabètes. Nous travaillons beaucoup sur cette question actuellement pour recréer des ponts entre ce public et des offres de formations qualifiantes ou pré-qualifiantes qui étaient autrefois plus accessibles à ce public. »

« Il s’agit d’affirmer d’emblée que le public Alpha a toute sa place aussi en ISP. L’accès à un travail décent est un droit. Il vaut pour toutes et tous. Le public Alpha doit donc avoir accès à des formations qui leur permettent d’accéder au marché de l’emploi. Les exigences de résultats rapides et probants mettent une pression indécente tant sur les opérateurs que sur le public dans un contexte de concurrence effrénée pour décrocher un travail quand, par exemple, l’élargissement des conditions ‘job étudiants’ confisque nombre emplois peu qualifiés auxquels nos publics peuvent prétendre. L’Atelier Recherche Active d’Emploi de Lire et Ecrire Bruxelles témoigne bien que décrocher un emploi salarié déclaré est possible pour une personne analphabète, même si c’est de plus en plus mobilisateur en termes d’accompagnement. »

Afin de combler le « gap » entre les actions d’alphabétisation et la formation qualifiante, plusieurs répondants pensent qu’il faudrait développer une offre de formation ou des modules intermédiaires. Nous avons demandé aux répondants qui, selon eux, devrait prendre en charge cette offre intermédiaire.



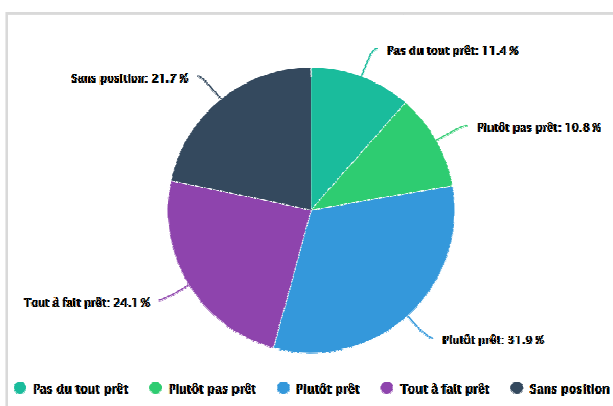
Deux tiers des répondants pense que cette question doit être réglée conjointement par les deux secteurs : 44 % des répondants pensent qu'il faudrait mettre autour de la table tous les acteurs de la formation qualifiante ET tous ceux du secteur de l'alphabétisation (toutes politiques de financement confondues : ISP, EPS, CS, AS, EP) ; et 17 % pensent qu'il faudrait mettre autour de la table tous les acteurs du secteur de la formation qualifiante ET les acteurs du secteur de l'alphabétisation concernés par la formation qualifiante (c.-à.-d alpha-ISP et alpha-EPS).

Il est intéressant de constater que la majorité des acteurs est en faveur d'une réflexion coordonnée : **la question du passage de l'alpha à la formation qualifiante n'est pas uniquement l'affaire du secteur de l'alpha, et n'est pas non plus uniquement l'affaire de la formation qualifiante.**

« La prise de conscience du rôle des uns et des autres et une vision proactive des uns et des autres ne peut se faire que via une grande mise en commun, j'en suis plus que persuadée. Maintenant il faudrait sans doute à l'échelle de territoires prévoir ces concertations et mettre en place des projets pilotes pour favoriser ce travail (à l'échelle des Bassins ex : territoire zéro chômeurs pourrait être territoire zéro alpha... par analogie sur la méthode qui est utilisée). »

« Cette formation intermédiaire est absolument indispensable, et en tous cas la création de ponts entre formation en alpha et formation qualifiante. Sans doute faudrait-il aussi revoir les exigences de l'entrée en formation qualifiante, en fonction des compétences réellement attendues sur le terrain dans la pratique professionnelle (pouvoir écrire un texte argumenté en français correct est-il indispensable pour entamer une formation de puéricultrice, par exemple?) »

Une moitié des répondants se dit « prêt » à se mettre autour de la table pour réfléchir à la question du passage de l'alphabétisation à la formation qualifiante pour combler le fossé actuel. Les freins exprimés pour l'autre moitié des répondants sont soit le fait que le public présent dans l'opérateur n'est pas concerné par la question de la formation qualifiante, soit le manque de temps (les formateurs – surtout les bénévoles – souhaitent consacrer un maximum de temps avec les apprenants). Plusieurs répondants soulignent également que des réflexions sont déjà en cours à ce sujet dans certaines plateformes, mais que cela est très énergivore et qu'ils manquent de ressources.



Afin de mieux prendre en compte les rythmes d'apprentissage des apprenants, et afin d'ancrer la formation dans du concret, deux-tiers des répondants pensent qu'il serait intéressant de rendre **compatible la formation d'alphabétisation avec une formation qualifiante, pour les publics intéressés**. Les répondants insistent tout de même : les formations concomitantes ne doivent, en aucun cas, devenir obligatoires. Cette possibilité apparaît comme particulièrement intéressante pour les primo-arrivants par exemple, souvent dans l'optique de trouver un emploi rapidement.

Néanmoins, l'entrée en formation qualifiante nécessite la maîtrise d'un minimum de compétences de base : pour un public alpha-débutant, l'idée de suivre deux formations en même temps n'est donc pas envisageable. D'autres répondants ont du mal à imaginer comment les apprenants pourraient suivre deux

formations en même temps étant donné les difficultés qu'ils rencontrent déjà pour suivre la formation de base en alphabétisation.

« Il faut d'abord pouvoir maîtriser l'oral, la lecture et l'écrit au niveau CEB au moins. Le problème, c'est aussi qu'on trouve peu de place en formation qualifiante et que les cours sont trop compliqués pour le public peu scolarisé à la base (il faudrait l'usage d'un vocabulaire plus simple). »

5.2. Niveau opérationnel (intra et inter-opérateurs)

Abordons à présent l'analyse au niveau opérationnel (niveau méso). Pour rappel, ce niveau concerne l'organisation interne de chaque opérateur d'alphabétisation (niveau intra-opérateurs) et également la collaboration entre opérateurs d'alphabétisation et avec des acteurs-tiers (niveau inter-opérateurs). Au niveau opérationnel, on observe les traductions concrètes, par les opérateurs, des différents impératifs politico-administratifs. On observe les systèmes d'actions et de pratiques propres.

5.2.1. Les relations entre opérateurs

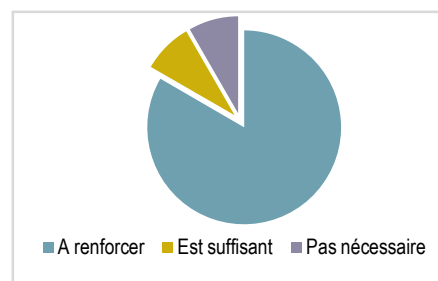
5.2.1.1. Renforcer la coordination par territoires

L'étude du Girsef (2012) concluait de la nécessité d'« agir en vue de renforcer (...) 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 la continuité des travaux du Girsef, nous avons tenté d'affiner la question de la coordination entre opérateurs d'alphabétisation. Il ressort de notre recherche que la plupart des opérateurs déclarent collaborer avec d'autres opérateurs, à différents niveaux et pour différentes raisons : la (ré)orientation des apprenants en fonction de leurs demandes spécifiques (opérateurs complémentaires) ; la défense politique des enjeux de l'alphabétisation ; la coopération interne à un pouvoir subsidiant (intra-EPS, intra-ISP,...) ; la coopération pour la formation des formateurs ; la coopération inter-secteur (ISP et EPS par exemple) ; la coopération pour des échanges au niveau pédagogique et sur des méthodes ; des coopérations ponctuelles pour des projets. Un peu moins d'un quart des opérateurs déclarent ne pas collaborer actuellement.

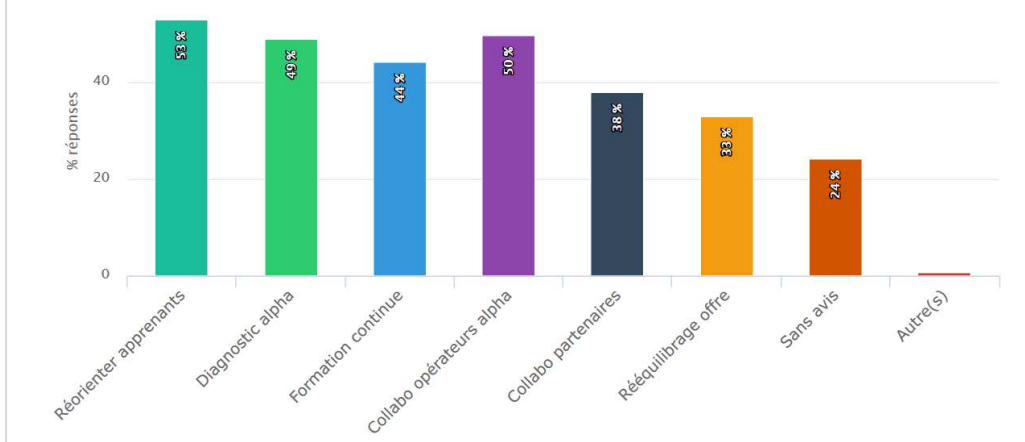
Lors du premier tour du Mesydel, nous avons demandé aux opérateurs s'il serait nécessaire de renforcer les coopérations actuelles. Le graphique ci-contre résume les différentes positions.

Si les coopérations ont de nombreux avantages pour certains répondants, d'autres ont mis en avant une série de freins à la collaboration inter-opérateurs : réticences, manque de temps ou de ressources, divergences philosophiques entre opérateurs, concurrence pour des ressources.



Au second tour, nous avons tenté d'approfondir la question de la plus-value du renforcement des coordinations territoriales, pour le secteur de l'alphabétisation.

Question du Tour 2 : Il existe déjà plusieurs modes de coordination par territoire au sein du secteur de l'alphabétisation. Mais plusieurs répondants estiment qu'il serait intéressant de renforcer cette approche de coordination territoriale, avec plusieurs objectifs. Selon vous, quelle pourrait-être la plus-value du renforcement d'une coordination territoriale pour le secteur de l'alphabétisation ? (Plusieurs choix possibles)



Les trois principales plus-values d'une coordination territoriale sont, selon les répondants, le fait de pouvoir réorienter les apprenants selon leurs besoins, par territoire ; la facilitation des collaborations entre opérateurs d'alphabétisation sur un même territoire ; et la facilitation de la réalisation d'un diagnostic alpha au sein du territoire : offre, demande, besoin, etc., afin de rendre (plus) adéquate l'offre d'alphabétisation par territoire selon les besoins identifiés, en fonction des demandes spécifiques des apprenants. La coordination territoriale apparaît également comme utile pour faciliter l'organisation de la formation continue à destination des formateurs, et encourager les lieux de rencontres, d'échanges de pratiques et d'expériences, et pour faciliter les collaborations avec les acteurs-tiers et potentiels partenaires du secteur de l'alphabétisation, notamment les acteurs de l'enseignement qualifiant, de la formation, et de l'emploi (avec les bassins IBEFE par exemple).

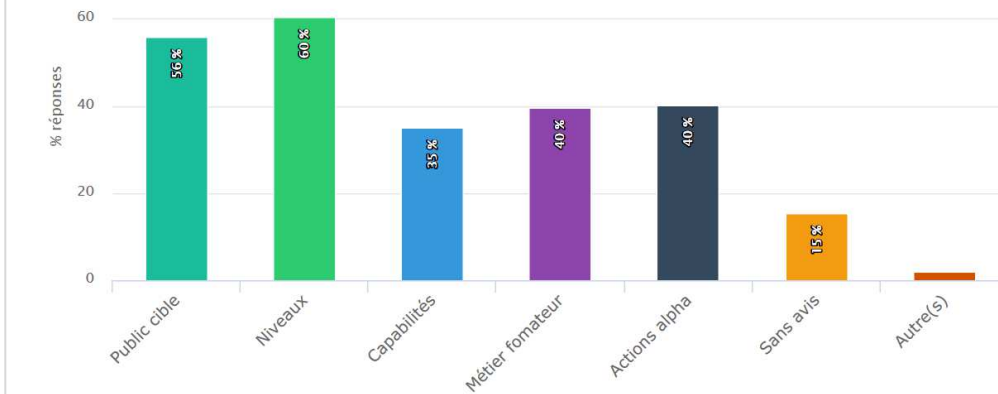
Nous avons également tenté d'affiner à quelle échelle / sur quel territoire la coordination devrait s'organiser. Nous avons proposé le découpage des Instances Bassins Enseignement qualifiant – Formation – Emploi (IBEFE), au nombre de dix (IBEFE Brabant wallon, IBEFE Bruxelles, IBEFE Hainaut Centre, IBEFE Hainaut Sud, IBEFE Huy-Waremme, IBEFE Liège, IBEFE Luxembourg, IBEFE Namur, IBEFE Verviers, IBEFE Wallonie Picarde). Les répondants ne sont pas contre ce découpage, mais la notion d'IBEFE a rendu la question trop complexe. Plusieurs acteurs bruxellois estiment cependant qu'il faudrait redécouper Bruxelles en plusieurs zones.

5.2.1.2. Co-construire un langage commun

De nombreux répondants ont parlé de la nécessité d'avoir un « langage commun » pour le secteur de l'alphabétisation, mais tous les répondants ne mettent pas la même chose derrière ce terme. Quoiqu'il en soit, il y a une forte demande pour la co-construction d'un langage commun uniformisé, tant que cela n'a pas d'influence sur la diversité des pratiques et que cela permet au secteur de rester hétérogène.

Nous avons tenté de préciser, lors du second tour du Mesydel, ce que les acteurs mettent derrière la volonté de « langage commun ».

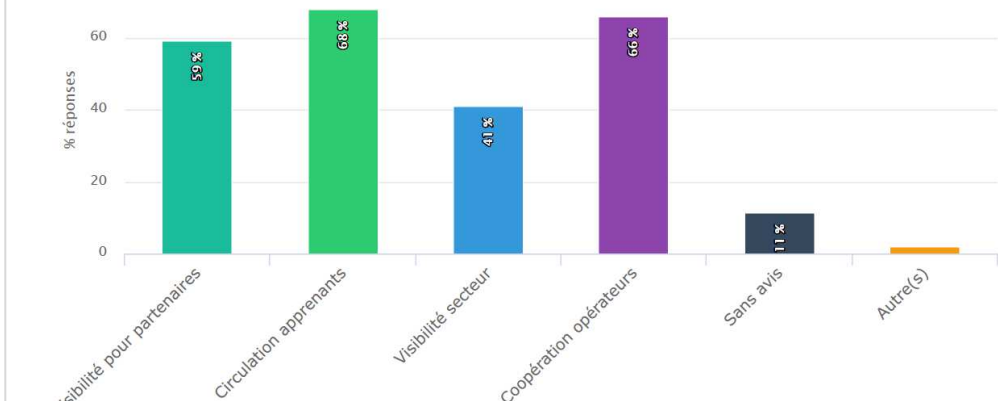
Question du Tour 2 : De nombreux répondants ont parlé de la nécessité d'avoir un « langage commun » pour le secteur de l'alphabétisation, mais tous les répondants ne mettent pas la même chose derrière ce terme. (Notons qu'un langage commun uniformisé ne veut pas dire que les pratiques sont, elles aussi, uniformisées !) **Afin de préciser cette notion de « langage commun », cochez dans la liste ci-dessous les éléments qui, selon vous, devraient être uniformisés dans un langage commun ?**



On constate que c'est principalement une définition uniformisée de « niveaux » en alpha et une définition uniformisée du « public cible de l'alpha » qui est souhaitée par les répondants. Ensuite, un peu plus d'un tiers des répondants souhaite une définition uniformisée des actions que l'on considère « alpha », et la même proportion souhaite une définition uniformisée du métier de formateur en alphabétisation. Enfin, un tiers des répondants souhaitent une définition uniformisée des capacités à travailler en alpha.

Nous avons également demandé aux participants de se positionner sur les plus-values du partage d'un langage commun pour le secteur de l'alphabétisation.

Question du Tour 2 : Selon votre conception du « langage commun » (cf. question précédente), précisez quelle serait la plus-value d'un langage commun pour le secteur de l'alphabétisation. (Plusieurs choix possibles)



Pour deux-tiers des répondants, un langage commun permettrait, d'une part, de faciliter la collaboration entre opérateurs d'alphabétisation et d'assurer une meilleure circulation des apprenants entre les opérateurs d'alphabétisation ; et d'autre part, d'améliorer la lisibilité du secteur de l'alphabétisation par rapport aux partenaires et acteurs tiers (CPAS, Forem, etc.).

Pour un tiers des répondants, la définition d'un langage commun améliorerait la visibilité du secteur. d'autres pensent que la définition d'un langage commun n'est pas suffisante et/ou la seule solution pour permettre tout cela. Ci-dessous, quelques extraits résumant les différentes positions :

« La 'lisibilité' par des tiers n'est pas question de langage commun mais de politique de communication Pour faciliter la circulation des apprenants, il faut plus qu'un langage commun. »

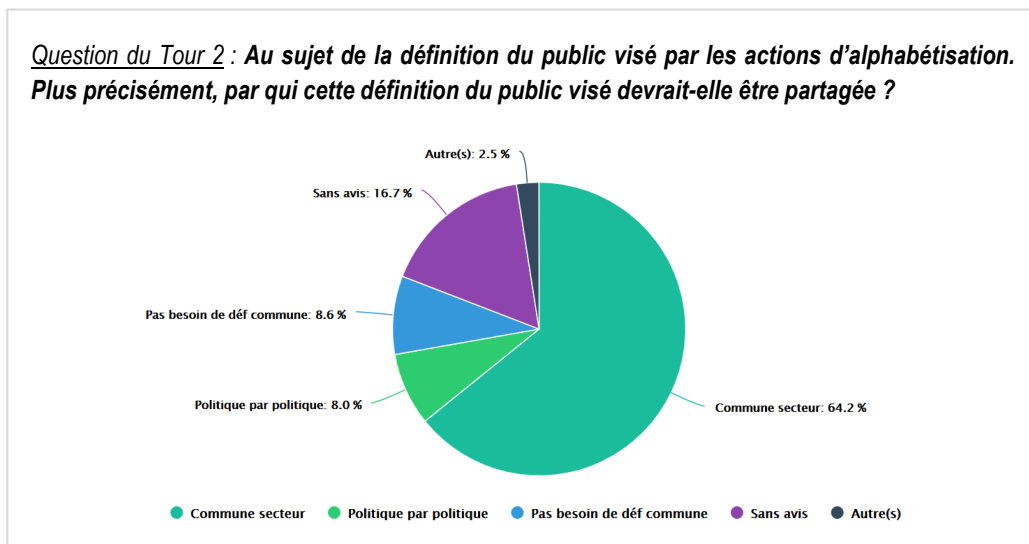
« La circulation des apprenants et la collaboration entre opérateurs alpha fonctionne déjà très bien à Liège. Ce ne sont pas les définitions qui manquent, mais bien les actions de sensibilisation des partenaires et acteurs tiers! »

« Il s'agit prioritairement de comprendre qui est le public Alpha pour sa meilleure prise en compte dans les différentes circonstances de la vie dont la formation, l'emploi, les services publics,... qui tiennent compte qu'il s'agit avant tout de personnes dont les difficultés en lecture et écritures ne constituent qu'un élément de leur identité plurielle. »

À présent, approfondissons les besoins et attentes en matière de clarification du public cible et de « niveaux » pour l'alpha.

➤ Clarifier le public cible

De nombreux répondants souhaiteraient qu'une définition plus claire du public visé par les actions d'alphabétisation soit arrêtée.



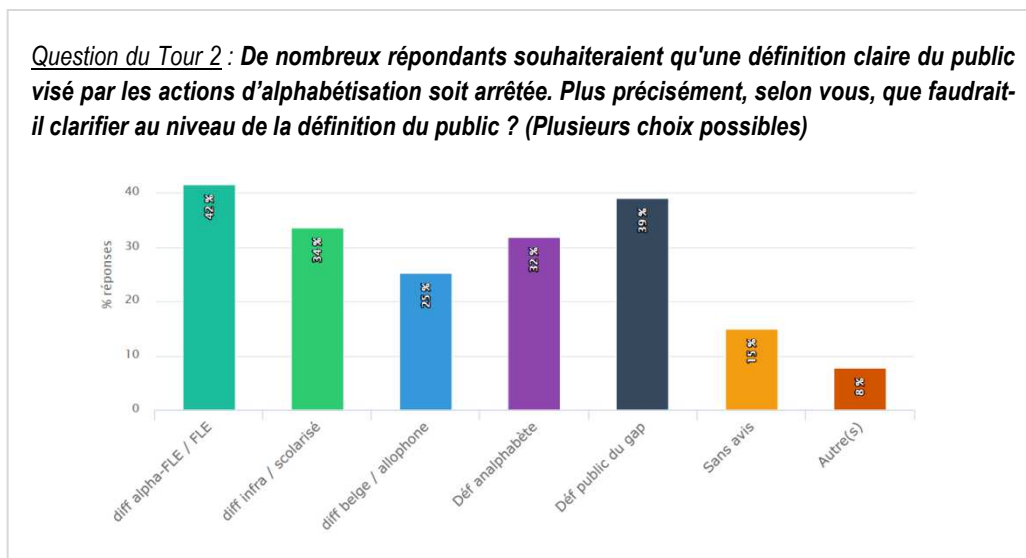
Pour deux tiers des répondants, cette définition doit être commune à tout le secteur, quelle que soit la politique qui finance les actions d'alphabétisation (ce qui nécessiterait un processus de construction collectif de cette définition, et une acceptation par l'ensemble du secteur). Notons que cette définition doit être inclusive (ne pas exclure certains publics) et pourrait être co-construite avec les

apprenants eux-mêmes. Cette définition devrait être partagée par l'ensemble de la société. Seule une très faible minorité pense que la définition du public visé doit être clarifiée, mais définie politique par politique (une définition du public en ISP, une définition du public en EP, etc.) ; et une autre faible minorité pense qu'il n'est pas nécessaire de clarifier la définition du public visé (chaque opérateur peut adopter sa propre définition).

Nous avons demandé aux acteurs ce qui, selon eux, devrait être clarifié plus exactement au niveau de la définition du public de l'alpha. Pour près de la moitié des répondants, il faudrait mieux définir la différence entre l'alpha-FLE et le FLE, comme l'illustre l'extrait ci-dessous :

« Je souhaiterais véritablement que le secteur de l'alphabétisation ne soit plus confondu avec le secteur du FLE et reçoive donc un véritable cadre de travail, avec des programmes, des objectifs et surtout une véritable collaboration avec différents partenaires. »

Ensuite, pour un tiers des répondants, il faudrait mieux définir : le public « intermédiaire », celui qui se situe dans le gap (ceux qui ont acquis les compétences de base mais qui n'arrivent pas à intégrer d'autres dispositifs de formation) ; la différence entre un public infra-scolarisé et un public scolarisé ; et ce que l'on entend par « analphabète » (et donc, à partir de quand une personne n'est plus considérée comme telle). Pour un quart des répondants, il faudrait mieux définir la différence entre un public infra-scolarisé belgo-belge et un public infra-scolarisé allophone ou d'origine étrangère. Le graph ci-dessous détaille l'ensemble des réponses à cette question.



Notons que le problème n'est pas nécessairement que ces concepts ne sont pas définis clairement ou que les définitions n'existent pas, mais plutôt qu'il faudrait mieux informer la population et les opérateurs des différentes définitions, ou, le cas échéant, les construire ensemble pour qu'elles soient partagées.

« J'ai souvent l'impression de vivre un dialogue de sourds à propos de l'alphabétisation tant il me semble difficile pour une personne lettrée d'accéder à la réalité d'une personne qui n'a pas ou peu été scolarisée. Cette projection me semble particulièrement compliquée pour nombre d'opérateurs FLE. Et quoiqu'ils en disent, je crains la même difficulté au niveau des décideurs, Politiques et Administrations. L'absence ou la faiblesse de la scolarité n'a pas permis d'installer toute une série de compétences comme l'abstraction mais la vie en a nécessairement développé d'autres. »

Plusieurs acteurs rencontrés sur le terrain, comme l'illustre la citation ci-dessus, suggèrent que pour le public allophone, il est nécessaire de commencer par une phase de « français oral ». Certains acteurs de terrain nous ont également expliqué qu'ils doivent parfois mélanger le public « alpha FLE » et le public « FLE » pour l'apprentissage oral, ce qui engendre certaines difficultés au sein des activités (grandes différences de niveaux, variété de vitesse d'apprentissage,...).

« Idéalement, il faudrait un groupe alpha oral avant d'apprendre à écrire. Pour ceux qui ne connaissent pas du tout le français et qui ne savent même pas dire bonjour, il n'est pas possible de commencer par apprendre à écrire (...). »

Dans le même ordre d'idées, il serait intéressant de distinguer les « alpha tout débutants » des autres « alpha », car ceux-ci demandent une attention plus particulière.

« Il n'y a pas assez de place spécifique pour les tout débutants. Ceux-ci demandent un suivi presque personnel pendant les dix premières séances. Après, ils peuvent travailler à plusieurs. Les ASBL n'ont pas les moyens d'assurer cela. Les débutants ont donc beaucoup de difficultés à "démarrer" et peuvent se décourager. »

Nous avons également demandé aux opérateurs pour quelles raisons ils estimaient qu'une définition plus claire du public serait utile pour le secteur. Le tableau ci-dessous résume les différentes positions des répondants (ils pouvaient sélectionner plusieurs réponses parmi une liste de propositions).

Question du Tour 2 : Toujours en lien avec la définition du public visé par les actions d'alphabétisation. Plus précisément, pour quelles raisons pensez-vous qu'il serait nécessaire de clarifier cette définition ? (Plusieurs choix possibles)

Pour permettre une meilleure circulation des apprenants entre les opérateurs d'alphabétisation	52 %
Pour mieux se comprendre entre opérateurs d'alphabétisation, quelle que soit la politique qui nous finance	43 %
Pour améliorer la lisibilité du secteur de l'alphabétisation par rapport aux apprenants (permettre aux apprenants de s'y retrouver dans l'ensemble de l'offre)	41 %
Pour améliorer la lisibilité du secteur de l'alphabétisation par rapport aux autres politiques, par rapport aux partenaires et acteurs tiers (permettre à d'autres acteurs de bien comprendre ce qu'est l'alphabétisation)	40 %
Pour améliorer la visibilité du secteur de l'alphabétisation par rapport aux autres politiques, par rapport aux partenaires et acteurs tiers (renforcement et reconnaissance du secteur pour faire valoir la spécificité de public en alpha)	37 %
Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question	13 %
Autre(s)	4 %

Pour la moitié des répondants, ce serait principalement utile pour permettre une meilleure circulation des apprenants entre les opérateurs d'alphabétisation, et pour mieux se comprendre entre opérateurs d'alphabétisation, quelle que soit la politique qui les finance.

« Pour une prise de conscience politique que l'analphabétisme n'est pas un problème individuel mais a pour cause et conséquence l'oppression et l'exclusion sociale, culturelle, politique et économique. Pour une prise en compte globale du public analphabète. Pour le développement d'une reconnaissance plus ancrée des réalités des opérateurs Alpha notamment par les politiques qui décrètent des cadres (...) »

➤ Clarifier des « niveaux »

Certains répondants souhaiteraient avoir un test commun pour tous les opérateurs et/ou une grille commune définissant des « niveaux ». **Des niveaux clairs seraient utiles, pour deux-tiers des répondants, comme outil pour positionner les apprenants à leur entrée dans une structure d'alphabétisation, et pour faciliter la circulation des apprenants d'un opérateur à un autre.** Pour une moitié des répondants, des niveaux seraient également utiles comme moyen pour l'apprenant de jauger sa progression tout au long de son processus d'apprentissage (points de repères), et comme outil d'(auto-)évaluation des savoirs acquis par l'apprenant au cours de son parcours d'alphabétisation.

« Par considération pour les apprenants, il me semble nécessaire qu'il puisse connaître son positionnement linguistique en français dans les 4 compétences : Oral compréhension / Oral expression / Lecture / Ecriture. Pour une orientation pertinente, il est indispensable de tenir compte du parcours d'apprentissage de la personne, donc son niveau de scolarité. La cohérence de ce profilage de base est importante. Mais il est intéressant de prendre en compte d'autres compétences transversales avec lesquelles le formateur va composer. L'alphabétisation dépasse l'apprentissage linguistique qui, en EP, reste un moyen au service de projets individuels idéalement à portée collective. Lire et Ecrire propose depuis plusieurs années un test de positionnement dont l'ensemble des opérateurs est libre de s'emparer. Pourquoi les opérateurs diversifient-ils leurs outils ? »

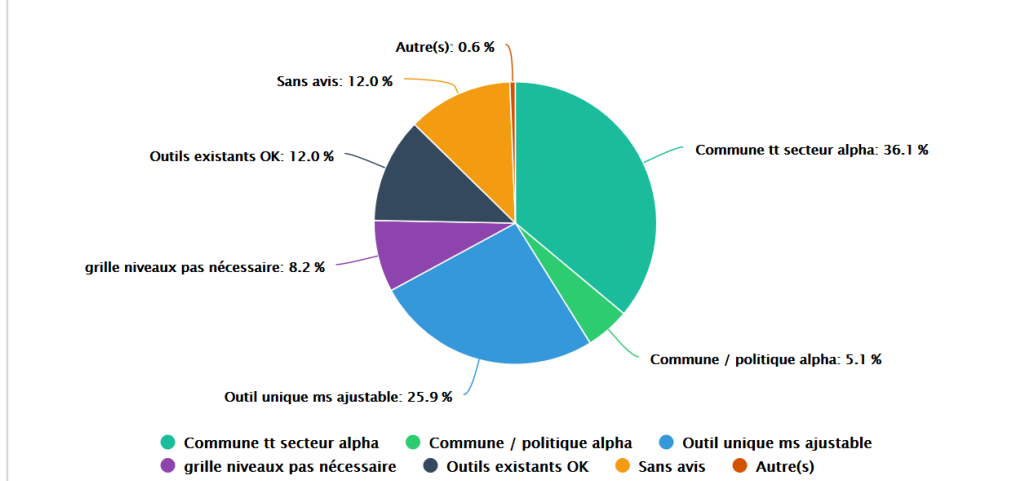
Lors du second tour du Mesydel, nous avons demandé aux acteurs, plus précisément, quel(s) niveau(x) il faudrait définir, selon eux. Il ressort que, pour deux tiers des répondants, ce sont **des niveaux de maîtrise des différents savoirs de base** (lecture, écriture, expression orale, calcul,...), quelle que soit la langue maternelle de l'apprenant. Pour un tiers des répondants, ce sont également des niveaux de maîtrise de la langue française pour les apprenants allophones qu'il faudrait définir ; ainsi que des niveaux de maîtrise de compétences nécessaires à l'entrée en formation qualifiante / à l'emploi / à l'obtention du CEB. Enfin, pour un quart des répondants, il faudrait définir des niveaux d'évolution et/ou d'aisance dans les capacités subjectives (autonomie, créativité, insertion sociale,...). Une minorité ne souhaite pas que des niveaux soient définis pour le secteur de l'alphabétisation.

« La difficulté c'est que chaque centre a ses obligations liées à ses financements et son environnement et les gros centres type Lire et Ecrire, Funoc ne peuvent 'imposer' leurs visions à des centres qui sont dans une autre réalité, sur un autre territoire, avec un autre Conseil d'administration. »

« Les niveaux ne sont que des indicateurs subjectifs ; l'important c'est l'évolution de la personne dans ses apprentissages et sa maîtrise de ceux-ci. »

Lors du second tour de l'enquête en ligne, nous avons également abordé l'hypothèse du développement d'une grille de positionnement par niveaux commune pour tout le secteur.

Question du Tour 2 : Selon vous, par qui une grille de positionnement par niveaux devrait-elle être partagée ? Pour qui devrait-elle être commune ?



Il ressort que les outils existants aujourd’hui ne semblent pas suffisants, et que ça n’a pas de sens, pour les opérateurs, de définir une grille de positionnement cloisonnée par politique. **Pour deux-tiers des répondants, il faudrait une grille de niveaux commune à tout le secteur, quelle que soit la politique qui finance les actions d’alphabétisation (ce qui nécessiterait un processus de construction collectif de cette grille et de ses niveaux, et une acceptation par l’ensemble du secteur), mais ajustable selon les objectifs de l’opérateur.** Néanmoins, une grille de niveaux commune à tout le secteur de l’alphabétisation ne devra, en aucun cas, conditionner l’organisation interne de chaque opérateur : les opérateurs doivent pouvoir gérer de manière autonome les groupes de niveaux. Il est important qu’un tel outil commun ne soit pas contraignant.

Certains répondants expriment toutefois des craintes, comme l’illustrent les citations suivantes, qu’il faut impérativement prendre en compte si un tel outil commun était co-construit par le secteur.

« Ça ouvre la porte à des dérives, à du contrôle quantitatif alors que la part de qualitatif est grande avec ce type de public. Tout dépend de la grille d’analyse. Le mot "niveaux" est-il bien choisi? N’est-ce pas déjà une orientation donnée à la grille? C’est une hiérarchisation, on sait que les apprenants ne développent pas toujours leurs savoirs et compétences de cette manière. Là est aussi la richesse du métier! »

« Il existe déjà le test de Lire et Ecrire avec une grille de positionnement. Selon le testeur, cette grille est remplie tout à fait différemment donc sert-elle vraiment à quelque chose? »

Notons que différents référentiels de niveaux existent déjà et sont utilisés par les opérateurs. Trois-quarts des répondants disent utiliser des outils de positionnement par niveaux dans leur opérateur. La majorité utilise le test de positionnement de Lire et Ecrire, et plusieurs personnes nous ont dit avoir allégé et/ou adapté ce test (pour qu’il corresponde à l’organisation des groupes pour cet opérateur, ou parce que le test de Lire et Ecrire est jugé trop lourd). Les autres outils utilisés sont : le test de l’EPS (examen d’admission pour une Unité d’Enseignement), un test propre de l’opérateur, le test ELAO, le test du CPAS, le CECR.

Pour la majorité des répondants, ces tests sont utilisés pour évaluer les compétences de l'apprenant à l'entrée, cerner le niveau de départ, et ainsi, l'orienter dans un groupe d'apprenants (dans le but de créer des groupes plus ou moins homogènes en fonction du niveau). Certains utilisent également ces tests en cours d'année, pour évaluer la progression de l'apprenant et les compétences acquises (et éventuellement pour évaluer le passage dans un autre groupe – autre niveau), et/ou pour évaluer les compétences à la sortie de l'apprenant (pour la circulation entre opérateurs). Les répondants citent une série d'avantages et d'inconvénients liés à l'utilisation de tests de positionnement, comme le résume le tableau ci-dessous.

Avantages	Inconvénients
Orientation de tous les apprenants avec le même test	Ne tient pas compte des capacités d'évolution des apprenants : le test n'est qu'une photographie (il faut des temps d'arrêts)
Cibler le groupe le plus adéquat pour un apprenant	Passer un test est stressant : confiance en soi mise à l'épreuve
Permet à l'apprenant de voir qu'il évolue, de faire le bilan des compétences acquises ET à acquérir	Complexe et chronophage (organisation parfois lourde, en groupe et en individuel ; la passation prend du temps)
Faciliter la circulation d'un apprenant d'un secteur à un autre en faisant « langage commun » entre les agents du secteur. Gain de temps.	Concernant le test de l'EPS spécifiquement : <ul style="list-style-type: none"> • laisse trop peu de marge de manœuvre car est défini par le dossier pédagogique • trop sommaire • résultats peu représentatifs du niveau de l'apprenant
Permet à l'apprenant de se positionner par rapport à une norme externe à tout moment s'il le souhaite.	Ce qui est testé ne correspond pas toujours aux apprentissages travaillés en formation
Permet à l'apprenant de se fixer les objectifs et de pouvoir les évaluer régulièrement	Concernant le test de Lire et Ecrire spécifiquement : <ul style="list-style-type: none"> • test compliqué d'utilisation (même pour ceux ayant suivi la formation à l'utilisation du test) • test n'aide pas à définir le niveau exact • test trop long
Création de groupes de niveaux plus ou moins homogènes.	Tests limités aux compétences linguistiques
	Pas (peu) de place pour l'auto-évaluation

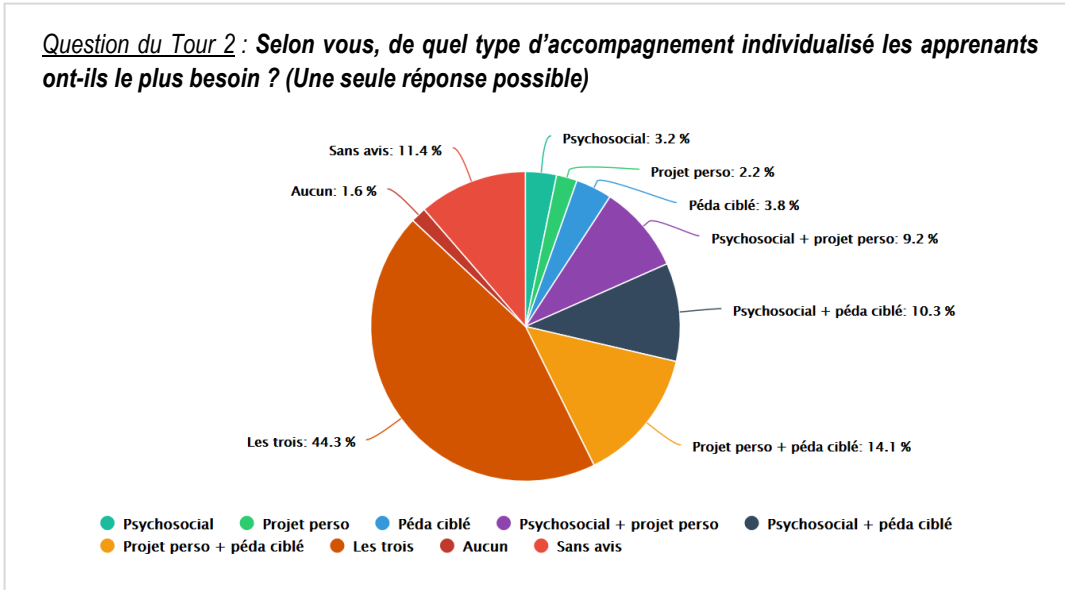
5.2.2. Question de l'organisation interne des opérateurs

5.2.2.1. *Proposer un accompagnement individualisé en complément du collectif*

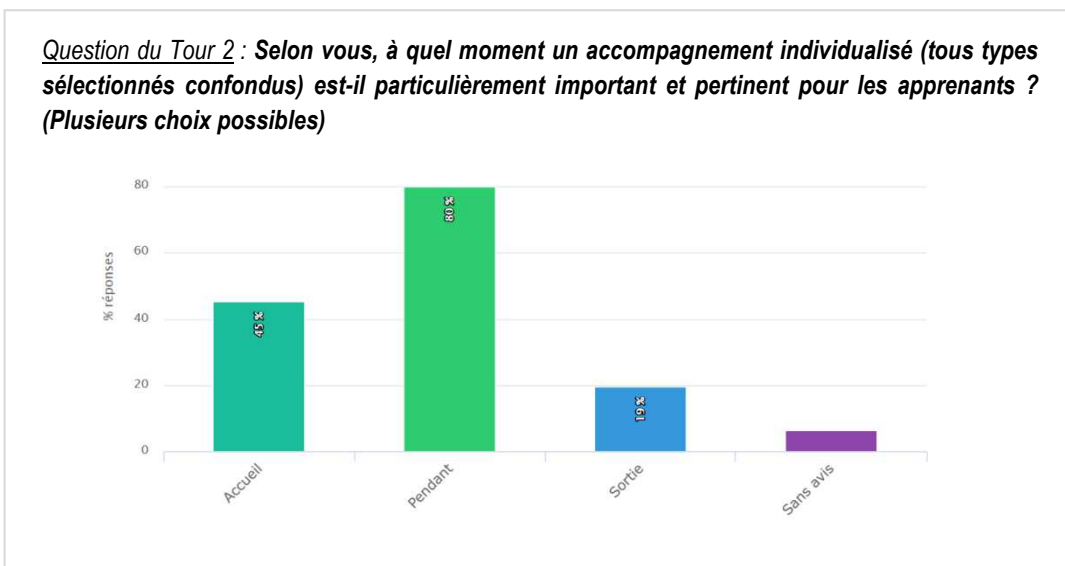
En ligne avec l'idée de prendre en compte la spécificité du public (« facteurs limitants » et précarité) et la temporalité personnelle propre à chaque apprenant, la majorité des répondants estime important de prévoir un accompagnement individualisé. **Cet accompagnement individualisé peut être de trois types : un accompagnement psychosocial ; un accompagnement autour du projet personnel de l'apprenant (projet d'insertion socioprofessionnelle ou autre) pour évaluer l'atteinte des objectifs personnels de l'apprenant ; et un accompagnement pédagogique ciblé et adapté aux difficultés spécifiques de l'apprenant (pour des troubles de l'apprentissage par exemple).**

Tous les types d'accompagnement n'ont pas la même utilité, et tous les apprenants n'ont pas besoin des trois types d'accompagnement. Par ailleurs, les différents accompagnements peuvent être utiles et nécessaires à différents moments dans le parcours d'apprentissage, et à différentes intensités, selon les besoins et les priorités de l'apprenant à un temps T. Par exemple, un accompagnement psychosocial peut s'avérer indispensable au début de la prise en charge de manière intense pour apaiser un traumatisme ; un accompagnement pédagogique ciblé peut être utile à un moment donné pour une difficulté spécifique ; un accompagnement au projet professionnel peut s'avérer utile à la fin du parcours. Il est donc indispensable

d'avoir une approche globale de l'apprenant et des types d'accompagnement nécessaires pour lui. Notons également que l'accompagnement individualisé ne doit pas être obligatoire : il doit avoir lieu si (et seulement si) l'apprenant le souhaite et est demandeur. En outre, l'accompagnement individualisé ne doit surtout pas être/devenir du contrôle.



Afin de bien cerner les besoins et attentes de l'apprenant, il est donc important de prendre du temps au moment de l'accueil par l'opérateur, pour bien cerner les attentes, les besoins, les difficultés et les objectifs de l'apprenant. Mais surtout, il est primordial que ces trois types d'accompagnement soient proposés tout au long de la formation, pour s'assurer que l'apprenant se sent à sa place, que la formation rencontre ses attentes, que ses difficultés sont prises en charge. En effet, les attentes évoluent et/ou ne sont pas toujours cernables au début de la prise en charge (l'apprenant n'arrive pas nécessairement en alpha avec un projet précis). Quelques répondants estiment également que les accompagnements individualisés sont importants pour accompagner la sortie de l'apprenant.



La question se pose de savoir *qui* est compétent pour effectuer ces trois types d'accompagnement, et comment cela s'organise-t-il au sein des activités de l'opérateur. Il ressort de notre enquête que les formateurs n'ont pas nécessairement les compétences pour les trois types d'accompagnement individualisés. L'accompagnement psychosocial (comme expliqué dans la section sur les compétences des formateurs) et l'accompagnement au projet peuvent (ou doivent) être effectués par d'autres personnes.

À ce sujet, même si dans l'idéal, les opérateurs souhaiteraient renforcer (ou instaurer) l'accompagnement individualisé, ils manquent souvent de ressources pour cela. Tous les opérateurs n'ont pas la possibilité d'offrir les trois types d'accompagnement en interne. Une solution sera dans ce cas la collaboration avec d'autres opérateurs, ou l'orientation des apprenants vers des structures spécialisées selon la problématique de l'apprenant. Il est important pour un opérateur de pouvoir rediriger l'apprenant.

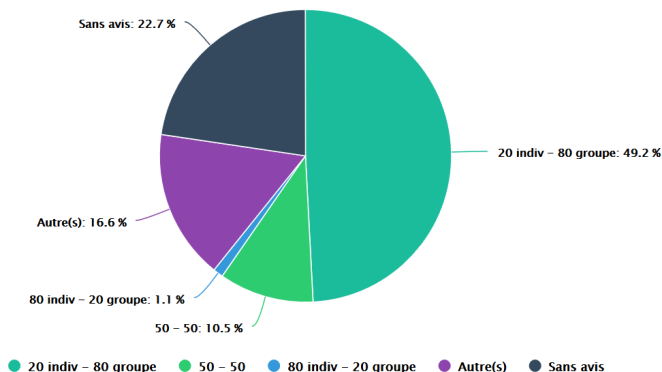
En ce qui concerne l'accompagnement psychosocial, plus de la moitié des répondants estiment qu'il devrait être pris en charge en interne, au sein de l'opérateur, idéalement. Mais une fois de plus, cela dépend des ressources de l'opérateur.

« Je pense que plusieurs modalités sont possibles; si cela ne peut être fait en interne faute de poste, on doit alors réorienter dans une structure-tiers pertinente et professionnelle sur la question (cela vaut parfois mieux que de faire l'apprenti sorcier en voulant, en tant que formateur, répondre à tout, et peut-être parfois faire pire que bien. »

« L'idéal serait d'avoir l'accompagnateur psycho-social en interne pour une meilleure connaissance de l'apprenant, meilleure prise en considération de toutes ses difficultés qui se répercutent inévitablement sur son rythme d'apprentissage. Cependant, toutes les associations n'ont hélas pas les moyens de se permettre un tel accompagnateur. Il faudrait des subsides supplémentaires pour cela. »

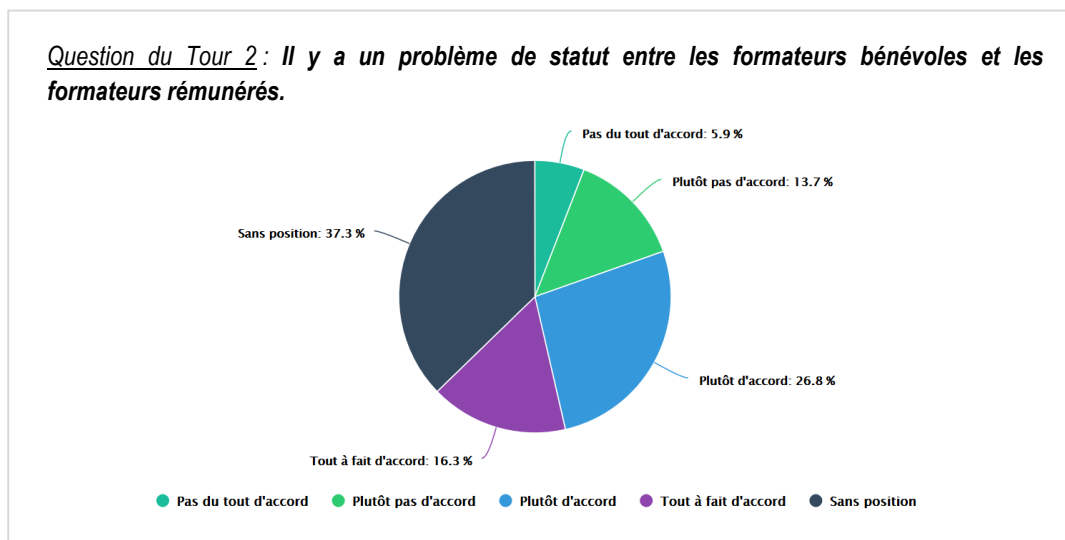
Enfin, notons que pour la plupart des acteurs de terrain, l'accompagnement individualisé doit être complémentaire aux activités de groupe : le travail en groupe reste, pour la plupart des répondants, le fondement de l'action en alpha. Le collectif joue un rôle primordial dans les processus d'alphabétisation. Mais il y a une réelle complémentarité entre l'action individuelle et les activités en collectif. Certains répondants pointent aussi le fait qu'il est possible de réaliser de l'accompagnement individuel au travers du groupe (travail en sous-groupes, ateliers, travail autour d'une problématique rencontrée par un apprenant, travail un binôme avec un « fort » et un « faible » où l'un apprend à l'autre,...).

Question du Tour 2 : Selon vous, quelle proportion (approximativement) devrait représenter cet accompagnement individuel (tous types sélectionnés confondus), par rapport aux actions en groupe ?



5.2.2.2. Être en phase avec la place et le rôle des bénévoles au sein de l'opérateur

Le rôle et la place des formateurs bénévoles fait débat au sein du secteur de l'alphabétisation : pour certains, il n'y a aucun souci à ce sujet, pour d'autres, cela génère des tensions avec les formateurs salariés. Mais les bénévoles sont un héritage du passé du secteur, dont la plupart des opérateurs ne peuvent se passer.



De nombreux répondants estiment que la cohabitation entre formateurs bénévoles et salariés n'est pas un problème, car ils ne font pas le même boulot : tant que les bénévoles viennent en « renfort » pour un groupe, pour permettre un accompagnement plus individualisé en parallèle au travail de groupe, cela ne semble pas poser de problèmes. Là où le débat fait rage, c'est lorsque les bénévoles prennent la place des formateurs salariés, parce qu'ils coûtent moins cher. Là où le débat fait rage également, c'est lorsque les bénévoles sont absents et laissent des groupes d'apprenants sans solutions.

« Pour moi les bénévoles sont indispensables en tant que co-animateurs en duo avec des travailleurs de l'association. Ils permettent également de pallier au problème des remplacements en cas d'absence du formateur. Mais il est dommage que les bénévoles soient dans parfois des animateurs à proprement parler, alors qu'il pourrait s'agir d'emploi si les moyens financiers étaient alloués à cela. Et cela professionnaliserait également le secteur. »

« Pour moi, il n'y en a pas [de problème] s'il ne se substitue pas au formateur. Chez nous, il s'agit toujours d'un appui au formateur, jamais de faire à la place du... Il aide par des encadrements renforcés ou en proposant un suivi individualisé pour l'une ou l'autre question que le formateur n'a pas la possibilité d'assurer (suivi travaux, logopédie, exercices en renforcement...). »

« Nous sommes contraints de faire appel à des bénévoles. Certains sont compétents, d'autres pas. Mais ce qui est regrettable, c'est que le recours à des bénévoles se fait au détriment de l'emploi. C'est aux pouvoirs publics à financer ce genre d'emplois occupés par des volontaires. »

D'un autre côté, les bénévoles sont souvent perçus comme des personnes ayant une forte conviction pour ce qu'ils font, et donc, une grande motivation et implication dans les activités.

« Nos bénévoles reçoivent une indemnité forfaitaire, et ils le savent dès le départ, donc cela ne pose pas de problème en soi. Il est cependant clair qu'il serait plus facile pour nombre d'opérateurs d'engager plus de

bénévoles (ou plus d'heures par semaine), et donc d'augmenter l'offre de cours, si ce plafond était plus élevé. Les bénévoles ne s'engagent pas pour un nombre d'heures élevé en sachant que l'indemnité couvrira à peine leurs déplacements; d'autant que donner cours requiert également une préparation importante à domicile. »

Par ailleurs, la question de la formation (de base et continuée) des bénévoles se pose : faut-il imposer les mêmes compétences que pour les salariés ? Peut-on attendre autant d'investissement en temps de la part des bénévoles ? Les citations ci-dessous illustrent ces questionnements.

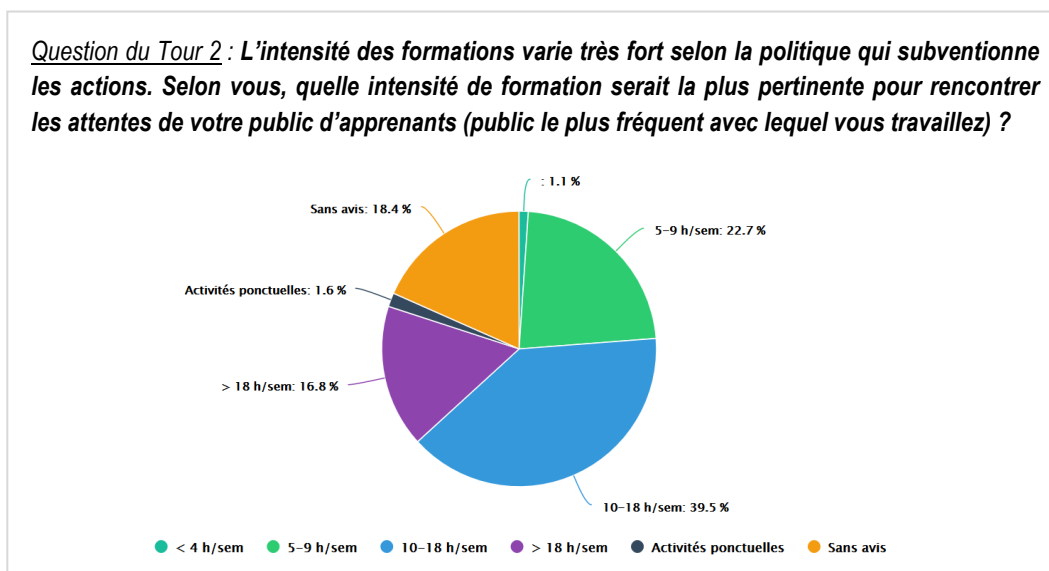
« Un des problèmes, c'est le manque de formation de certains bénévoles. La solution se trouve bien entendu dans la formation continuée de ces bénévoles. Les opérateurs linguistiques qui font appel à des bénévoles devraient s'engager à les former avant de leur confier des groupes d'apprenants ou d'apprenantes. Un autre problème est le peu de temps que les bénévoles sont prêts à donner. »

« Il est difficile de demander aux bénévoles de se former, de participer aux réunions... si bien qu'il peut exister de grandes différences entre les formateurs en terme de pédagogie. Chaque association devrait pouvoir exiger des bénévoles qu'ils se forment, participent aux réunions etc., mais les tensions peuvent alors apparaître puisqu'on leur demande le même investissement qu'à des salariés. »

On le voit, notre enquête ne permettra pas de résoudre ces questions qui mériteraient certainement d'être approfondies. On peut cependant conclure que, dans la situation actuelle, c'est à chaque opérateur de gérer cette question, et de s'assurer que l'ensemble de l'équipe pédagogique (salariés et bénévoles) sont en phase avec leur rôle et la manière dont ces rôles sont répartis, afin d'éviter toute tension.

5.2.2.3. Proposer des formations d'intensité adaptée

L'intensité des formations (nombre d'heures par semaine) varie très fort selon la politique qui subventionne les actions. Nous avons tenté, lors du second tour du Mesydel, d'affiner l'intensité la plus pertinente, selon le type de public. Par exemple, il est compliqué de définir l'intensité idéale tenant compte des contraintes familiales et socio-économiques des apprenants : les personnes qui travaillent la journée et/ou doivent s'occuper de leurs enfants ne peuvent parfois pas être présentes plus de 9 h par semaine. Plusieurs répondants pensent qu'au-delà de 15 h par semaine, les apprenants ont du mal à combiner l'alpha avec leurs contraintes personnelles.



Cette question est complexe pour les répondants, car elle dépend de nombreuses variables : un cinquième des répondants ne souhaite donc pas se prononcer sur une intensité idéale. Un gros tiers des répondants pense que l'intensité idéale se situe entre 10 et 18 h de formation par semaine ; et un quart des répondants pense plutôt que 18 h sont un minimum par semaine. On constate quand même que, chez les opérateurs où l'alpha est une action minoritaire (moins de la moitié des actions sont consacrées à l'alpha), les répondants sont davantage favorables à offrir des formations d'intensité plus faible : un tiers se dit favorable à une intensité de 5 à 9 h de formation par semaine. Par contre, chez les opérateurs où l'alpha est une action majoritaire (au moins trois-quarts des actions sont consacrées à l'alpha) par contre, les répondants privilégient au minimum une intensité de 10 h de formation par semaine.

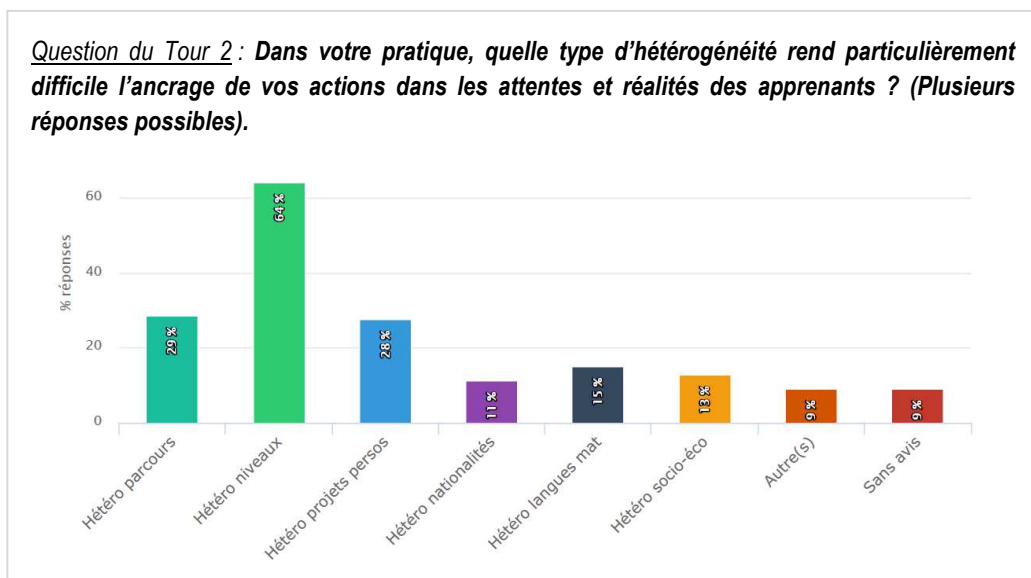
Néanmoins, les répondants s'accordent pour dire que c'est surtout la **régularité** qui importe dans l'apprentissage : mieux vaut une intensité légèrement plus faible mais un apprenant régulier, que le contraire. Les vacances sont d'ailleurs problématiques, selon certains, car ces « pauses » sont des moments où les apprenants régressent beaucoup. Les répondants s'accordent également pour dire qu'il faut un minimum d'heures d'alpha par semaine pour observer une progression ; et plus l'intensité de la formation est forte, plus la progression est rapide.

Dernier élément, selon certains répondants, on ne peut demander aux bénévoles de dispenser trop d'heures de cours. Une fois de plus, la question des moyens pour organiser l'action d'alphabétisation se pose.

5.2.2.4. Porter une attention particulière lors de la création des groupes d'apprenants

➤ Question de l'hétérogénéité

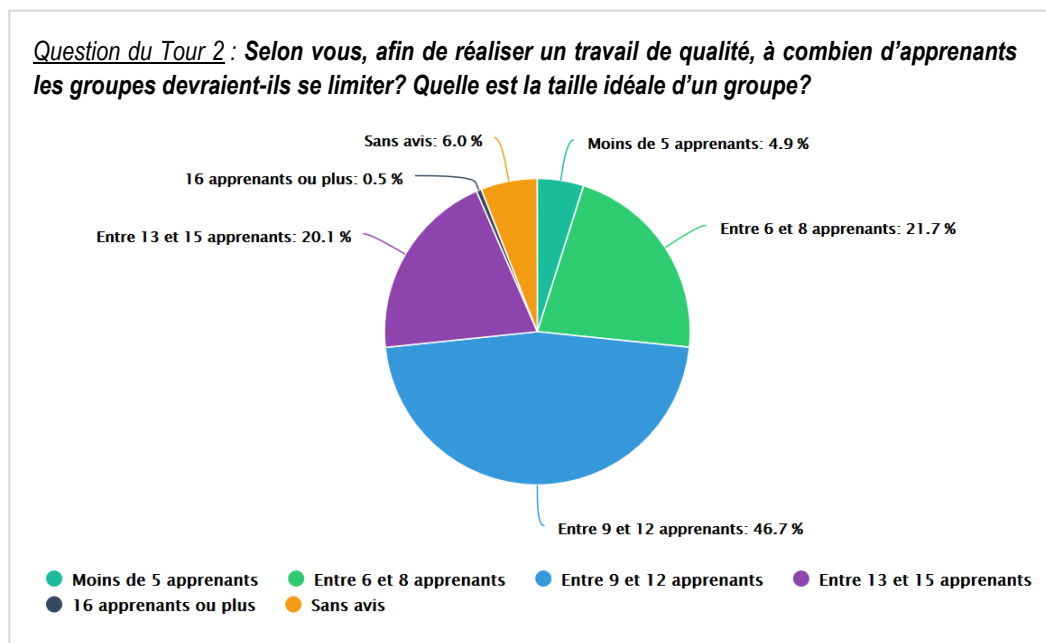
De nombreux répondants voient comme une difficulté l'hétérogénéité des groupes d'apprenants. Plusieurs types d'hétérogénéité ont été pointés du doigt : âge, soutien ou non de la famille, codes culturels, motivation/efforts de l'apprenant, des parcours des apprenants, des niveaux des apprenants, des projets personnels des apprenants, des nationalités d'origine des apprenants, des langues maternelles des apprenants, des situations socio-économique des apprenants,...



C'est surtout l'hétérogénéité des niveaux des apprenants qui est perçue comme une difficulté, comme l'illustre le graphique ci-dessus. Cependant, nuancions : difficulté ne veut pas dire « problème ». Beaucoup de répondants voient aussi cela comme une richesse. La difficulté est surtout, une fois de plus, le manque de moyens et de temps pour *bien* gérer cette hétérogénéité : cela demande du temps aux formateurs, et cela nécessite aussi de travailler avec des groupes de taille raisonnable.

➤ Question de la taille des groupes

Au niveau de la taille des groupes d'apprenants, il est difficile de définir une taille idéale.



On le voit, il n'y a pas vraiment de consensus parmi les répondants, même si les groupes de 9-12 apprenants ressortent comme les plus pertinents pour près de la moitié des répondants. Mais les répondants insistent sur le fait que la taille idéale est très variable selon le niveau des apprenants, et selon le type d'action proposée. Par exemple, pour les groupes vraiment débutants, de nombreux répondants disent privilégier des plus petits groupes (entre 2 et 9 personnes). Plusieurs personnes mentionnent tout de même le fait qu'il faut un minimum d'apprenants pour créer une certaine cohésion de groupe : un minimum de 6 est cité plusieurs fois comme nécessaire.

Par ailleurs, les répondants mettent en avant le large taux d'abandon au cours d'année : dès lors, les opérateurs ont tendance à inscrire plus d'apprenants en début d'année, car ils savent que le nombre va potentiellement diminuer de moitié avec les abandons.

Il est donc important de distinguer le nombre d'apprenants *inscrits* du nombre d'apprenants *réguliers*. Le nombre de 12 apprenants réguliers ressort souvent comme assez adéquat pour un groupe en alpha.

Notons également que plusieurs répondants disent adapter la taille de leurs groupes aux moyens qu'ils ont à disposition (nombre et taille des locaux, nombre de formateurs,...). Les groupes n'ont pas toujours la taille idéale et souhaitée.

5.2.2.5. Mettre en place des conditions favorables pour l'accès à la formation

Afin de lutter contre le « taux d'abandon » et l'irrégularité des apprenants, il faudrait rendre compatible, pour les publics concernés, la formation en alphabétisation avec les contraintes personnelles de l'apprenant, et ce, quelle que soit la politique qui finance les actions de l'opérateur. À titre d'exemple : en proposant des haltes-accueil pour les enfants en bas âge (contrainte et frein surtout pour les femmes), en laissant une matinée de « libre » (sans formation) une fois par semaine pour laisser le temps aux apprenants de faire leurs démarches administratives, en laissant le mercredi après-midi libre pour s'occuper des enfants, en proposant des formations en soirée pour les personnes qui travaillent etc. Toutes ces possibilités existent déjà chez plusieurs opérateurs, mais mériteraient sans doute d'être généralisées.

Notons tout de même que, pour une minorité de répondants, il ne faut pas soustraire toutes contraintes de la formation alpha, car le monde du travail, la société, et la formation qualifiante ne tiennent pas compte des contraintes personnelles de tout le monde. Par ailleurs, on ne peut s'adapter à tous les cas de figure.

Notons également le cas particulier des apprenants en milieu carcéral : la formation alpha est toujours mis en concurrence avec d'autre chose (travail rémunéré, préau, formation qualifiante...).

« [En milieu carcéral] la formation dite 'non qualifiante' est régulièrement déconsidérée lorsqu'il s'agit de définir des priorités sur le terrain. Une partie de l'institution carcérale et judiciaire a tendance à considérer que seules les formations qualifiantes ou réputées telles ont une utilité et à considérer les formations alpha FLE remise à niveau comme 'simplement occupationnelles'. »

5.3. Niveau personnel et interpersonnel

Le niveau (inter)personnel concerne l'apprenant et le formateur (chacun individuellement, et au niveau des relations interpersonnelles qu'ils entretiennent). Ce niveau est fortement impacté, bien évidemment, par les niveaux précédents. Il est également impacté par les contraintes et spécificités individuelles de chaque apprenant (statut socioéconomique, parcours avant-alpha, nationalité, scolarisation, situation familiale,...). Les apprenants qui sont présents en alphabétisation ont chacun leur histoire, mais également leurs attentes. Même si ce niveau concerne l'apprenant de manière centrale, celui-ci interagit avec son milieu : avec les formateurs, avec l'opérateur, avec la société de manière plus générale. Nous abordons donc dans cette section à la fois la question de la formation des formateurs et les compétences nécessaires pour ce métier, et à la fois les différentes questions qui concernent l'apprenant de manière plus personnelle : son parcours (avant l'alpha, finalités de l'alpha, et après alpha), l'évolution et l'évaluation de l'apprenant et de ses acquis. On retrouve aussi à ce niveau la logique des mondes, qui correspond aux différentes finalités possibles et recherchées par l'apprenant au cours de son processus d'alphabétisation.

5.3.1. Formation des formateurs

La question de la formation doit être pensée au niveau politique (niveau macro), et pour tout le secteur de l'alphabétisation. Il a aussi un impact important sur les opérateurs (niveau méso). Mais comme cette question impacte l'action des formateurs (et leur relation avec les apprenants), nous avons préféré placer cette analyse au niveau micro.

Lors du premier tour de l'enquête en ligne, nous avons abordé la question de la formation des formateurs en alphabétisation. Plus de deux tiers des répondants ont suivi une formation spécifique pour être formateur d'alphabétisation. Mais deux profils se distinguent parmi les répondants :

- ▲ Les acteurs actifs dans les secteurs de l'Action Sociale (RW), de la Cohésion Sociale (COCOF) et de l'Education permanente (FWB) ont plus tendance à suivre une formation spécifique Alpha : trois-quarts des répondants financés par l'AS ou la CS, et 85 % des répondants financés par l'EP, disent avoir suivi au moins une formation spécifique.
- ▲ Par contre, moins de la moitié des répondants financés par l'EPS ou l'ISP mentionnent avoir suivi une formation spécifique Alpha.

Il ressort également du premier tour du Mesydel que deux-tiers des répondants estiment la formation actuelle, pour les formateurs, insuffisante. Parmi les différentes formations suivies par les formateurs, aucune ne fait l'unanimité auprès des répondants.

Les formateurs sont principalement demandeurs d'échanger davantage sur leurs pratiques et outils pédagogique, en développant la formation continuée. Tous les répondants s'accordent pour dire qu'il faut maintenir une pluralité des modèles pédagogiques, mais dans le même temps, plusieurs personnes estiment qu'il serait nécessaire d'uniformiser la formation des formateurs en alphabétisation, car il y a une trop grande variété dans la qualité des formations dispensées par les opérateurs. De nombreux répondants s'accordent à dire qu'il faudrait davantage confronter les approches pédagogiques, non dans une optique de formatage, mais bien dans celle de partage d'expérience. Il est également nécessaire de renforcer la cohérence du secteur pour lutter contre les stéréotypes sur le métier.

« Une formation d'une dizaine de jours ne suffit pas pour pouvoir travailler comme formateur en alphabétisation! Cela pose réellement problème dans certaines asbl où les gens sont pleins de bonne volonté, mais manquent de bagages! On ne s'improvise pas formateur en alphabétisation, sous le prétexte que tout le monde peut enseigner les bases du français et des mathématiques! Le public est très particulier! Cela demande des techniques et des processus pédagogiques complexes. »

« Il est déjà difficile de trouver des formateurs bénévoles, si en plus on exige qu'ils soient tous formés en alphabétisation de nombreux opérateurs seraient mis en difficultés. »

« Professionnaliser à travers une formation bien appropriée, qui met l'accent sur les différentes fonctions du formateur dans un groupe d'alphabétisation, tel que la fonction d'animateur (aspects relationnels et sociaux), la fonction pédagogique (processus méthodologiques et démarches d'apprentissage), la fonction politique (actions visant l'émancipation et la lutte contre les dominations), la fonction de formation (visant la transformation de l'apprenant), la fonction de médiation culturelle (visant le développement de l'interculturalité dans la société). »

« Le formateur et les apprenants s'interrogent sur les processus à mettre en œuvre pour apprendre. Il faut se rencontrer, entre formateurs, apprenants, institutions pour échanger les savoirs concernant les processus d'apprentissage. »

Nous avons cherché à approfondir ces questions lors du second tour de l'enquête en ligne.

5.3.1.1. Une formation de base commune ?

Premièrement, nous avons demandé aux participants si, selon eux, il faudrait une formation de base au métier de formateur en alphabétisation, commune et obligatoire pour tous les formateurs en alphabétisation du secteur (quelle que soit la politique qui finance). Deux-tiers des répondants sont favorables à l'idée – un tiers est contre. Parmi les partisans de l'idée, l'argument est surtout que cela

permettrait de valoriser le métier de formateur, de le reconnaître comme « vrai » métier. Cela permettrait également de garantir une certaine qualité de l'offre de formation, plus uniforme partout en FWB.

« Travailler à la formation et au développement d'apprenants est trop important pour réaliser cela 'à la légère'. Je suis vraiment partisan d'une formation minimum des formateurs préalable à ce travail d'une grande responsabilité. J'ai rencontré trop de bénévoles (bien intentionnés et généreux) qui travaillaient un peu 'n'importe comment' et parfois étaient contre-productifs sans le savoir. Il faut changer cela. »

« Le métier de formateur est vaste et exigeant. Le professionnaliser, serait mieux le reconnaître, lui donner du crédit, une meilleure visibilité aussi face aux politiques. Il faut que cette formation reste cependant accessible. Actuellement, nombreux sont malheureusement les formateurs en place qui ne sont pas diplômés. »

Parmi les répondants « contre », plusieurs estiment soit qu'il faut une formation de base obligatoire, mais qu'elle ne doit pas être commune à tous, soit que la formation de base devrait être commune à tous, mais pas obligatoire. Les craintes exprimées quant au caractère obligatoire sont les suivantes : comment gérer les formateurs déjà en fonction, devront-ils eux aussi suivre la formation de base – cela semble compromis et jugé non-favorable ? Comment gérer la question des formateurs bénévoles, qui ont moins de temps à consacrer, faut-il également les obliger à suivre une formation de base ? Quelles méthodes et courants pédagogiques seraient enseignés dans cette formation, comment régler les débats pédagogiques sur « la bonne méthode » en alpha (MNLE, méthode syllabique,...) – cela dépendra notamment de qui sera en charge de donner cette formation ? Instaurer une formation de base commune et obligatoire pour tout le secteur nécessiterait de reconfigurer le secteur, de réfléchir en profondeur aux conséquences d'une telle décision.

« Nous organisons une formation de base de 120 heures minimum, c'est aux opérateurs qu'appartient le choix de la rendre obligatoire ou pas pour leurs travailleurs. Car c'est un secteur qui compte énormément de volontaires. Si on professionnalise la fonction, alors il faudrait revoir tous les postes et les subventions ! Sans les formateurs volontaires, il n'y aura jamais assez d'offre ! »

« Je pense qu'il faut des formations continuées mais je pense que la base s'acquiert sur le terrain et que la formation la plus efficace c'est celle qui permet à partir de ces expériences de terrain d'interroger, d'avoir une approche réflexive de sa pratique. Je ne suis pas favorable à une formation clef sur porte mais plutôt à un travail d'intervision à partir des expériences vécues. Il y a bien sûr la possibilité de mettre sur pied un module de sensibilisation à l'analphabétisme puis de construire des formations continuées à partir de là. »

« C'est le caractère obligatoire qui ne convient pas nécessairement (en tout les cas en terme d'accès à ... comme un préalable) car parfois les parcours formatifs des travailleurs sont riches et permettent de 'rebondir' dans l'alpha... par contre bénéficier de temps pour se former et participer à certaines formations du secteur c'est essentiel (formation de base, formation continuée,...). »

« Et par qui serait-elle donnée ? Par Lire et Ecrire qui propose 10 jours de formation pour l'oral, l'écrit, les maths et la sensibilisation à l'illettrisme en prônant la MNLE qui ne fonctionne absolument pas pour l'apprentissage de la lecture-écriture ? Il y a toujours cette guéguerre sur comment faire apprendre cette matière à des adultes infra-scolarisés... »

Nous avons posé la question aux participants, au second tour, de savoir qui devrait organiser et dispenser une telle formation de base commune, si elle existait – anticipant les débats qui auraient certainement lieu concernant l'idée d'une formation de base unique. Nous proposons plusieurs choix – non-exclusifs – aux participants : une organisation de terrain, l'université, les hautes écoles, l'enseignement de promotion sociale, ou tout autre organisme. **Les réponses vont toutes dans le sens d'une co-organisation et co-**

dispense de cette formation : une telle formation doit être donnée par plusieurs organismes, avec la participation d'organisation de terrain, pour qu'elle soit concrète et ancrée dans les réalités des opérateurs d'alphabétisation – et qu'elle réponde ainsi aux besoins des participants. Plusieurs répondants mettent aussi en avant l'importance du côté « certifiant » que procure une Haute Ecole, l'université, ou l'EPS. Les extraits ci-dessous illustrent les différents arguments.

« Une formation qui soit réellement certifiante du professionnalisme de ses sortants. Rien ne dit qu'un formateur 'diplômé' de l'IRG ou des stages de L&E... soit un formateur professionnel. Notre expérience nous prouve malheureusement le contraire. Organiser une formation qui prenne le temps de venir sur le terrain des stages et d'échanger avec les différentes personnes de l'institution. Une formation qui invite, pourquoi pas, dans son institution, aux échanges de pratiques et de théorie... Une formation qui intègre les compétences/expériences du CBAI – Lire & Écrire et Proforal. »

« En collaboration avec Lire et Ecrire. Les formateurs de formateurs doivent être mixtes (issus du terrain - Lire et Ecrire ET/OU avoir un bagage académique) et complémentaires (psycho-péda, didacticiens, spécialistes de telle ou telle méthode, médiateurs interculturels, assistants sociaux, sociologues, psychologues, dynamiciens...). »

« Peut-être d'autres associations de terrain devraient participer. L&E participe déjà à l'organisation de bcp de formations, peut-être serait-il intéressant de proposer à d'autres secteurs que l'éducation permanente et ayant d'autres enjeux politiques de participer à la construction de cette formation. Sans pour autant la laisser uniquement dans les mains de théoriciens. »

Nous avons également demandé aux participants s'il serait souhaitable de distinguer une formation de base pour les formateurs qui travaillent avec un public alpha-francophone, et une pour ceux qui travaillent avec un public alpha-allophone. Il ressort que oui, les méthodes sont parfois différentes selon le public – mais c'est surtout la différence entre un public non-scolarisé et un public scolarisé qui est décisive. **Les répondants s'accordent à dire qu'en alpha, les formateurs devraient être compétents pour travailler avec toute personne non- ou infra-scolarisée, francophone ou allophone.** Mais il ne serait pas pertinent/intéressant pour le secteur d'avoir des formateurs hyperspécialisés : il est préférable de préconiser une formation générale, et de prévoir des modules spécifiques ou des spécialisations. **Il faut des formateurs polyvalents en alpha, tant le public est hétérogène ;** les apprenants sont souvent mélangés dans les groupes.

« Nous ne voyons pas de différences dans les méthodologies d'apprentissage en alpha en fonction du fait que les gens sont francophones ou non de langue maternelle, pour ce qui concerne les personnes d'origine étrangère et même pour les "belges" d'origine. Ce qui est distinct par contre: c'est l'ajout de cours d'Oral débutant pour les non francophones, avec des méthodologies d'apprentissage spécifiques. Mais ceci fait partie du cursus général du formateur, alors peut-être que l'on pourrait l'envisager une spécialisation plutôt dans l'un ou dans l'autre. »

« Il ne s'agit pas de différencier deux types de formation mais, au sein d'une même formation, de prendre en compte les différents publics avec lesquels les formateurs sont susceptibles de travailler. »

5.3.1.2. Renforcement des formations continuées et échanges de pratiques

Les formateurs souhaitent échanger davantage sur leurs pratiques. Pour une majorité des répondants, il faut renforcer la formation continuée, et ce, de manière décloisonnée (opérateurs toutes politiques confondues). Certains répondants mettent en avant le fait que de nombreux lieux existent déjà, mais peut-être qu'ils ne sont simplement pas suffisamment connus de tous ? Par ailleurs, les

répondants insistent sur le fait qu'il faut **donner les moyens**, aux opérateurs et aux formateurs, de participer à ces formations continuées (prévoir le remplacement des formateurs, payer les formations – ou rendre les formations plus accessibles financièrement,...). Il faudrait également rendre accessible ces formations aux formateurs dont l'alpha n'est pas l'activité principale.

Plus particulièrement, nous avons demandé aux formateurs les sujets sur lesquels ils souhaiteraient échanger davantage, quel(s) devrai(en)t être le contenu des formations continuées. La plupart des répondants sont en demande d'échanger sur les bonnes pratiques et difficultés rencontrées chez les autres opérateurs (échange d'expériences), d'échanger sur le cadre et les conditions de travail des autres formateurs. En outre, les formateurs souhaitent **échanger sur les supports méthodologiques et pédagogiques utilisés**, par exemple : quelles méthodes utiliser pour quel niveau / quels objectifs spécifiques par niveau ; outils pour l'éducation à la citoyenneté ; travailler sur la pédagogie du projet et la gestion de projet ; échanger sur la question de l'apprentissage pédagogique personnalisé ; aide à l'auto-évaluation des apprenants ; comment rendre concret la conjugaison et la grammaire ; comment travailler les maths et le calcul en alpha ; comment travailler l'écrit avec les personnes très débutantes ; comment apprendre la lecture sans ennui pour les apprenants / quelles méthodes d'apprentissage de la lecture ; comment développer la pratique orale ; question de la phonologie ; question de l'andragogie ; comment mieux répondre aux attentes des apprenants et à la vie réelle ; comment gérer les groupes d'apprenants (gestion de l'hétérogénéité, gestion interculturelle, vivre ensemble...).

D'autres idées de thématiques ont été citées – nous les citons ici en vrac : les erreurs à ne pas commettre en alphabétisation ; l'élaboration des programmes de cours ; des observations mutuelles d'autres formateurs ; la question des niveaux ; les questions d'égalité et de justice sociale ; la question de l'évaluation des apprenants ; la création de matériel pédagogique adapté au public ; la construction de séquences pédagogiques et d'outils ; la complémentarité entre opérateurs sur un territoire (développement de réseaux, état des lieux de l'offre, diagnostic de l'offre manquante,...) ; la méthode d'aide à la recherche d'emploi pour les apprenants ; le rôle du formateur (limites, devoirs,...) ; les bonnes pratiques dans d'autres pays ; la question de l'accueil du public ; la question de l'apprentissage ludique pour les apprenants ; la question de l'autonomisation du public ; comment éviter passivité du groupe, comment motiver ; comment éviter le retour au schéma scolaire traditionnel ; professionnalisation du métier ; incohérence politique du secteur et échange de connaissance sur les politiques / financement du secteur / reconnaissances et agréments ; créativité des formateurs ; valeur « marchande » des apprenants par rapport aux pouvoirs subsidiaires et question des publics contraints ; exclusion de certains publics d'apprenants dans les formations/groupes (personnes âgées pex) ; exigences sociales et administratives de la précarité ; particularités du public alpha ; défraiement des apprenants ; blocages de l'apprentissage ; problématique de l'absentéisme et des retards.

Deux-tiers des répondants pensent que la formation continuée devrait être obligatoire pour les formateurs en alphabétisation. Pour l'autre tiers, elle **devrait** simplement **être fortement encouragée** mais pas obligatoire. Les risques évoqués, dus au caractère obligatoire sont : le risque de perdre les bénévoles, et le risque de baisse de motivation des formateurs – alors qu'ils sont souvent demandeurs de formations. Une fois de plus, c'est plutôt une question de moyens à donner aux opérateurs pour que leurs formateurs puissent se rendre en formation.

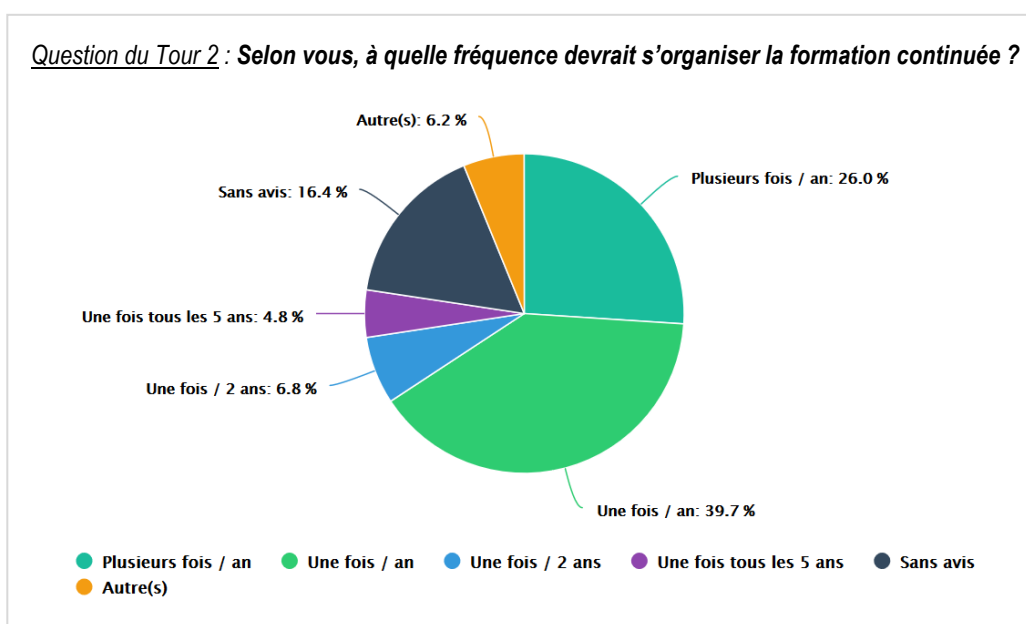
« Je dirais plutôt qu'il faudrait instaurer un 'analyse d'expérience continue obligatoire'. »

« C'est bien joli formation continuée et autres machins mais quand et avec qui. Moi bénévole, je ne vais pas, en plus, consacrer et perdre du temps et de l'argent pour satisfaire les besoins d'autosatisfaction de certain qui n'en foutent pas une, qui sont à coté des sujets et qui sont royalement payés. »

« Il me paraît prioritaire qu'elle soit possible et que les formateurs et leurs organismes en aient les moyens. »

« Formons-formons. Sauf que l'absence de financement correct du secteur a comme difficiles conséquences de travailler avec des volontaires qui ne sont pas 'formés'. Et quand nous arrive du personnel 'formé' – IRG – notamment, il est totalement non professionnel : il a des connaissances ici et là, teste ceci cela, sans savoir où il va, comment y aller et pourquoi il y va. Formons-formons donc mais 1. Formons bien 2. Trouvons le budget? »

Pour deux-tiers des répondants, la formation continuée devrait avoir lieu au moins une fois par an (un quart pense qu'elle devrait s'organiser plusieurs fois par an).



Les formateurs précisent que la formation continuée doit être renforcée si celle-ci est de qualité (ancrage dans les pratiques et les besoins des opérateurs) et accessible (moyens donnés aux opérateurs pour y participer). L'intensité de la formation continuée quant à elle devra être précisée et définie.

5.3.1.3. Valorisation du métier de formateur et des compétences nécessaires

Lors du premier tour, nous avons demandé aux répondants de sélectionner les compétences qu'ils estimaient importantes et souhaitables pour être un bon formateur en alphabétisation. Trois compétences font l'unanimité auprès des répondants :

- ▲ La capacité d'adaptation/d'adaptabilité et de contextualisation de l'apprentissage, étant donné la particularité du public en alphabétisation (groupes hétérogènes, public adulte, rythmes d'apprentissage variés,...) ;
- ▲ La capacité d'amener l'apprenant à acquérir les bases de la langue française ;

- ▲ La capacité d'instaurer un esprit de groupe parmi les apprenants (groupe où l'entraide et la convivialité sont présentes).

Par ailleurs, les formateurs revendiquent le fait qu'ils ne doivent pas jouer un rôle de contrôle (même si les exigences des pouvoirs publics vont dans ce sens) auprès des apprenants. La majorité des formateurs ne comprend pas pourquoi ils devraient être pénalisés pour l'absentéisme et/ ou l'arrêt de la formation des apprenants (l'absentéisme et l'arrêt s'expliquant majoritairement par des causes externes, dues à la précarité des publics notamment). Étant donné cette précarité, par contre, les formateurs s'accordent aussi à dire qu'ils ont un rôle à jouer dans la relation de confiance qu'ils créent avec les apprenants et dans la motivation qu'ils peuvent susciter dans le groupe, facteurs qui peuvent avoir un impact sur la continuité dans le parcours de l'apprenant.

Enfin, les formateurs doivent avoir une capacité d'empathie. En effet, de nombreux répondants ont mis en avant la charge psychosociale parfois très lourde qui pèse sur le formateur : demandes individuelles de l'apprenant parce qu'il est en confiance avec le formateur (souvent plus en confiance qu'avec l'assistant social par exemple), et charge liée à l'indispensable prise en compte du vécu des apprenants. Mais le soutien que peut apporter le formateur est lié à ses propres qualités (développement d'empathie, d'écoute) et aux ressources dont il dispose. Certains opérateurs disposent d'un soutien spécialisé, mais pas tous. De nombreux répondants estiment donc manquer de temps et de ressources pour investir cette dimension psychosociale constitutive du métier de formateur. Trois-quarts des répondants estiment que les formateurs ne devraient pas avoir à endosser le rôle d'accompagnement (psycho)-social des apprenants (ce rôle devrait être réservé à des acteurs-tiers formés pour cela : psychologues, assistants sociaux). Cependant, les formateurs jouent un rôle de « première ligne » qui nécessite de pouvoir écouter et être en empathie, et, le cas échéant, pour rediriger l'apprenant vers un service adéquat.

« Le formateur est souvent le premier référent mais il doit pouvoir passer la main à l'assistant social ou un autre membre de l'équipe si nécessaire. Une collaboration en interne et en externe (assistante sociale cpas) doit exister. »

« Le formateur peut servir de relais entre l'apprenant et l'acteur-tiers. Le formateur peut (et doit) écouter. Dans certains cas, je peux directement solutionner ou répondre à la question de l'apprenant. Dans d'autres, je le renvoie (ou parfois l'accompagne) (...). »

« La dimension psycho-sociale de notre métier est ce qui me semble le moins évident. En effet, nous ne sommes pas formés pour épauler ces personnes poli-traumatisées. Les apprenants se dirigent vers nous, car nous sommes pour eux, une personne de confiance. Nous sommes amenés à entendre des récits très difficiles et il faut pouvoir prendre de la distance par rapport à cela. Et pouvoir orienter au mieux les apprenants. »

Les répondants ont également mentionné une série de compétences supplémentaires, nécessaires pour être un bon formateur : la créativité ; la gestion interculturelle et la capacité de se décentrer par rapport à son propre schéma culturel ; la gestion de projet pédagogique ; la réflexivité par rapport à ses propres pratiques ; la capacité à ne pas reproduire le schéma scolaire traditionnel et toutes ses dérives ; la capacité à développer une démarche de co-construction des savoirs ; la gestion de groupe et des conflits.

5.3.1.4. Valorisation du temps de préparation des actions

Il ressortait du travail de terrain et du premier tour de l'enquête en ligne une revendication des formateurs concernant le temps alloué à la préparation de leurs actions. Nous avons donc cherché à approfondir cette

question, en demandant aux formateurs d'estimer – approximativement – le temps nécessaire à la préparation des actions (cours, activités,...), par rapport au temps effectivement passé avec les apprenants (que ce soit lors d'un accompagnement individuel ou en groupe).

Pour deux-tiers des apprenants, il faut au minimum une heure pour préparer une activité de deux heures. Bien sûr, ce temps est variable selon le type d'activité, selon l'expérience du formateur, selon l'intensité du travail en équipe derrière, selon le groupe d'apprenants,... Mais les formateurs s'accordent à dire que **ce temps de préparation est souvent sous-estimé** dans la manière dont s'organise leur temps de travail.

« Certains cours seront préparés rapidement car on connaît les apprenants et leurs besoins, on a trouvé un 'rythme de croisière'... 'Le comment faire' avec telle personne ou tel groupe... D'autres cours peuvent prendre beaucoup plus de temps en début d'année par exemple, lorsqu'on ne connaît pas encore très bien les apprenant(e)s... ou pendant l'année si la personne est face à un blocage dans ses apprentissages... Comme je travaille en individuel avec quelquefois des personnes qui ont des troubles de l'apprentissage, qui sont plutôt du ressort d'une logopède, comme je ne suis pas logopède mais que j'ai quelques connaissances et suis face à des personnes qui ont des difficultés particulières, et que je ne vais pas renvoyer les gens, je me forme par moi-même ou en collaboration avec une logopède 'bénévole'... cela me demande beaucoup de temps...mais cela est enrichissant et 'porte ses fruits' puisque l'apprenant(e) progresse... Il y a aussi les cas où j'ai deux ou trois personnes avec des niveaux très différents pendant le même cours, cela demande de préparer des cours pour chacun mais à partir d'un même sujet... par exemple : travailler sur le son /ou/ mais en adaptant les exercices, les explications, les objectifs...en fonction des niveaux... »

Il faut également ajouter au temps de préparation : le temps de corrections, de construction/adaptation du matériel pédagogique, les évaluations avec les apprenants, et tout le travail administratif.

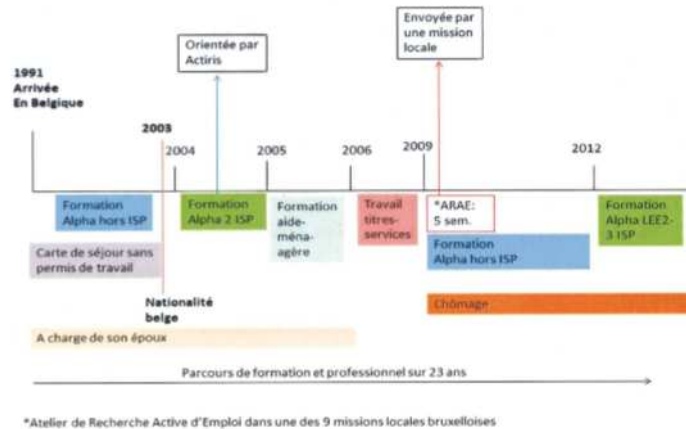
5.3.2. Finalité(s) des parcours : pour quoi l'alpha ?

Il y a plusieurs « finalités » possibles à un parcours d'alpha, selon les attentes et besoins de l'apprenant. Même s'il on constate des « tendances » de finalités possibles, chaque parcours d'apprenant est unique : il y a autant de parcours que d'apprenants ; il n'y a donc pas de règles ou de constante définie. Notons également que les finalités peuvent être multiples à un moment T (plusieurs finalités en même temps) ; et les finalités peuvent évoluer et être multiples sur une durée définie.

Par ailleurs, comme on l'a déjà dit, les parcours des apprenants sont souvent fragmentés, interrompus, et ce, étant donné la fragilité du public : il n'est pas rare que l'apprenant quitte le monde d'alpha, que ce soit de manière provisoire ou permanente, même si le processus n'est pas « fini » (si tant est qu'on considère qu'il puisse se terminer).

En outre, il est nécessaire de distinguer selon l'objectif, la raison pour laquelle l'apprenant intègre une formation d'alphabétisation : est-ce un parcours volontaire (l'apprenant veut se débrouiller en français, pouvoir parler avec les professeurs de ses enfants, comprendre les prescriptions médicales,...) ou involontaire (dans le cadre d'un parcours d'intégration, d'une demande de nationalité, d'un parcours d'insertion socioprofessionnel,...) ? La motivation de l'apprenant peut en être impactée.

Le schéma ci-dessous, tiré du document « Comprendre, réfléchir et agir le monde » (Lire et Écrire, p. 15) illustre un exemple de parcours d'apprenant.



C'est pourquoi il est important de garder une certaine hétérogénéité dans le secteur de l'alphabétisation, afin d'être en mesure de répondre à ces différentes finalités, à ces différents parcours d'apprenants.

La question de la finalité des parcours renvoie à la question des « mondes », tels que définis par le Girsef (2012). On peut regrouper ces cinq mondes en deux grandes tendances / finalités :

- ▲ **Une finalité d'insertion socioprofessionnelle (formation et/ou emploi)**, qui renvoie au monde marchand et au monde industriel. Si telle est la finalité de l'apprenant, la question du CEB, de la formation qualifiante, de la validation des compétences et des acquis de l'expérience,... se poseront plus fréquemment – impliquant davantage de quantification des acquis. Certains répondants associent cette finalité à un public de 18 à 45 ans environ ;
- ▲ **Une finalité d'insertion sociale**, qui renvoie au monde civique, domestique, et inspiré. Si telle est la finalité de l'apprenant, la pression en termes de certification et de validation est généralement moins forte, car l'apprenant est plutôt en recherche de socialisation.

Selon ces deux grandes finalités, les attentes des apprenants varient, et les opérateurs sont confrontés à des problématiques différentes : l'action d'alphabétisation et le parcours vont donc être impactés, les capacités et les compétences à travailler varieront. Cependant, les acteurs rencontrés et interrogés insistent sur le fait que, quelle que soit la finalité :

- ▲ L'alphabétisation reste un droit, et il faut donc laisser le temps suffisant à l'apprenant de faire valoir son droit ;
- ▲ Le monde « inspiré » est transversal : l'apprenant se voit transformé par le processus d'alphabétisation : confiance et estime de soi sont au cœur de l'action. Il faut à tout prix éviter de faire de l'alpha-ISP une alphabétisation « adéquationniste », une alphabétisation sortie de toute autre considération « citoyenne », participative, émancipatrice ;
- ▲ Les parcours ne sont pas linéaires : par exemple, certains travailleurs viennent en alpha sans objectif d'ISP, mais parce qu'ils souhaitent maîtriser certaines compétences de base ;
- ▲ Les besoins et attentes des apprenants peuvent évoluer au cours du parcours (et l'apprenant peut donc voyager d'une finalité à l'autre, ou poursuivre les deux finalités en parallèle) : tous les apprenants n'arrivent pas nécessairement avec un projet, celui-ci se construit au fur et à mesure.

Quoiqu'il en soit, il faut **toujours partir de la finalité recherchée par l'apprenant** pour définir les actions et politiques d'alphabétisation.

L'extrait ci-dessous illustre la tension qui existe parfois entre les deux finalités décrites ci-dessus :

« Ceux qui demandent au secteur ISP de combler le GAP voient le monde à l'envers pour moi. C'est comme si l'on demandait à l'enseignement secondaire d'assurer une partie de l'enseignement primaire pour combler les lacunes à l'entrée à l'école secondaire. Savoir que toutes les classes d'alphabétisation ne comptent pas d'apprenants qui veulent entrer en ISP. C'est à ce niveau-ci entre autres que se trouve la difficulté. Nous ne devrions pas mélanger les publics jeunes (18 à 45 ans on va dire) avec les publics vieux. Ou plutôt nous ne devrions pas mélanger les publics qui ont un projet professionnel qui ne peut se réaliser qu'en passant par une formation avec les publics qui n'en ont pas, qui apprennent pour eux tout simplement. En outre le secteur ISP devrait pouvoir écrire ses profils d'entrée et sortie en termes de compétences pour permettre à l'alpha et formation de base de s'y retrouver. Et personne ne nous empêche de travailler comme cela. »

5.3.3. Pour la validation de compétences : ponts entre l'alpha et... ?

5.3.3.1. ... le CEB

Le CEB (ou compétences équivalentes) marque la frontière entre le public visé par les actions d'alphabétisation et les autres. Pour un tiers des répondants, cette frontière est pertinente, et pour une moitié des répondants, elle ne l'est que partiellement. Les critiques adressées à l'utilisation du CEB comme curseur sont, avant tout, que « le diplôme ne fait pas le moine » : certains apprenants ont le CEB sans maîtriser les compétences, et certains maîtrisent plusieurs compétences du CEB sans avoir le document. Selon plusieurs répondants, pour classer le public cible en alpha, il serait nécessaire de mieux distinguer les compétences à l'oral, à l'écrit et à la lecture, car elles ne s'acquièrent pas de manière uniforme par les apprenants, et toutes n'ont pas la même importance selon le projet de chacun.

« Notre société se base sur l'écrit et sur la valorisation de compétences formelles et laissent de côté un tas de compétences tout aussi nécessaires à la vie en société... C'est un tort et cela stigmatise, exclut et dévalorise de nombreuses personnes compétentes et qui effectuent beaucoup de travail pour la société (je pense par exemple aux femmes au foyer analphabètes...). »

« Le papier en soi n'a aucune importance. Je dirais qu'il y a des tas de gens sans aucun diplôme performants et des tas de crétins diplômés. »

« Je me sens parfois désorientée face à l'ampleur de la tâche. Je privilégie l'éducation permanente car je pense que, pour la majorité de mes apprenants, les amener à réussir leur CEB est une illusion. L'éducation permanente permet de partir de qui ils sont en tenant compte de toutes leurs richesses (et ils en ont énormément) et de les amener à mieux cerner et à appréhender le monde qui les entoure. »

En ce qui concerne le CEB comme objectif pour les apprenants, de vives critiques ont été exprimées. Avant tout, les répondants s'accordent à dire qu'il faut valoriser et valider d'autres (types de) compétences que celles du CEB. En outre, plusieurs répondants pointent que le CEB est inaccessible pour de nombreux apprenants, et que de toute façon, le CEB n'est pas nécessairement un objectif pour eux. Pour ceux qui parviennent à obtenir le CEB, ce diplôme ne garantit ni l'emploi, ni l'entrée en formation.

Même si le CEB a été largement critiqué dans cette enquête, la majorité des répondants semblent d'accord qu'il est important pour les apprenants de maîtriser certains savoirs de base, en vue d'une participation accrue à la société (car on vit dans une société de l'écrit).

En outre, la méthode du Chef d'œuvre a suscité beaucoup d'intérêt et d'étonnement par les répondants : elle apparaît comme une méthode pertinente pour le public en alphabétisation, mais elle est largement

méconnue par les acteurs du secteur, et semble très peu pratiquée (par manque de temps ou de moyens, ou par choix de ne pas proposer l'accompagnement au CEB). Pour rappel, le Chef d'œuvre consiste en un travail écrit sur un thème original et librement choisi, présenté devant un jury composé, notamment, de l'Inspection de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le Chef d'œuvre met le projet de l'apprenant au centre (valeur centrale dans le secteur de l'alphabétisation), tout en permettant une certification via l'obtention du CEB.

« Pour ceux qui ont envie de passer le CEB, on propose l'accompagnement au Chef d'œuvre. Le Chef d'œuvre est un travail transversal de toutes les compétences : il y a une partie écrite et présentation orale. Ils doivent choisir un sujet qui les intéresse et qui les concerne(...). Ce travail est une vraie libération, il y a un côté cathartique très fort ! Et puis, le CEB constitue l'obtention d'un premier diplôme, ça a un côté formateur : c'est très valorisant pour les personnes. »

Nous avons demandé aux acteurs, lors du second tour de l'enquête, s'ils se sentaient prêt à proposer cet accompagnement au sein de leur opérateur. Les avis sont partagés : un tiers ne se positionne pas, un tiers se dit « prêt », et l'autre tiers se dit « pas prêt ». Sur le principe même du chef d'œuvre, la majorité des répondants sont convaincus de l'intérêt. Les freins exprimés sont les suivants :

- ▲ Manque de moyens (humains, financiers, locaux,...) pour le mettre en œuvre, ça demande trop de travail (certains préfèrent dès lors collaborer avec d'autres opérateurs pour cet accompagnement). A titre d'exemple, les « heures CEB » ne sont pas financées par le décret CISP ;
- ▲ L'opérateur n'accompagne pas les apprenants jusqu'à ce niveau et/ou les groupes ne sont pas assez avancés pour proposer cet accompagnement, et/ou les formations ne sont pas suffisamment intensives au sein de l'opérateur, et/ou cela ne répond pas au besoin de leur public d'apprenants ;
- ▲ Cela nécessiterait d'être formé et outillé pour proposer cet accompagnement au chef d'œuvre.

5.3.3.2. ... la Validation des compétences

En Belgique, la Validation des compétences permet la certification de compétences professionnelles, et l'obtention d'un Titre de compétence. Il faut pour cela réussir une épreuve de validation des compétences, une mise en situation professionnelle, dans un Centre agréé. Nous avons demandé aux opérateurs, lors du second tour de l'enquête en ligne, s'ils connaissaient cet outil, s'ils l'utilisaient (et si oui, quels sont ses avantages et ses inconvénients), et si le secteur de l'alpha devait se saisir de cet outil. 58 % des répondants pensent qu'en effet, cet outil serait pertinent pour le secteur ; et ce sont principalement les répondants financés par l'ISP et/ou l'EPS.

Selon les répondants, cet outil pourrait être pertinent pour un certain public en alpha (public dont la finalité est de travailler), si celui-ci le souhaite. Mais quoiqu'il en soit, l'outil devrait être adapté s'il venait à être utilisé en alpha (mais comment ?). Le principal problème est que ce test de validation passe quand même par l'écrit, et nécessite donc quand même de maîtriser les compétences de base en français : cet outil n'est donc pas adapté pour un public alpha-débutant.

« Je connais bien le système de Validation de compétences. Et dans l'état actuel, ce dispositif n'est pas pertinent pour le public alpha car il est trop calqué sur l'enseignement formel et de trop haut niveau. Avec des exigences à la compréhension, à l'oral et à l'écrit qui sont réellement fort poussées. Un vocabulaire technique de métiers très poussé. Difficile d'accès donc. Il faut donc explorer des modalités de validation de compétences adaptées aux capacités réelles des personnes analphabètes. »

« Ce dispositif est peu pertinent tel qu'il est organisé aujourd'hui à mon sens, car sur des compétences métiers qui peuvent être totalement maîtrisées par une personne en situation d'illettrisme, le mode de validation (mise en situation, test, ...) vont se faire à travers, le plus souvent, un mode écrit et sur des savoirs 'expliquer' sa manière de faire et non pas sur l'acte en lui-même. Nous sommes dans une société de l'écrit et *don sana ce code*, même si vous avez le savoir faire, vous risquez d'être recalé ou mis en difficulté. »

Un quart des répondants affirme déjà utiliser cet outil. Ci-dessous, le tableau résume les avantages et inconvénients évoqués à son sujet.

Avantages	Inconvénients
Permet à des personnes n'ayant pas obtenu un diplôme valable en Belgique d'utiliser leurs compétences à des fins professionnelles et espérer ainsi trouver un emploi. Cela permet l'évaluation objective des compétences pratiques et théoriques (validation fonctionnelle des compétences), l'objectivation des acquis	N'est possible que pour un certain nombre de métiers ; par exemple, pour la couture, la menuiserie, l'Horeca, vendeur, magasinier etc, il n'y a pas de possibilité de valider des compétences dans ces types de métier. Il faudrait étendre la liste des métiers à valider.
Attestation de compétences par un organisme agréé	Requière maîtrise français pour passation ; outil qui demande de passer par l'écrit
Valorisant pour les apprenants	Il faudrait étendre les compétences à valider
Motivant pour l'apprenant, lui donne un but	Ne concerne que les compétences techniques (pas représentatif de tout le reste)
Intéressant pour public étranger qui a déjà travaillé dans son pays : cela donne une souplesse à l'apprenant, et permet de reconnaître ses compétences, quel que soit son parcours individuel	Non-reconnaissance par les professionnels du secteur, par les employeurs
Important pour le passage en formation qualifiante	Cadre culturellement marqué, il faudrait l'adapter si on veut l'utiliser en alpha
Indicateurs communs et partagés	Cadre uniformisation qui ne prend en considération les individualités
	Difficile d'accès pour les demandeurs ; risque de démotivation tant c'est dur à obtenir
	Stressant pour l'apprenant
	Lourd administrativement

Quelques répondants ont également mentionné que des projets pilotes existent à ce propos : un à Bruxelles avec le Collectif Alpha, et un à la FAFEP pour le milieu carcéral.

5.3.3.3. ... la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)

En Belgique, il existe également le dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) qui permet à des adultes ayant le projet de reprendre des études d'accéder, entre autres, à l'Enseignement de promotion sociale, en fluidifiant le parcours d'apprentissage et, le cas échéant, en allégeant la durée des études. La VAE est un processus d'évaluation et de reconnaissance des savoirs et des compétences issus de l'expérience (professionnelle et personnelle) et/ou de la formation, pour l'accès aux études ou pour leur sanction.

Nous avons demandé aux opérateurs, lors du second tour de l'enquête en ligne, s'ils connaissaient cet outil, s'ils l'utilisaient (et si oui, quels sont ses avantages et ses inconvénients), et si le secteur de l'alpha devait se saisir de cet outil. Environ la moitié des répondants est favorable à l'utilisation de cet outil en alpha, et un tiers ne préfère pas se positionner. Notons qu'en EPS, où cet outil est le plus souvent utilisé

actuellement – les répondants connaissant donc bien l’outil – les avis sont partagés quant à la pertinence d’utiliser cet outil en alpha.

5.3.4. Capabilités à travailler en alpha

Nos résultats à ce sujet vont dans le même sens que ceux de l’étude du Girsef en 2012, Pour rappel, l’étude concluait à ce sujet que : « 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. » Ils ajoutaient cependant que l’évaluation des actions d’alphabétisation doit aller au-delà de l’évaluation de compétences linguistiques : « 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. »

« On vise à outiller les personnes par rapport à la maîtrise des savoirs et des compétences au niveau de la langue, mais pas uniquement : on les accompagne dans leur outillage de la lecture, de l’écriture, de l’expression et de la compréhension orale, des maths, des logiciels informatiques, de la compréhension de l’histoire, de la géo,... on travaille tous ces accès dans le but de permettre à ces personnes de comprendre le monde dans lequel ils vivent et de pouvoir y agir, dans un but d’émancipation de ces personnes. En partant de leurs projets, et de ce qu’ils savent déjà. »

Nous avons analysé différents documents qui tentent de définir les capabilités (terme générique qui regroupe : les compétences, les capacités, la possibilité d’exercer un droit pour l’apprenant, ou « la liberté de choisir son mode de vie » en fonction d’un contexte spécifique, au sens de A. Sen) vers lesquelles sont orientées les actions d’alphabétisation. Ci-dessous, nous avons regroupé ces capabilités en cinq « blocs » thématiques. Les items sont un relevé de différents éléments trouvés dans des cadres de référence existants, en Belgique ou à l’étranger, pour l’alphabétisation et la formation de base des adultes.

Le premier bloc concerne l’acquisition et le développement des **savoirs de base** qu’il est nécessaire de travailler avec les apprenants au cours du processus d’alphabétisation : écouter et comprendre l’oral ; Parler ; Écouter et comprendre l’oral ; Parler et se faire comprendre ; Lire et comprendre l’écrit ; Écrire et se faire comprendre ; Utiliser des documents et formulaires ; Reasonner ; Calculer ; Se repérer dans l’espace et le temps ; Savoirs technologiques et scientifiques.

Le deuxième bloc concerne l’**expression et la créativité** : expression artistique ; accès à la culture ; Liberté d’expression, donner son avis ; Expression affective et sentiment de sécurité ; Développer la confiance en soi ; Ouverture et connaissance du monde, de soi, des autres et de la diversité.

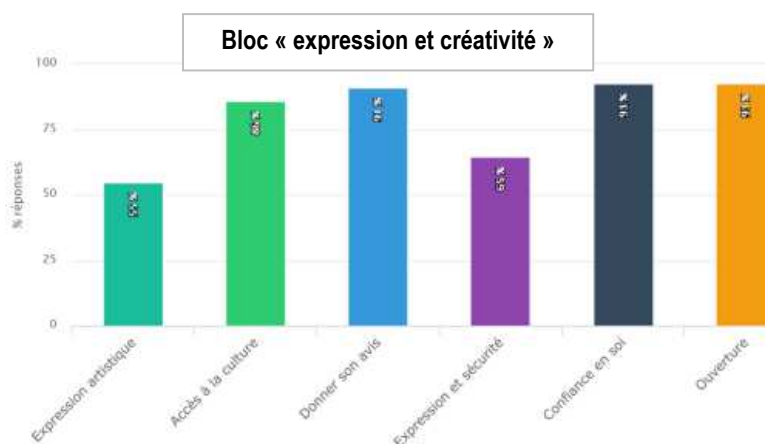
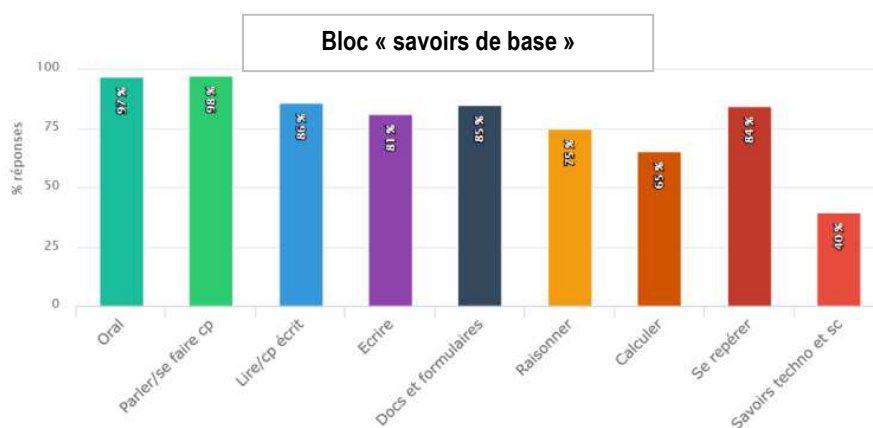
Le troisième bloc est relatif à la **vie quotidienne** : Autonomie dans les démarches et rencontres liées à la santé ; Accès aux ressources de santé ; Connaissance des facteurs de santé ; Compréhension critique des messages de santé ; Autonomie dans les démarches et services administratifs (CPAS, ONEM, Office des étrangers,...) ; Autonomie dans les services de la vie quotidienne (magasin, poste, banque,...) ; Équilibre personnel (dans les rôles familiaux de « parent », de couple,...) ; Accès au permis de conduire ; Utiliser et décoder les TIC, médias ; S’intégrer dans divers contextes sociaux.

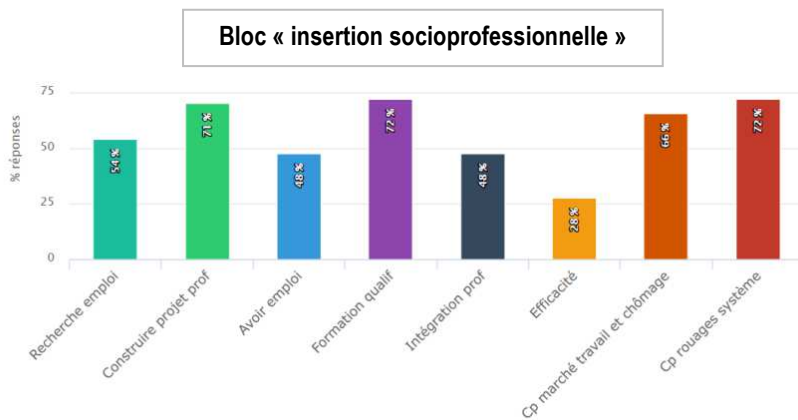
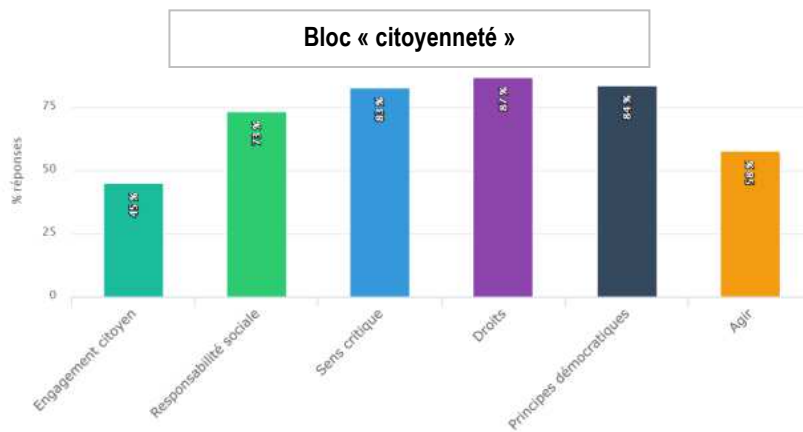
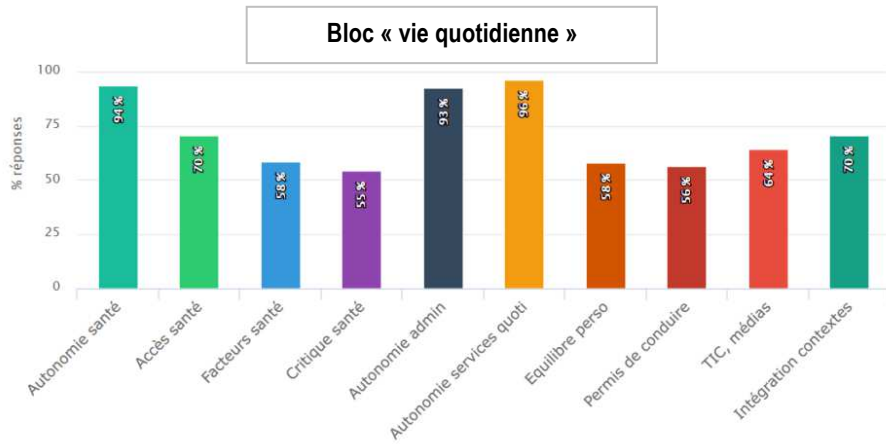
Le quatrième bloc concerne la **citoyenneté** : Engagement dans des projets citoyens, volontariat,... ; Responsabilité écologique et sociale (partage, solidarité, environnement,...) ; Capacité d'analyse et d'expression critique / Comprendre son environnement / le contexte social et développer une analyse critique ; Connaître / comprendre les droits culturels, économiques, politiques, sociaux ; Connaître / comprendre les principes démocratiques ; (individuellement ou collectivement) pour l'exercice effectif des droits éco, sociaux, etc.) ; agir.

Le cinquième bloc concerne l'**insertion socioprofessionnelle** : Se mettre en recherche d'emploi (envoi de candidatures, entretiens d'embauche) ; Construire un projet professionnel ; Trouver ou conserver un emploi ; Accéder à la formation qualifiante ; S'intégrer dans divers contextes professionnels et y évoluer ; Efficacité dans le travail ; Connaître et comprendre le marché du travail et le phénomène du chômage ; Connaître et comprendre les rouages administratifs du système belge de l'emploi.

Lors du premier tour, nous avons demandé aux répondants de sélectionner les capacités qu'ils estiment importantes à travailler au cours du processus d'alphabétisation.

Il y a un accord assez global parmi les répondants pour sélectionner les blocs « savoirs de base » et les capacités liées à l'autonomie : celle-ci est importante à la fois comme préalable à l'apprentissage des savoirs de base, mais également comme importante à travailler tout au long du processus. Ci-dessous, vous trouverez les graphiques détaillant le choix des répondants (premier tour de l'enquête en ligne), pour chaque capacité (selon les « blocs »).





Deux blocs ont soulevé davantage de questions parmi les répondants :

- ▲ Le bloc « citoyenneté », car plusieurs personnes considèrent que la citoyenneté est l'affaire de TOUS, et pas uniquement des analphabètes. D'autres répondants estiment qu'étant donné la grande précarité de certains apprenants, la citoyenneté et l'engagement citoyen ne sont pas toujours leur priorité.

« Je pense que le fait de pouvoir déjà se positionner en tant que sujet actif-participatif dans le cadre de sa formation, face à des thématiques qui leur concernent et qui peuvent être abordées, de connaître des droits et ses devoirs est un plus pour se sentir citoyen formant partie d'un ensemble. L'engagement vient graduellement. Idem pour l'ISP. »

- ▲ Le bloc « ISP », dans lequel aucune capacité ne fait vraiment l'unanimité : la majorité des répondants estiment que ces capacités ne doivent être travaillées que si l'apprenant est en demande d'une insertion socioprofessionnelle, mais ce n'est pas constitutif de l'approche en alphabétisation. Mais les répondants revendiquent qu'on ne peut dissocier l'insertion socioprofessionnelle du reste : les autres capacités doivent être travaillées en ISP, mais pas vice-versa.

« Malgré que nous sommes dans le bloc ISP, la citoyenneté doit être au centre de nos préoccupations au risque de tomber dans du pur adéquationisme, je ne supporte personnellement pas la dissociation qui est faite qui nous enferme dans des discours qui insidieusement font perdre toute l'identité à notre secteur. »

Au second tour, nous avons affiné la question des capacités. La moitié des répondants estime que toutes les capacités citées ci-dessus sont pertinentes à travailler en alpha ; aucune capacité n'est vraiment « rejetée » par les répondants. Cependant, selon de nombreux répondants, **certaines capacités méritent plus d'attention que d'autres** (il faut prioriser certaines capacités), ou encore, **certaines capacités ne doivent pas être un objectif en soi** (mais tant mieux si l'alpha contribue à les acquérir). De manière générale, c'est surtout à l'apprenant de voir ce qu'il souhaite travailler en alpha : **toutes les capacités ne doivent pas être travaillées avec tous les apprenants**. Ici encore se pose donc la question de la « finalité » du parcours d'alpha, aux yeux de l'apprenant.

« Toutes les capacités me semblent toutes pertinentes mais attention à la dispersion. Je préfère me concentrer sur une chose pour essayer qu'elle soit maîtrisée. »

« (...) Je préfère l'idée que ces 'objectifs' ou 'thématiques' ou 'procédures' peuvent s'intégrer dans un projet porté par les apprenants et dont les savoirs développés prennent sens dans la réalisation commune du groupe. »

« Toutes ces capacités peuvent être pertinentes en alpha, selon les contextes et les aspirations des apprenants. Il est évident que tout ne pourra pas être travaillé dans chaque groupe, d'où l'intérêt d'un accompagnement individuel pour aider l'apprenant à cerner et définir son projet et ses objectifs à court et à long terme. »

5.3.5. Évaluation et auto-évaluation

La question de l'évaluation de l'évolution de l'apprenant, dans toutes les capacités et compétences travaillées en alpha, est primordiale pour les apprenants, spécialement pour jauger sa progression. Cette question dépend, entre autres, de la (des) finalité(s) de l'alpha pour l'apprenant et des capacités et facteurs limitants de la personne.

Plusieurs personnes ont exprimé l'intérêt, en alpha, de ne pas uniquement valoriser les compétences « formelles » et « objectivables ». Une piste serait donc, pour l'alpha, de faire valoir des capacités plus subjectives (comme par exemple l'autonomie, la confiance en soi, la créativité, l'insertion sociale,...) parallèlement aux compétences linguistiques/techniques (savoirs de base).

Nous avons demandé aux participants, lors du second tour de notre enquête en ligne, s'il serait pertinent pour le secteur de l'alphabétisation, selon eux, de développer des indicateurs qualitatifs d'évaluation orientés sur les capacités plus subjectives (par exemple : évaluation de l'autonomie, de la créativité, de la confiance en soi,...). Deux-tiers des répondants sont favorables à cette idée ; cela valoriserait l'apprenant. Les répondants mettent également en garde : cela ne doit pas mener à des mesures de capacités non-mesurables : comment peut-on mesurer ou évaluer des choses si subjectives ?! Ce type de capacité doit plutôt faire l'objet d'une auto-évaluation par l'apprenant. Par ailleurs, certains mentionnent que ce type d'évaluation qualitative se fait déjà de manière informelle et certains se demandent s'il y a un réel intérêt à le formaliser.

« C'est justement très subjectif. Je me vois mal juger de ce qu'une formation en alpha apporte personnellement à une personne au-delà des aspects évaluables, quantifiables. Par contre, c'est important de signifier et de valoriser le fait que les compétences acquises ne sont pas uniquement scolaires, et c'est vrai que la confiance, l'autonomie, la créativité sont souvent au rdv. »

« Avec de l'autonomie, de la confiance en soi, de la créativité, on peut se sortir de tas de situations très difficiles. Mais comment les évaluer? Quels en seraient les indicateurs? On peut être très subjectif dans ces domaines. »

« Je me pose des questions sur la faisabilité : comment développer des critères d'évaluation partagés orientés vers des capacités plus subjectives. J'ai bien des idées (apprécier des trajectoires plus que des 'instantanés', partir des désirs de mobilités des gens, ...), mais ça reste fort nébuleux. »

Étant donné le côté très subjectif de ce type d'évaluation, et étant donné les variétés de statuts et de parcours des apprenants en alphabétisation, les objectifs et attentes varient d'un apprenant à l'autre. Dès lors, une grande majorité des répondants pense que les opérateurs devraient proposer, tant que possible, une forme d'autoévaluation aux apprenants.

Quelques remarques sont néanmoins exprimées à ce sujet. Pour certains répondants, une autoévaluation doit toujours être combinée avec d'autres dispositifs d'évaluation, entre autre, avec une évaluation de la part du formateur ; en effet, plusieurs personnes remarquent que les apprenants ont tendance à se dévaloriser et à s'évaluer « vers le bas » : l'évaluation mixte permettrait donc de valoriser l'apprenant et de booster sa confiance en soi. D'autres répondants mettent le doigt sur le fait que l'auto-évaluation est une compétence en soi, l'apprenant doit l'acquérir ; et c'est parfois difficile à mettre en place. Enfin, certains répondants insistent sur le fait qu'il ne faut surtout pas rendre l'autoévaluation décisive (pour certifier par exemple). **En conclusion, l'autoévaluation est à encourager et à favoriser, mais il faut laisser aux opérateurs l'autonomie dans le choix des modes d'évaluation adoptés.**

« L'auto-évaluation responsabilise l'apprenant. De plus, il s'évalue très souvent en dessous de son niveau. Comparer son évaluation à celui du formateur peut lui rendre confiance. »

« L'auto-évaluation fait partie intégrante du travail quotidien et de l'évaluation formative mise en œuvre. On doit l'encourager et la rendre plus probante. »

« Peu en sont capables, beaucoup n'en voient pas l'intérêt. Désolé d'être un peu direct mais c'est la réalité sur le terrain... »

« Si on vise une évaluation des niveaux de l'apprenant qui soit vraiment 'formatrice et dynamisante', il me semble important qu'à chaque niveau, l'apprenant puisse lui-même exprimer et se rendre compte de son avancement et des difficultés qu'il a rencontrées. Certains points toutefois me semblent être plus judicieux d'être simplement évalués par un tiers. »

Notons également que, pour une majorité des répondants, **un système d'auto-évaluation par l'apprenant lui-même doit nécessairement être combiné avec d'autres formes d'évaluation des savoirs de bases « objectifs » acquis au cours du processus.**

« Oui dans la mesure où ce type d'évaluation n'est pas encore très « professionnel », je n'aime pas le mot mais il faut avouer que cela manque parfois d'analyse réflexive voire de visibilité pour l'apprenant me semble-t-il. »

Pour chaque capacité, nous avons demandé aux répondants, lors du second tour de l'enquête en ligne, de nous dire si : (1) cette capacité pourrait faire l'objet d'une évaluation par un tiers (un formateur) ; (2) cette capacité pourrait faire l'objet d'une auto-évaluation par l'apprenant lui-même ; (3) cette capacité pourrait faire l'objet d'une évaluation par un tiers ET d'une auto-évaluation par l'apprenant ; (4) cette capacité ne peut faire l'objet d'aucune forme d'évaluation.

- ▲ Concernant le bloc des « savoirs de base » : il ressort que **l'on peut évaluer ces capacités** (exception faite de la capacité « raisonner » qui n'est pas évaluable, pour une minorité des répondants). La tendance des réponses ne va pas en faveur d'une auto-évaluation seule : la majorité des répondants est en faveur d'un **mix entre une évaluation par un tiers et une auto-évaluation par l'apprenant**. Une minorité pense qu'une auto-évaluation n'est pas nécessaire. Le tableau ci-dessous détaille le pourcentage de répondants ayant choisi chaque mode d'évaluation pour chaque capacité.

Capabilité	Par un tiers	Auto-évaluation	Les deux	Aucune
Parler et se faire comprendre	26%		67%	
Écouter et comprendre l'oral	21%		73%	
Lire et comprendre l'écrit	19%		77%	
Utiliser des documents et formulaires	13%	10%	73%	
Se repérer dans l'espace et le temps	10%	15%	69%	
Écrire et se faire comprendre	24%		69%	
Raisonner	20%	12%	43%	14%

- ▲ Concernant le bloc des capacités en lien avec la vie quotidienne : il ressort que **l'on peut évaluer ces capacités** (exception faite pour la capacité « intégration dans divers contextes sociaux » : un cinquième des répondants pense qu'elle n'est pas évaluable). La tendance des réponses ne va pas en faveur d'une évaluation uniquement par un tiers : la majorité des répondants pense que l'évaluation doit au minimum se combiner à auto-évaluation, et une large proportion pense que **ces capacités ne peuvent que faire l'objet d'une autoévaluation**.

Capabilité	Par un tiers	Auto-évaluation	Les deux	Aucune
S'intégrer dans divers contextes sociaux	7%	27%	33%	20%
Autonomie dans les services de la vie quotidienne (magasin, poste, banque,...)		42%	45%	
Autonomie dans les démarches et rencontres liées à la santé		40%	47%	
Autonomie dans les démarches et services administratifs (CPAS,...)		35%	51%	

- ▲ Concernant le bloc des capacités en lien avec l'expression et la créativité : il ressort que l'on peut évaluer ces capacités (exception faite pour la capacité « accès à la culture » : un cinquième des répondants pense qu'elle n'est pas évaluable). La tendance ne va pas en faveur d'une évaluation uniquement par un tiers : l'évaluation doit au minimum se combiner à auto-évaluation, et une large proportion pense que ces capacités doivent faire l'objet d'une **évaluation plutôt mixte**.

Capabilité	Par un tiers	Auto-évaluation	Les deux	Aucune
Développer la confiance en soi		36%	45%	
Ouverture et connaissance du monde, de soi, des autres et de la diversité		23%	50%	
Liberté d'expression, donner son avis		20%	55%	
Accès à la culture	6%	26%	35%	21%

- ▲ Concernant le bloc des capacités relatives à la citoyenneté, il y a **débat** : environ un cinquième pense qu'elles ne sont pas évaluables, alors qu'une majorité pense que ces capacités doivent faire l'objet d'une évaluation mixte. Une exception cependant, la capacité de « responsabilité écologique et sociale », pour laquelle l'autoévaluation ressort davantage.

Capabilité	Par un tiers	Auto-évaluation	Les deux	Aucune
Connaître et comprendre les droits culturels, économiques, politiques, sociaux	14%	10%	53%	10%
Connaître et comprendre les principes démocratiques	20%	9%	48%	11%
Capacité d'analyse et d'expression critique, comprendre son environnement, le contexte social et développer une analyse critique	20%	13%	44%	12%
Responsabilité écologique et sociale (partage, solidarité, environnement,...)	5%	24%	38%	17%

« (...) pour pouvoir évaluer ces divers actes 'citoyens', il faudrait développer un véritable travail de mise à plat de critères partagés. Il est en effet difficile de pouvoir traduire tout cela de manière simple et univoque tant l'aspect humain (sa complexité) est intrinsèquement lié à chacune de ces capacités et nécessiterait un travail de contextualisation. »

- ▲ Concernant les capacités relatives à l'ISP il y a **débat** également : une minorité pense qu'elles ne sont pas évaluables, alors qu'une majorité pense que ces capacités doivent faire l'objet d'une évaluation mixte.

Capabilité	Par un tiers	Auto-évaluation	Les deux	Aucune
Accéder à la formation qualifiante	25%	7%	48%	6%
Connaître et comprendre les rouages administratifs du système belge de l'emploi	16%	10%	43%	14%
Construire un projet professionnel	11%	12%	58%	8%

Le tableau ci-dessous résume les différentes positions quant à l'évaluation, selon le bloc de capacités. La taille des croix dans les cases ci-dessous correspond au pourcentage de répondants qui ont choisi tel ou tel type d'évaluation (moyenne des pourcentages pour chaque bloc).

	Évaluation par un tiers	Autoévaluation	Évaluation mixte	Non-évaluable
<i>Savoirs de base</i>	x		X	
<i>Vie quotidienne</i>		X	X	
<i>Expression et créativité</i>		X	X	
<i>Citoyenneté</i>	x	X	X	x
<i>ISP</i>	x	X	X	x

Sur ce tableau, on voit clairement que des évaluations mixtes sont généralement privilégiées par les répondants. On constate également que pour les blocs « vie quotidienne » et « expression et créativité », la seule évaluation par un tiers est exclue. Pour les blocs citoyenneté et ISP, on constate un débat sur le principe même d'évaluer ces capacités.

Pour clôturer cette section, il nous semble important de préciser que les capacités identifiées ci-dessus sont bien des capacités pertinentes « à travailler » dans les parcours d'alphabétisation. Cela ne veut pas dire que (toutes) ces capacités doivent être acquises et/ou validées et/ou reconnues par un organisme extérieur. L'important est qu'elles soient adaptées et travaillées selon les objectifs de l'apprenant, ou selon les impératifs liés à un système de validation existant : il faut trouver un équilibre entre la spécificité et l'importance relative de chaque compétence/capabilité.

5.4. Tableau récapitulatif à double entrée : analyse par niveaux et par thématiques

	Niveau politique	Niveau opérationnel	Niveau (inter-)personnel
Singularité	<ul style="list-style-type: none"> Maintenir l'hétérogénéité Laisser de la souplesse et de l'autonomie aux opérateurs Ne pas imposer de délai maximal de formation Augmenter l'offre en alpha (et éviter qu'un public chasse l'autre) Diminuer les pressions « d'activation » 	<ul style="list-style-type: none"> Mettre en place des conditions favorables pour l'accès et la régularité à la formation (horaires adaptés, crèches, formations concomitantes,...) Clarifier la définition du public (et le distinguer d'autres publics) Clarifier les niveaux (savoirs de bases) et éventuellement utilisation d'un test de positionnement commun Proposer un accompagnement individualisé (3 types) idéalement en interne Définir l'intensité des formations proposées selon les moyens et les attentes des apprenants Prêter attention à l'hétérogénéité et à la taille des groupes lors de la création des groupes d'apprenants 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluer la progression (« étapes-clés ») et la « fin » de processus selon la finalité et les attentes de l'apprenant Soutenir la pluralité des finalités possibles de l'alpha pour les apprenants (ISP ou insertion sociale)
Professionnalisation	<ul style="list-style-type: none"> Augmenter les ressources en alpha Réfléchir à la mise en place d'une formation de base commune (par une organisation de terrain et un organisme certifiant) Valoriser le métier de formateur, les compétences nécessaires à ce métier (adaptabilité, pédagogie, empathie), et le temps de préparation des actions 	<ul style="list-style-type: none"> Renforcer la formation continuée et l'échange de pratiques et d'expériences Clarifier le rôle des formateurs bénévoles et définir, si nécessaire, le cadre d'une formation adaptée aux bénévoles 	<ul style="list-style-type: none"> Travailler capacités pertinentes pour l'apprenant, parmi les 5 blocs Proposer et utiliser différents outils d'évaluation et de mesure des compétences et capacités travaillées en alpha (et pertinentes selon la finalité) : d'une part, pour jauger la progression des apprenants, et d'autre part, pour faire reconnaître les compétences (CEB, VAE, validation des compétences,...)
Coordination	<ul style="list-style-type: none"> Engager une réflexion conjointe et la collaboration entre le secteur de l'alpha et de la formation qualifiante Réalisation d'un diagnostic précis de l'analphabétisme en FWB 	<ul style="list-style-type: none"> Renforcer la coordination territoriale (territoires IBEFE pex) Co-construire un langage commun (public et niveaux notamment) Gérer la circulation des apprenants de manière adaptée et adéquate Collaborer entre opérateurs (d'alpha ou acteurs-tiers) lorsque les ressources internes de l'opérateur sont insuffisantes (pour l'accompagnement individualisé notamment) 	<ul style="list-style-type: none"> Adapter et développer des outils adaptés au secteur de l'alpha, pour la validation et la certification de compétences (chef d'œuvre pour CEB, VAE, validation des compétences,...), en fonction des finalités des apprenants

6. Conclusions

La première conclusion de cette recherche est que **de nombreuses préoccupations sont partagées** par l'ensemble des acteurs de l'alphabétisation : malgré la forte hétérogénéité du secteur (variété des sources de financement, variété des publics, variété des « mondes » et des finalités de l'action), les opérateurs partagent de nombreuses craintes, vivent des réalités assez semblables, sont confrontés au même type de problèmes, et travaillent le même genre de compétences et capacités lors de leurs actions d'alphabétisation. Nous pensons donc qu'il est adéquat de parler de l'existence d'un « secteur alpha ».

En ce qui concerne le développement d'un cadre conceptuel de référence commun, il apparaît que, si (et seulement si !) le CdR n'est **ni uniformisant, ni contraignant, ni rigide**, et qu'il est **ancré dans les réalités de terrain**, une majorité des acteurs considère qu'il est pertinent d'élaborer des **balises** pour les opérateurs du secteur et pour l'action des formateurs. Ces balises pour le secteur concernent trois thématiques principales : la singularité, la professionnalisation, et les collaborations. Elles se déclinent en recommandations et bonnes pratiques aux trois niveaux : politique, opérationnel, et personnel.

1) La nécessaire reconnaissance de la singularité en alpha

Au niveau politique (macro), notre recherche confirme qu'il faut maintenir (et valoriser comme force) **l'hétérogénéité des politiques et des publics**. Pour cela, il serait utile de simplifier les contraintes administratives (souvent lourdes étant donné le poly-subventionnement de nombreux opérateurs). Cela passe également par une vraie reconnaissance de la **singularité du public, et une spécificité de l'apprentissage en alpha**. L'alphabétisation doit être pensée dans une **temporalité longue** et personnelle : les apprenants ont des rythmes d'apprentissage différents, qui dépendent de nombreux critères et de « facteurs limitants ». Malheureusement, les politiques actuelles (d'activation, du parcours d'intégration) entraînent parfois des tensions dans la pratique quotidienne, car elles ne permettent pas (ou plus) de prendre le temps. Dans l'idéal, il faudrait donc réduire ces pressions d'activation, car le temps est perçu comme un facteur indispensable pour que se déploie pleinement le potentiel émancipatoire du processus d'alphabétisation sur les apprenants. Pour toutes ces raisons, il est primordial de laisser aux opérateurs une certaine **souplesse et autonomie** dans l'organisation de leurs actions, afin de leur permettre de s'adapter constamment aux publics qu'ils ont en face d'eux. Il serait notamment nécessaire de ne pas imposer de délai maximal pour la formation, et d'augmenter les ressources des opérateurs.

Au niveau opérationnel, nous identifions plusieurs pistes d'action pertinentes pour reconnaître la singularité et les spécificités du public. Premièrement, il apparaît important, pour les opérateurs, d'être en mesure de proposer un **accompagnement individualisé** (psychosocial et/ou autour du projet personnel de l'apprenant et/ou pédagogique ciblé), au moment de l'accueil et tout au long de la formation, en complément aux activités de groupe (le travail en groupe reste, pour la plupart des répondants, le fondement de l'action en alpha). Tous les apprenants n'ont pas besoin des trois types d'accompagnement et/ou en ont besoin à différents moments de leur parcours.

Deuxièmement, l'intensité des formations proposées est réfléchiée en fonction des attentes des apprenants (finalités), de leurs contraintes personnelles (familiales, socio-économique,...), et de leur niveau. Cependant, il y a un consensus sur deux aspects : d'une part, il faut un minimum d'heures d'apprentissage

par semaine pour constater une réelle progression ; d'autre part, c'est surtout la **régularité de l'apprenant** qui importe dans l'apprentissage. Plus d'attention pourrait être apportée à la mise en place des conditions favorables pour l'accès à la formation des apprenants, comme par exemple, la garde d'enfants, ou l'organisation d'horaires adaptés.

Troisièmement, deux dimensions méritent une attention particulière lors de la création des groupes d'apprenants : l'hétérogénéité des niveaux d'une part (perçue comme une difficulté pour les formateurs par manque de moyens pour bien gérer cette hétérogénéité), et la taille des groupes d'autre part. La taille idéale des groupes d'apprenants varie très fort selon le niveau des apprenants (plus le groupe est débutant, plus la taille du groupe doit être petite), et selon le type d'action proposée. Les acteurs mettent l'accent sur le fait qu'il faut distinguer le nombre d'apprenants *inscrits* du nombre d'apprenants *réguliers*, étant donné le nombre important d'abandon en cours d'années.

Au niveau personnel à présent, notre recherche permet d'insister sur l'importance de **partir de la finalité recherchée par l'apprenant** pour définir les actions et politiques d'alphabétisation. Deux tendances de « finalités » apparaissent comme intéressantes à analyser : (1) une finalité d'insertion socioprofessionnelle (formation et/ou emploi), qui renvoie au monde marchand et au monde industriel (« mondes » tels que définis dans le rapport du Girsef) ; (2) une finalité d'insertion sociale, qui renvoie au monde civique, domestique, et inspiré (« mondes » tels que définis dans le rapport du Girsef). L'alphabétisation étant un processus marqué par les histoires individuelles des apprenants et leurs projets, il est important de ne pas figer des attentes concernant des « étapes-clés » dans l'apprentissage des apprenants et de prendre conscience que les indicateurs de fin de processus dépendront des objectifs de l'apprenant lui-même : le secteur doit donc garder une certaine flexibilité quant aux objectifs à atteindre au travers de la formation.

Balises pour une reconnaissance de la singularité de l'alpha : synthèse		
Niveau politique	Niveau opérationnel	Niveau (inter) personnel
<ul style="list-style-type: none"> • Maintenir l'hétérogénéité • Laisser de la souplesse et de l'autonomie aux opérateurs • Ne pas imposer de délai maximal de formation • Augmenter l'offre en alpha (et éviter qu'un public chasse l'autre) • Diminuer les pressions « d'activation » 	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en place des conditions favorables pour l'accès et la régularité à la formation (horaires adaptés, crèches, formations concomitantes,...) • Clarifier la définition du public (et le distinguer d'autres publics) • Clarifier les niveaux (savoirs de bases) et éventuellement utilisation d'un test de positionnement commun • Proposer un accompagnement individualisé (3 types) idéalement en interne • Définir l'intensité des formations proposées selon les moyens et les attentes des apprenants • Prêter attention à l'hétérogénéité et à la taille des groupes lors de la création des groupes d'apprenants 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluer la progression (« étapes-clés ») et la « fin » de processus selon la finalité et les attentes de l'apprenant • Soutenir la pluralité des finalités possibles de l'alpha pour les apprenants (ISP ou insertion sociale)

2) La nécessaire professionnalisation du secteur

Au niveau politique, une **augmentation des ressources** attribuées au secteur (moyens financiers et humains, augmentation de l'offre d'alpha) semble nécessaire pour permettre aux opérateurs de mener à bien leurs actions (formation, sensibilisation,...). Cela passe, entre autres, par une prise en compte du temps de préparation des actions, et par la **formation des formateurs** (initiale et continuée).

Au niveau opérationnel, chaque opérateur doit trouver un **équilibre au sujet de la place et le rôle des bénévoles** en son sein. Pour certains, la place des bénévoles dans le secteur pose un réel problème

(notamment lorsque les bénévoles sont engagés comme formateurs uniquement par manque de moyens de l'opérateur) ; pour d'autres, cela ne pose aucun souci (lorsqu'ils viennent en soutien aux formateurs pex.). Notre recherche ne permet pas de conclure précisément de la place que devrait avoir les bénévoles dans le secteur : chaque opérateur doit s'assurer que l'ensemble de l'équipe pédagogique (salariés et bénévoles) est en phase avec la manière dont les rôles sont répartis et avec les exigences imposées aux différents acteurs.

Au niveau personnel, cinq blocs de capacités apparaissent comme pertinent à travailler au cours des actions d'alphabétisation : les savoirs de base, les capacités liés à l'expression et la créativité, à la vie quotidienne, à la citoyenneté, et enfin, à l'insertion socioprofessionnelle. Cependant, selon la finalité et les attentes de l'apprenant, certaines capacités doivent être travaillées de manière plus ou moins approfondies en alphabétisation, et les processus d'évaluation doivent être définis de façon différenciée. Il serait pertinent pour le secteur de l'alphabétisation de développer des indicateurs qualitatifs d'évaluation orientés sur les capacités plus subjectives. L'idéal est de combiner un système d'auto-évaluation par l'apprenant avec d'autres formes d'évaluation des savoirs de bases organisés avec des tiers.

En ce qui concerne les formateurs, plusieurs éléments importants ressortent de notre recherche, et concernent les différents niveaux. Premièrement, notre enquête nous montre que deux-tiers des répondants sont favorables à la mise en place d'une formation de base commune et obligatoire pour tous les formateurs. L'instauration d'une telle formation nécessiterait de reconfigurer le secteur et de réfléchir en profondeur aux conséquences d'une telle décision (entre autres pour tous les formateurs actuels non-formés) : cela devrait donc passer par des discussions concertées avec l'ensemble du secteur. Cependant, notre enquête permet déjà de dire que, si une formation de base commune était développée, elle devrait être co-organisée et co-dispensée par des acteurs de terrain et des institutions de l'enseignement (universités, hautes écoles et EPS). Par ailleurs, elle devrait être développée de manière à former des formateurs polyvalents, capables de s'adapter à un public hétérogène. Il est aussi demandé de renforcer la formation continuée des formateurs et les échanges de pratiques, et ce, de manière décloisonnée (opérateurs toutes politiques confondues). Pour cela, les politiques doivent donner aux opérateurs les moyens (en temps et en argent) de participer à ces formations.

Enfin, les acteurs revendiquent une valorisation du métier de formateur : au-delà de la valorisation salariale, cela passe, entre autre, par une prise de conscience de la complexité des compétences nécessaires pour réaliser ce métier. Plusieurs compétences centrales ressortent particulièrement de notre recherche : la capacité d'adaptation/d'adaptabilité et de contextualisation de l'apprentissage, la capacité d'amener l'apprenant à acquérir les bases de la langue française, la capacité de créer une relation de confiance avec les apprenants, de gérer des groupes hétérogènes, et d'être en empathie.

Balises pour professionnaliser le métier : synthèse		
Niveau politique	Niveau opérationnel	Niveau (inter)personnel
<ul style="list-style-type: none"> Augmenter les ressources en alpha Réfléchir à la mise en place d'une formation de base commune (par une organisation de terrain et un organisme certifiant) Valoriser le métier de formateur, les compétences nécessaires à ce métier (adaptabilité, pédagogie, empathie), et le temps de préparation des actions 	<ul style="list-style-type: none"> Renforcer la formation continuée et l'échange de pratiques et d'expériences Clarifier le rôle des formateurs bénévoles et définir, si nécessaire, le cadre d'une formation adaptée aux bénévoles 	<ul style="list-style-type: none"> Travailler capacités pertinentes pour l'apprenant, parmi les 5 blocs Proposer et utiliser différents outils d'évaluation et de mesure des compétences et capacités travaillées en alpha (et pertinentes selon la finalité) : d'une part, pour jauger la progression des apprenants, et d'autre part, pour faire reconnaître les compétences (CEB, VAE, validation des compétences,...)

3) Le nécessaire renforcement de la coordination

Au niveau politique, il serait pertinent de mettre en place une **réflexion coordonnée entre le secteur de l’alphabétisation et celui de la formation qualifiante**, afin de penser la question du passage de l’alpha à la formation qualifiante, pour le public concerné qui le souhaite, voire de permettre des formations concomitantes. Une coordination politique serait également bénéfique, pour réaliser un diagnostic de la problématique de l’alphabétisation en FWB notamment.

Au niveau inter-opérationnel, plusieurs pistes d’action ressortent comme pertinentes pour renforcer le secteur. Avant tout, il serait intéressant de **renforcer la coordination et la collaboration entre opérateurs par territoire**, principalement pour faciliter la réalisation d’un diagnostic alpha au sein du territoire : offre, demande, besoin, etc., et ainsi, rendre (plus) adéquate l’offre d’alphabétisation par territoire selon les besoins identifiés, en fonction des demandes spécifiques des apprenants.

Ensuite, il ressort comme important de travailler à la co-construction d’un langage commun, pour l’ensemble du secteur. Cela passe, d’une part, par la **clarification du public cible**, avec et pour tous les acteurs du secteur (quelle que soit la politique qui finance les actions d’alphabétisation). Les définitions existent sans doute déjà, mais elles ne sont pas partagées et/ou comprises de la même manière par tous les acteurs – et plus largement par l’ensemble de la population. Cela nécessiterait donc un processus de construction collectif de cette définition, et une acceptation par l’ensemble du secteur. La co-construction d’un langage commun passe aussi par la **clarification des niveaux de maîtrise des différents savoirs de base** (lecture, écriture, expression orale, calcul,...), qu’elle que soit la langue maternelle de l’apprenant. Un tel outil doit rester adaptable par chaque opérateur, et ne devrait pas non plus être un moyen de contrôler les apprenants (ni contraignant pour les opérateurs, ni pour les apprenants). Mais il serait utile pour positionner de manière cohérente les apprenants à leur entrée dans une structure d’alphabétisation, et pour faciliter la circulation des apprenants d’un opérateur à un autre.

Au niveau personnel, les attentes en termes d’acquisition de compétences varient selon la finalité, mais il faut garder à l’esprit qu’aucun parcours n’est linéaire et que les besoins et attentes de l’apprenant peuvent évoluer au long du processus. Tous n’auront pas les mêmes demandes en termes de « validation » ou de « certification » de compétences. Pour ceux qui le souhaitent, néanmoins, il existe des outils qui permettent cette validation : le CEB au travers du Chef d’œuvre, la Validation des compétences, ou encore la VAE, par exemple.

Balises pour renforcer la coordination et les collaborations : synthèse		
Niveau politique	Niveau opérationnel	Niveau (inter)personnel
<ul style="list-style-type: none"> • Collaboration entre l’alpha et la formation qualifiante • Diagnostic alpha (connaissance précise et actualisée de l’offre et des besoins) 	<ul style="list-style-type: none"> • Renforcer la coordination territoriale (IBEFE pex) • Co-construire un langage commun • Circulation des apprenants (langage commun : public et niveaux) • Collaborations pour accompagnement individualisé si pas les compétences en interne 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptation et développement d’outils adaptés au secteur de l’alpha, pour la validation et la certification de compétences (chef d’œuvre pour CEB, VAE, validation des compétences,...)

Pour conclure, ce rapport est, à nos yeux, une étape intermédiaire dans la consolidation du secteur de l'alphabétisation. Notre recherche confirme que les opérateurs d'alphabétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles forment bel et bien un secteur, certes hétérogène à bien des égards, mais également assez cohérent et uni autour de problématiques communes. Le taux de participation très élevé à notre étude – réalisée en 2017 – et la cohérence des revendications exprimées démontrent également que le secteur est en demande de reconnaissance et de valorisation de sa singularité, face aux demandes croissantes du public. Le secteur est demandeur d'un soutien au renforcement de sa cohérence par la construction conjointe de balises partagées et d'outils communs, tant qu'ils gardent une certaine autonomie et souplesse d'action.

Au-delà des problèmes posés par le poly-subventionnement (d'ordre administratif principalement), l'enquête a confirmé que le secteur fonctionne de manière cohérente et autonome en tant que tel ; il nous semble néanmoins important de rendre plus lisible sa singularité, pour la société et pour les politiques. Cela permettrait selon nous d'apaiser certaines tensions qui apparaissent lorsque le monde de l'alphabétisation entre en contact avec d'autres secteurs (et donc d'autres logiques d'action). L'alphabétisation ne peut vivre dans une bulle isolée, puisqu'elle est résolument liée à d'autres secteurs : celui de l'enseignement fondamental, de la formation qualifiante, de l'emploi, de l'action sociale, de la santé (mentale), des systèmes de validation des compétences, du milieu carcéral, de l'asile,... et bien d'autres encore. Ce sont généralement aux intersections du secteur de l'alpha avec d'autres secteurs que des nœuds de tensions peuvent apparaître.

Concrètement, il nous semble que la formation commune pour les formateurs (initiale et continuée) est une piste probante pour débiter ce travail de construction conjointe de balises pour le secteur : cela permettrait non pas de cadrer les pratiques, mais plutôt de développer et de partager des références communes, de lier la parole des acteurs. La coordination territoriale (entre opérateurs d'alphabétisation et avec des acteurs périphériques) nous semble également une piste très pertinente à mettre en place : cela permettrait d'identifier des parcours des apprenants à l'échelle d'un territoire, de développer davantage la portabilité des compétences acquises, et surtout, d'intégrer les problématiques de l'alpha à l'échelle d'un territoire (intégrer la réflexion autour de l'alpha dans les Instances Bassins par exemple, réaliser un meilleur diagnostic de la demande, et également de l'offre en alpha,...). Bien sûr, tant la professionnalisation que la coordination ne sont faciles à renforcer : cela doit se construire petit à petit, avec le soutien engagé des référents du secteur (politiques et associatifs), et en fonction des cadres politiques à ajuster pour permettre davantage de reconnaissance du secteur.

7. Références

- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991), *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Ed. Gallimard.
- Callon, M. (1986), « Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc », *L'Année sociologique*, n° 36, pp. 169-208
- Fuselier, B. & Laloy, D. (2012), « Evaluation de la politique d'alphabétisation en Région de Bruxelles-Capitale et en Région wallonne : Rapport final. »
- Godenir, A. (2013), « Evaluation des politiques d'alphabétisation : dans 'le meilleur des mondes' ? », *Journal de l'alpha*, n° 190, Lire et Ecrire Communauté française
- Jobert, B. & Muller, P. (1987), *L'Etat en action : politiques publiques et corporatismes*, Presses Universitaires de France, pp. 238
- Kübler, D., & De Maillard, J. (2009), *Analyser les politiques publiques*, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 221
- Lascoumes, P. (2007), « Les instruments d'action publique, traceurs de changement : l'exemple des transformations de la politique française de lutte contre la pollution atmosphérique (1961-2006) », *Politique et sociétés*, Volume 26, Numéro 2-3, pp. 73-89
- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2007), *Introduction: Understanding public policy through its instruments—From the nature of instruments to the sociology of public policy instrumentation*, *Governance* Volume 20, Issue 1, pp. 1-21
- Leclercq, V. (1999), *Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes*, ESF, pp. 199
- Stercq, C. (2016), « Présentation de référentiels qui nous ont inspirés », Complément en ligne au *Journal de l'alpha* n° 202, Lire et Ecrire Communauté française

8. Annexes

Annexe 1 : Tableau récapitulatif des entretiens exploratoires par thématique et par politique de financement de l'alpha

1. Enjeux du secteur et actions prioritaires

Éléments communs	Points de tension
<ul style="list-style-type: none"> Travailler sur le problème de l'alpha en amont, au sein de l'enseignement obligatoire. Dé-stigmatiser l'alpha via la valorisation d'autres compétences que la lecture et l'écriture Mieux connaître les besoins / la demande en alpha, et où il y a des manques. Ça permettrait d'augmenter et/ou améliorer l'offre si nécessaire. Comment ? Pex en créant davantage de partenariats avec les acteurs périphériques à l'alpha qui pourraient détecter ce type de problème (pex les CPAS, les hôpitaux,...) et relayer vers les structures d'alpha. Mieux connaître l'offre existante : il manque cadastre des opérateurs existants, des formations dispensées et activités organisées par les opérateurs Simplification administrative pour les opérateurs d'alpha (un seul dossier de demande, de justification, un seul rapport d'activité) Être attentif à l'augmentation des exigences quant au niveau de base en Europe, et donc, aux personnes qui se retrouvent exclues du système Formaliser l'apprentissage du numérique dans les formations en alpha Permettre aux demandeurs d'asile de bénéficier de cours de français très rapidement. Rendre plus compréhensible l'offre d'alpha pour les apprenants, pour qu'ils puissent mieux cibler le type de formations selon leurs objectifs personnels Permettre la validation de compétences, même non formelles Professionnalisation des formateurs Prendre en compte le public handicapé dans les formations Prendre en compte revendications du terrain dans la « réforme » du secteur 	<ul style="list-style-type: none"> Il faut sortir l'alpha de l'offre d'ISP (l'ISP est-elle le bon endroit pour l'alpha ?), car les stagiaires en alpha n'ont pas le même rythme d'apprentissage que les autres, ce qui pose problème (= formation linéaire) >< Offrir des formations concomitantes ; intérêt d'offrir des cours de français en lien avec une formation qualifiante. Créer davantage de ponts entre les formations qualifiantes et l'apprentissage de la lecture et l'écriture (= formation intégrée) Vision plus normative de certaines formations alpha (en ISP pex, où le temps est limité pour la formation) >< vision moins normative de certaines formations, dont la durée est illimitée (en EP pex) Articulation entre Alpha et FLE : une seule politique d'apprentissage du français en Communauté française ? >< distinction forte entre alpha et FLE.

Tableau de synthèse par acteur interrogé (politique de financement de l'alpha) :

EP (FWB)	CS (COCOF)	EPS (FWB)	ISP (DGO6 RW)	AS (DGO5 RW)	Lire et Ecrire
<ul style="list-style-type: none"> réfléchir à la pertinence de plusieurs dispositifs / à la possibilité d'un référentiel commun. Uniformiser les dispositifs. articulation entre alpha et FLE mieux connaître la réalité de l'alpha notamment par rapport au cursus d'apprentissage eux-mêmes : l'offre de formations est 	<ul style="list-style-type: none"> étendre nomenclature actuelle au FLE, ou revoir les 4 catégories développer une politique d'apprentissage du français en communauté française : 1 seul interlocuteur (car manque de communication). Même s'il y a un interlocuteur centralisé il faut des approches 	<ul style="list-style-type: none"> Remplir l'ensemble des besoins avec l'offre alpha, en EPS ou autre (pas le cas actuellement) → secteur sous-financé, et offre trop faible (en quantité) – la qualité est ok La validation des compétences (cf. projet « alpha val ») Enjeu de formation des formateurs 	<ul style="list-style-type: none"> Faut-il un traitement différencié de l'alpha en ISP ? Car les stagiaires restent plus longtemps en formation (ce qui pose souci à l'inspection sociale) ; pas le même rythme d'apprentissage (28-32 h/sem pour 9h/sem en alpha). La difficulté : public a p-e des compétences professionnelles ms a du mal à les montrer car on est dans une société de l'écrit. P-e 	<p>Pour la politique alpha & FLE d'action sociale : les enjeux sont d'arriver à obtenir un système qui tourne bien, avec une offre en FLE et en alpha suffisante par rapport à la demande, et un niveau de qualité important. → Il faudrait un cadastre des opérateurs existants, et pour</p>	<ul style="list-style-type: none"> Transversalité des politiques (entre projets différents, statut différent) Ne pas rentrer dans ce rôle de contrôle des publics (>< émancipation) De plus en plus de public sortent des radars car marre d'être confrontés à des suspicions générales (<CPAS, Forem,...). Ces contraintes

<p>jusqu'à présent mal connue. (= but du formulaire)</p> <ul style="list-style-type: none"> Le niveau des exigences des politiques augmente quant au niveau de base en Europe. Moins de bouées pour les autres pour exister sur le monde du travail. fracture numérique : les nouvelles technologies demandent de plus en plus en d'avoir accès à l'écrit paradoxalement. il y a un enjeu de réflexion à la formalisation du numérique dans les formations en alpha Une étude sur les besoins : avoir une idée du pourcentage de personnes qui pourraient avoir besoin de formations en alpha, avoir une idée de la demande par rapport à l'offre en alpha. créer + de liens entre formations qualifiantes et apprendre à lire et écrire 	<p>plurielles.</p> <ul style="list-style-type: none"> améliorer compréhension de l'offre d'alpha pour les apprenants → pour meilleure correspondance avec ses objectifs personnels problèmes de l'enseignement obligatoire qui laisse passer des élèves qui sortent avec grosses lacunes ! (= régler problème de l'alpha en amont) permettre aux demandeurs d'asile de bénéficier de cours de français très rapidement. Et mixer nouveaux migrants et anciens pour élargir le réseau, pour une meilleure insertion social, intégration à double sens. Simplification administrative : 1 dossier de demande, 1 dossier justificatif, 1 RA qui serait le formulaire d'alpha → pour que les acteurs puissent plus d'investir dans les actions + échange de pratiques, partage de cours ou de thématiques sur internet 	<p>pour l'alpha (mais pas pour l'EPS). Ex des profs qui sont des anciens élèves : même si ça permet peut-être une accroche plus simple et une approche psychosociale intéressante, la qualité de pédagogie n'est pas reconnue. (Pour le FLE, il y a un bachelier)</p> <ul style="list-style-type: none"> Enjeu financier : les formations alpha ne sont pas gratuites → FWB fonctionne en enveloppe fermée, pour l'EPS en particulier. Mais service gratuit pour les élèves. Prof sont payés (mais mal) Effort particulier à faire pour la prise en charge des adultes en alpha : il y a les DASPA (dispositif d'accueil et de scolarisation pour les primo arrivants) pour les mineurs : classes de transition. 	<p>que le budget ISP n'est pas le bon endroit pour l'alpha ?!</p> <ul style="list-style-type: none"> enjeu (paradoxal) de ne pas avoir qu'une vision linéaire : alpha → qualification → emploi. Mais des choses peuvent se faire en //. Il faut développer des politiques où les partenariats peuvent se faire en parallèle au même moment. Favoriser les formations concomitantes (ça se fait déjà plutôt bien dans le cadre des CISP). reconnaitre le fait que ce n'est pas parce qu'on ne sait pas lire et écrire qu'on n'est pas compétent : on n'est pas au niveau de base pour tout. → Réfléchir sur les termes utilisés pour ne pas stigmatiser et/ou exclure certaines personnes ; pub à faire auprès des entreprises « être analphabète ne veut pas dire être incompetent » ; il faut sensibiliser les entreprises à engager ce public-là ET financer formations. budget pour prévention à l'école, en amont : déplorable qu'autant de personnes sortent de l'école obligatoire avec autant de difficultés ; ne pas laisser pour compte le public handicapé de la formation ; sensibiliser les CPAS et administrations communales d'avoir le réflexe de relayer vers les structures d'alpha. 	<p>chaque activité.</p>	<p>s'accompagnent de prolifération administrative pour des gens en difficulté de lecture et écriture. Si les apprenants ne peuvent même plus se tourner vers les associations, peu de recours...</p> <ul style="list-style-type: none"> Il y a un enjeu important d'éval pour cp ce qui est en tension pour les travailleurs de première ligne, des apprenants, de l'institution, et se dégager des marges de manœuvres interne ou externe. lier la question de l'apprentissage et celle du contexte. L'évaluation est un enjeu. Ça remet en question nos pratiques. on est passé à un niv secondaire sup au niv européen, du coup, moins de visibilité des analphabètes. Plus le niv d'exigence augmente, plus il y a d'analphabètes et tous ceux qui sortent du système.
--	--	--	--	-------------------------	--

2. Perception de l'utilité et des risques d'un référentiel commun pour le secteur

	Éléments communs	Points de tension
Utilité	<ul style="list-style-type: none"> • Pour harmoniser les modules de formation si on harmonise les catégories des publics cibles. • Pour qu'il y ait une meilleure circulation entre les formations, entre les niveaux de pouvoir et entre les politiques. Avec un bon référentiel, on pourrait (ré)orienter l'apprenant vers la bonne formation, suite à un test pex. ; pour permettre aux opérateurs de moduler leurs différentes offres de formation / d'action de formation. • Coordonner / fermer le gap entre les formations qualifiantes et les formations de type EP/CS • Coordonner offre alpha verticalement, entre niveaux de pouvoirs, car incohérences entre les différentes politiques / niveaux de pouvoir. • Pour tester les compétences acquises avant / après une formation. • Pour être mieux soutenu par les politiques (si meilleure connaissance de l'offre, des besoins et des manques, les politiques peuvent plus facilement identifier les heures à soutenir, le nombre de participants par groupe selon le niveau) ; le politique peut plus facilement piloter le secteur s'il a une bonne connaissance de l'offre existante et des besoins. • Pour avoir une meilleure idée de l'impact/résultats des activités d'alpha (pex, que deviennent les apprenants après ? Ont-ils trouvé une formation ou non, un emploi ou non ? Indicateurs sur les partenariats, sur les processus mis en place, sur les actions menées et à mener,...) permettrait de montrer aux ministres l'utilité des activités d'alpha. + Objectif de justifier à quoi sert l'argent public. • Nécessité d'intégration des 3 niveaux (politique, organisationnel, opérationnel) dans le référentiel 	<ul style="list-style-type: none"> • Un tronc commun avec plusieurs modules/branches (selon secteurs, objectifs,...) : cohérences et hiérarchies entre les modules. Les dénominateurs communs ne seront que des objectifs très généraux de l'alpha (les grands principes de l'éducation permanente – comme l'émancipation des individus, la capacité d'exercer ses droits et de vivre – comme piste de dénominateur commun ?) >< pas possible de créer un référentiel commun pour les objectifs spécifiques de chaque dispositif et/ou pour les objectifs particuliers de chaque apprenant. Pex : secteurs de l'ISP et de l'EPS sont plus formels que les autres ; il y a d'avantage de tests formalisés et de niveaux définis. (En EP, on ne mesure pas une finalité mais le nombre et/ou le type d'activités et l'organisation >< l'ISP et l'EPS c'est l'individu qui est évalué.)
Craintes	<ul style="list-style-type: none"> • Crainte des opérateurs d'être jugé « mauvais prof » si les « taux de réussite » sont estimés trop bas ; ou d'être jugé sur la qualité de leurs cours • Crainte d'être évalué sur base d'indicateurs quantitatifs, là où l'impact de l'alphabétisation est bien souvent qualitatif • Crainte d'être mis dans des cases et d'avoir un secteur trop uniformisé, où les opérateurs n'ont plus le droit à leur spécificité (alors que cela semble souvent vu comme une force !) • Il faut un référentiel différent pour l'alpha et pour le FLE 	<ul style="list-style-type: none"> • Il faut un référentiel différent pour l'EPS >< il faut un référentiel commun à tous les dispositifs

Tableau de synthèse par acteur interrogé (politique de financement de l'alpha) :

EP (FWB)	CS (COCOF)	EPS (FWB)	ISP (DGO6 RW)	AS (DGO5 RW)	Lire et Ecrire
<ul style="list-style-type: none"> • pas UN dénominateur commun (il y aura plusieurs paliers) mais des cohérences, des hiérarchies visibles ; c.à.d. un référentiel structuré et articulé de plusieurs modules / objectifs. → Un tronc commun et des branches différentes selon le secteur (formation prof, EP,...) et ses particularités, selon l'objectif pour 	<ul style="list-style-type: none"> • harmoniser les catégories de publics cibles pour harmoniser les modules de formations • coordonner / fermer le gap entre les formations qualifiantes et les formations de type EP/CS (la CS ne prépare pas assez à l'ISP) – problème : missions de 2 ministres différents. il faut faire des ponts entre les 	<ul style="list-style-type: none"> • C'est possible de trouver des dénominateurs communs si on reste dans des objectifs très généraux de l'alpha (ex : trouver sa place dans la société). Mais si on va dans des choses plus spécifiques, pas possible d'avoir un référentiel commun car les objectifs sont différents. Même en EPS, c'est compliqué. → 	<p>Si on veut que les budgets continuent à être assurés, il faut pouvoir dire aux ministres quelle utilité, des informations sur les résultats. Mais pas des résultats quantitatifs : formation trouvée ou non, emploi ou non. Indic sur les partenariats, les processus, les choses mises en place sur l'action à mener. On donne de l'argent pour une action précise. On ne peut pas dire qu'on fait une</p>	<p>Déjà une bonne continuité au sein de l'Action Sociale : le lien se fait déjà au sein de cette politique car elle comprend un pack complet FLE citoyenneté, permanence,... tout comme base pour que la personne puisse s'intégrer.</p>	<p>3 niveaux doivent être appréhendés : pédagogique (évaluer le cadre d'un apprentissage, qui se confronte ou pas à une norme externe : CEB, référentiel,...) ; les critères / modèles / méthodes qui font référence pour les associations de ses actions/missions ; le niveau des politiques publiques et leurs effets.</p> <p>Avec l'EPS, pas possible de trouver un cadre commun. « Un</p>

<p>lequel on décide de s'alphabétiser.</p> <ul style="list-style-type: none"> référentiel pour cerner objectifs communs du secteur alpha référentiel utile pour les opérateurs de terrain : 1) pour orienter l'apprenant vers la bonne formation (suite à un test); 2) pour tester les compétences acquises après une formation ; (3) permettre à l'opérateur de moduler ces différentes offres de formation / d'action de formation référentiel à part pour l'EPS référentiel pour que les politiques identifient mieux le nombre d'heures à soutenir, le nombre de participants par groupe selon le niveau. Triple objectif : dans un même document pouvoir évaluer les 3 niveaux référentiel pour penser l'articulation entre alpha et FLE. Risques : crainte des opérateurs d'être jugé « mauvais prof » / sur qualité de leurs cours. 	<p>dispositifs</p> <ul style="list-style-type: none"> coordonner offre alpha verticalement, entre niveaux de pouvoirs, car incohérences entre les différentes politiques / niveaux de pouvoir. + Impliquer et prendre en compte revendications du terrain 	<p>Avis : sceptique p/r au référentiel commun.</p> <ul style="list-style-type: none"> Distinguer alpha et FLE dans le référentiel Les indicateurs devraient varier : distinction sur l'objectif et le public. Rien que sur l'objectif, ça fera un grand nombre de référentiel différents. Les objectifs des apprenants sont multiples : candidats réfugiés politiques, élèves d'origine étrangère. Question de facilitation : pas toujours simples de pouvoir piloter de manière fine et précise le dispositif en sachant exactement le nombre d'élève, ce qu'ils deviennent après, les couts engendrés. 	<p>excursion chaque semaine, mais qu'une excursion une fois soit organisée à son sens.</p>	<p>modèle référentiel qui appuie des pratiques pédagogique qui serait commun à tous comme référence, je n'y crois pas. »</p> <p>Attentes d'indicateurs : quels objectifs de formation des adultes, quels objectifs d'accès à la formation des adultes en FWB, et sur les publics qui nous concernent ; quels objectifs par rapport aux droit à l'alpha pour tous.</p> <p>Risques & craintes :</p> <ul style="list-style-type: none"> si on balise trop l'apprentissage informel à des grilles, ça le rend scolaire et donc formel. Et puis, en étant plus formalisé via un référentiel, sera-t-on vraiment plus reconnu ? on nous demande des tas de trucs, mais on n'en fait rien au niveau politique. quelle légitimité/de quel droit pour une administration d'évaluer la pédagogie des associations ? Il ne faut surtout pas évaluer les méthodes pédagogiques utilisées par les formateurs. crainte que le référentiel de l'alpha se résume à un test !
---	--	---	--	--

3. Type d'évaluation / indicateurs des compétences

	EP	CS	EPS	ISP	AS
Indicateurs informels	Indicateurs informels, connaissances connexes, savoir-être : la personne (re)trouve une bonne estime de soi ou une capacité d'expression ; bien-être, émancipation, autonomisation. Auto-évaluation par l'apprenant de sa manière d'être en cours et en dehors des cours. // Interprétations du formateur sur l'émancipation de l'apprenant.		Marge d'appréciation pour évaluation des compétences terminales.	Enjeu de développer des indicateurs qualitatifs en ISP (pex : confiance en soi)	/
	Accent sur des dimensions artistiques, ludiques, citoyennes,...	Vérifier l'expression orale, l'aisance en public, la participation aux discussions, la participation aux réunions à l'école.			
Indicateurs formels	Indicateurs formels (connaissances en écriture, lecture, calcul), techniques, mesurables quantitativement.	/	Contrôle par l'école du nombre de personnes qui ont suivi un cours, ont été jusqu'au bout etc.	Indicateurs quantitatifs pour évaluer l'impact et les résultats des actions d'alpha ; pour mesurer les compétences techniques.	Test de positionnement et de validation (cadre de référence européen), pour le FLE + Évaluation en fin de formation, mais pas d'obligation de résultats.
			Plusieurs niveaux définis. Un élève peut recommencer une période si il veut / si compétences pas acquises.	Focus sur l'apprentissage d'un métier.	

Tableau de synthèse par acteur interrogé (politique de financement de l'alpha) :

EP (FWB)	CS (COCOF)	EPS (FWB)	ISP (DGO6 RW)	AS (DGO5 RW)	Lire et Ecrire
Indicateurs informels / connaissances connexes : la personne (re)trouve une bonne estime de soi ou une capacité d'expression ; bien-être, émancipation. + Indicateurs formels (connaissances en écriture, lecture, calcul) En EP : on travaille plutôt sur des dimensions artistiques, ludiques, citoyennes, ... L'objectif commun (pour tous les secteurs de l'alpha) c'est l' émancipation , être en capacité d'exercer ses droits et de vivre. On ne peut le faire sans savoir	Evaluation formelle (pour EPS) et évaluation informelle pour l'EP, comme pex : des indicateurs d'autonomisation de la personne ; on vérifiera l'expression orale, l'aisance en public, la participation aux discussions, participation aux réunions à l'école, on demanderait à la personne s'il y a eu des changements dans sa vie (auto-évaluation par l'apprenant, évaluation de sa manière d'être en cours et en dehors des cours) + Mettre en parallèle les interprétations du formateur et de	<ul style="list-style-type: none"> Aucunes compétences préalables requises en alpha ; un élève peut recommencer une période si elle veut / si compétences pas acquises. Les compétences à acquérir sont moins formelles que pour des formations qualifiantes : ici, les compétences terminales à acquérir son plus générales et donc les enseignants peuvent s'y retrouver plus facilement (il y a une marge d'appréciation de la part des profs). 	En formation d'ISP, on va axer formation sur l'accompagnement métier. Indicateurs pour évaluer l'impact / résultats des actions d'alpha. Difficulté : ne pas avoir uniquement indicateurs quantitatifs aussi qualitatifs. Indicateur de formation de base → il faut des indicateurs au-delà des compétences techniques, mais aussi la confiance en soi etc. qui prouvent l'intérêt des formations en alpha. Il y a les opérateurs qui ont peur des objectifs quantitatifs. Et qui contrecarrent le travail	En AS : besoins plutôt sociaux, relationnels, santé, famille, ... Test de positionnement et de validation : majoritairement basé sur le test de LEE de positionnement FLE. Le test doit respecter 1) le cadre commun de référence sur les langues ; 2) évaluer les 4 compétences langagières : production orale, compréhension orale, compréhension écrite et production écrite. Sur cette base, le formateur oriente vers la formation. Une fois que la personne est dans son cursus de formation, la personne	<ul style="list-style-type: none"> En EP : niveau d'auto-évaluation : on reconnaît leur capacité d'autonomie. Outil « les chemins de l'apprentissage » qui aborde les projets, comment ils apprennent : outil de travail avec partie privée qui appartient à l'apprenant et la partie publique pour les formateurs. Test de positionnement pour savoir si les personnes sont en alpha ou pas, et à quel niveau sont les difficultés. Fait

<p>lire et écrire. → Le but est de permettre aux personnes de faire le chemin le plus constructif et le plus abouti possible (selon ce qu'ils cherchent). L'alpha est l'objet/prétexte, du coup, les indicateurs doivent avoir une partie technique (mesurable quantitativement), et une partie « savoir être ».</p>	<p>l'apprenant lui-même. // évaluation de l'activité des opérateurs (cf. justification subsides) via le formulaire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plusieurs niveaux : 1A, 1B, alpha, initiation, FLE • Contrôle par l'école d'EPS : docs administratifs : doc d'ouverture, confirmation d'ouverture, doc avec le nombre de pers qui ont suivi, été jusqu'au bout etc. 	<p>de prise de confiance en soi (coté EP). Et du côté des administrations : besoin de pouvoir justifier au cabinet les résultats. Ms pas au détriment de la qualité du travail effectué.</p>	<p>sera évaluée ms ce n'est plus réglementé par la DG. Ms il y a quand même une évaluation APRES la formation pour voir l'évaluation, ms pas d'obligation de résultats à l'issue de la formation. Pour quelqu'un d'analphabète, on ne va pas faire ce test car ça ne colle pas (puisque pour FLE).</p>	<p>par le formateur ou pendant la phase d'accueil. On refait parfois le test après 6 mois pour évaluation des compétences.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évaluations dans les équipes par rapport au projet : se re-questionner sur ce qu'on fait. Genre d'Intervision. • Tous les 5 ans, évaluation du quinquennat en EP : c'est structurant car chacun doit se repencher sur les questions fondamentales. Ça redéfinit les missions prioritaires. Bonne temporalité tous les 5 ans. • Processus d'évaluation continuée : on n'est pas toujours avec des outils précis. Les équipes passent du temps à évaluer leur action globale, les difficultés. • Il y a assez d'espace avec CEB, chef d'œuvre, tests du Forem, validation des compétences... il y a suffisamment d'espaces externes pour que nous ne le fassions pas. • apprentissage émancipation, vivre ensemble,...
--	---	--	--	--	---

Annexe 2 : Aperçu non-exhaustif des référentiels d’alphabétisation, et de compétences pour un public peu qualifié/scolarisé

Exemple 1

Pays/Entité politique	Bruxelles (Belgique francophone ?)
Acteur/Auteur	Lire et Écrire Bruxelles Soutiens du FSE, Bruxelles formation, Région Bruxelles-Capitale, COCOF Élaboré en partenariat avec des associations bruxelloises d’alphabétisation reconnues comme organismes d’insertion socioprofessionnelle
Année	2009
Objet du référentiel	1) Référentiel et 2) Test de positionnement pour l’alphabétisation Proposer un cadre commun dans le secteur de l’alphabétisation afin d’améliorer la communication, dans et entre les organismes et optimiser l’accueil, l’orientation et les parcours de formation des apprenants
Destination du référentiel	Permettre aux apprenants de se positionner et de visualiser l’acquisition de leurs compétences et des savoirs de base dans un cadre formalisé
Contexte d’utilisation	Origine 1998-2000 : boîte à outils LEE pour aider les associations (organiser des groupes, donner aux apprenant un aperçu de leurs compétences) et créer un langage commun Demande des apprenants : meilleure prise sur leur parcours et clarification de vocabulaire (jargon). Meilleur accueil, orientation, parcours des apprenants CECR pour langues et approche par compétences → nouveaux outils Facilement comparable avec référentiels existants
Contenu et structuration du référentiel	4 niveaux pour 3 compétences linguistiques Oral (niveau 1- 8) Lecture (niveau 1 – 6) Écriture (niveau 1 – 5) Ne porte pas sur les compétences mathématiques ni d’autres compétences telles que « d’entrer en relation avec soi-même, autrui et le monde, d’appréhender et de comprendre les choses et les événements, d’agir sur soi-même, autrui et le monde, de développer, progresser, apprendre. » (2009 : 2) « Ces compétences sont également indispensables pour atteindre les objectifs de l’alphabétisation, à un niveau de compétence correspondant au Certificat d’études de Base ».

Exemple 2.

Pays	Belgique Francophone
Acteur/Auteur	Vie Féminine, Convention Alpha féministe (éducation permanente hors décret)
Année	2016
Objet du référentiel	« Mettre en lumière nos chemins d'autonomie - Outil d'évaluation en apprentissage du français 2016 – Alpha d'un autre genre » Objectifs : <ul style="list-style-type: none"> - visibiliser les trajectoires d'émancipation de femmes ; - évaluer comment la participation des femmes à des ateliers d'apprentissage du français VF contribue à leur émancipation - valoriser leurs compétences - identifier avec elles ce que permet l'apprentissage en non-mixité
Destination du référentiel	Animatrices et femmes qui fréquentent des ateliers de français Deux techniques <ul style="list-style-type: none"> - femmes toutes débutantes en français tant oral qu'écrit - personnes maîtrisant déjà un peu le français (expression orale et lecture débutant)
Contexte d'utilisation	Éducation permanente féministe, émancipation individuelle et collective au-delà de l'apprentissage d'une langue
Contenu et structuration du référentiel	Cet outil se base sur un photo-langage de la vie quotidienne et pictogrammes et propose une brochure méthodologique : Images de la vie quotidienne et smileys (facile/moyennement à l'aise/pas facile) <ul style="list-style-type: none"> - Animation adaptée à un groupe en alphabétisation <ul style="list-style-type: none"> - A) groupe tout débutant en français (début d'année) - B) groupe peu à l'aise avec l'oral (milieu module) - C) groupe à l'aise avec l'oral (fin d'année) - D) groupe très à l'aise avec l'oral - E) groupe à l'aise avec l'oral et débutant à l'écrit - F) groupe très çà l'aise avec l'écrit - Animation adaptée à un groupe en français langue étrangère (Méthodologie créative : créations de rivières) <ul style="list-style-type: none"> - A) Début de l'année, premiers cours : se mettre d'accord sur les sources de nos rivières, Remplir la source, Se mettre d'accord sur nos mers et les remplir - B) milieu de l'année : se replonger dans nos sources et mers, croiser les cours et rivières individuelles, creuser le cours de notre rivière collective, réajuster notre mer ? - C) fin de l'année : se replonger dans nos sources, rivières et mers, creuser le corse des deuxièmes parties de nos rivières individuelles, creuser le cours de la deuxième partie de notre rivière collective. - Méthodologies : Travail en trois étapes : <ul style="list-style-type: none"> - début de module/année : fixer les objectifs - milieu de module/année : réajuster pour la fin de l'année et voir les progrès réalisés - fin de module/année : visualiser le chemin parcouru Démarche positive : identifier les progrès, Définit collectivement les éléments sur lesquels on souhaite faire le travail d'évaluation (participative et émancipatrice) Attentes du groupe (compétences et évaluation)

Exemple 3.

Pays	Ecosse
Acteur/Auteur	Voir Catherine Stercq, journal de l'alpha Cadre écossais pour la maîtrise de l'écrit et du calcul en formations d'adultes, Les Éditions du Collectif Alpha, Bruxelles, 2007. An Adult Literacy and Numeracy Curriculum Framework for Scotland, Learning Connections, Communities Scotland, Scottish Executive, Edinburgh, 2005. Voir aussi : Frédérique LEMAÎTRE et Sylvie-Anne GOFFINET, Un « programme-cadre » pour l'alphabétisation qui inclut l'évaluation tout au long du processus, in <i>Journal de l'alpha</i> , n° 165, septembre 2008, pp. 60-65 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja165).
Année	2005/8
Objet du référentiel	Approche constructiviste et élargie de l'alphabétisation (pratique sociale contextualisée dans des contextes sociaux, émotionnels et linguistiques) - Socle minimum à tout citoyen Définir, assurer le suivi et évaluer des plans individualisés de formation Référentiel de formation (aborde aussi les modes d'évaluation) <ul style="list-style-type: none">- promouvoir l'autonomie des apprenants- compréhension de la chose écrite qui met l'accent sur une perception critique des modes et motifs de production de tous types de communication- reconnaître et respecter les différences et la diversité Reconnaissance des dimensions émotionnelles et sociales
Destination du référentiel	Formateurs et apprenants ? Apprentissage sur mesure Soutien à l'apprentissage du formateur, médiateur entre l'apprenant et le savoir Résolution de problèmes Développement de stratégies cognitives et métacognitives
Contexte d'utilisation	Boîte à outils (pas de programme ni des outils « clés en main ») Ne visent pas un positionnement normatif et des niveaux prédéfinis À partir de la demande de l'apprenant, un processus de planification individuelle de l'apprentissage et de son évaluation est proposé
Contenu et structuration du référentiel	The Wheel / La Roue Cercles concentriques sur lesquels sont repris ce qui peut être enseigné et appris dans un programme d'alphabétisation s'adressant aux adultes ainsi que les principes qui devraient le guider.

Exemple 4.

Pays	Français
Acteur/Auteur	Colette Dartois (CqFD) & Claude Thiry (CAFOC)
Année	2000
Objet du référentiel	Référentiels des savoirs de base – Socle minimum à tout citoyen Travail sur le sens des apprentissages
Destination du référentiel	Repérage des compétences Référentiel de formation Ensemble de savoirs instrumentaux ou procéduraux qui permettent <ol style="list-style-type: none">1) d'entrer en relation avec soi-même, autrui, le monde, d'appréhender et de comprendre les choses et les événements2) d'agir sur et avec soi-même, autrui, le monde3) se développer, progresser, apprendre
Contexte d'utilisation	Former les publics peu qualifiés Boîte à outils (pas de programme ni des outils « clés en main ») Ne visent pas un positionnement normatif et des niveaux prédéfinis Approche constructiviste et élargie de l'alphabétisation
Contenu et structuration du référentiel	Centré sur l'échange et l'observation à partir de situations clés 2 champs <ol style="list-style-type: none">1) Savoirs du champ de la communication1) orale produite et perçue : parler – se faire comprendre, écouter – comprendre2) écrite produite et perçue : écrire – se faire comprendre, lire - comprendre2) savoirs du champ du raisonnement et de l'appréhension du réel3) raisonner (opérer intellectuellement)4) calculer (opérer sur des quantités et grandeurs)5) appréhender le temps et l'espace Référentiel de formation décliné en trois phases <ol style="list-style-type: none">1) exploration (découverte, premiers apprentissages, réflexions sur la question du sens des savoirs et de l'apprentissage)2) initiation (acquisition des fondements essentiels de chaque domaine de savoir de base)3) progression (approfondissement vers la maîtrise)

Exemple 5.

Pays	Français
Acteur/Auteur	A. Vinérier / CRDP Académie d'Orléans-Tours
Année	2005
Objet du référentiel	Les chemins de savoirs dans une pédagogie de la conscientisation - Socle minimum à tout citoyen Dimension politique du savoir et approche multi-référentielle Fabrique de l'illettrisme Théorie de la complexité Prise de conscience des savoirs déjà acquis
Destination du référentiel	Prise de conscience des savoirs ; aider l'apprenant dans son désir de réapprentissage Accueil et guidance Positionner et visualiser les évolutions
Contexte d'utilisation	Guide pour le formateur
Contenu et structuration du référentiel	Référentiel représenté comme un hologramme 4 axes 6) rapport à leur histoire/temps (passé familial, scolaire, insertion sociale et professionnelle, demande de formation, projet de formation) 7) rapport à leur espace/environnement (ressources financières, travail, logement, famille, santé, déplacements) 8) rapport à leurs savoirs (apprentissages antérieurs, difficultés, réapprentissage, savoir-faire et contournements, communication orale, lecture, écrit, calcul) 9) rapport à eux-mêmes/psycho-affectif et cognitif (espace, temps, raisonnement, mémoire, attention, distorsion ou adéquation savoirs/projets, relation à soi et aux autres) Paramètres de la fabrique de l'illettrisme Temps & espace (1&2) : construction sociohistorique Construction des savoirs et axes psychoaffectifs, cognitifs (3&4) : interactions psychologiques 3 profils Pour chaque paramètre (exclusion, marginalité, insertion)

Exemple 6.

Pays	France
Acteur/Auteur	Véronique Leclercq
Année	1999
Object du référentiel	Enseigner l'écrit à des adultes – référentiel spécifique à l'écrit Référentiel (théorique) de formation
Destination du référentiel	Professionnels/Formateurs ?
Contexte d'utilisation	Compréhension et théorisation de la didactique de l'écrit en formation de base 10) contexte institutionnel, pédagogique et socioculturel de la formation 11) connaître les publics apprenants 12) formaliser les approches didactiques pour adultes 13) proposer des applications concrètes (construction et gestions de séquences)
Contenu et structuration du référentiel	Fondements théoriques 1) La lecture et l'écriture sont des processus de langage et de communication sociale et individuelle 2) La lecture et l'écriture renvoient à des pratiques à chaque individu, multiformes, mouvantes, évolutives (on ne commence jamais mais on continue toujours) 3) La lecture et l'écriture sont des processus actifs de construction et de production de sens à partager avec autrui (projet d'un lecteur, un texte, un contexte, opération intellectuelles) 4) La lecture et l'écriture mobilisent des savoirs et savoir-faire multiformes et spécifiques qui agissent de façon interactive et interdépendante dans les activités de production et de réception de l'écrit. Travailler les savoirs, savoir-faire et attitudes avec leurs composantes 14) socioaffective 15) socioculturelle et référentielle 16) pragmatique 17) stratégique et métacognitive 18) linguistique 19) graphique et psychomotrice

Exemple 7.

Pays	France / EU
Acteur/Auteur	Maria de Ferrari, Français en situation professionnelle : un outil de positionnement transversal,
Année	2007
Objet du référentiel	Français en situation professionnelle : outil de positionnement transversal Référentiel linguistique comme compétence professionnelle Point de départ : langue française comme compétence professionnelle (pas l'alphabétisation pour apprentissage des langues, ni comme handicap ou prérequis) Distingue entre définition des compétences, évaluation des compétences et acquisition des ressources nécessaires à la compétence
Destination du référentiel	Éclairer la place de l'écrit dans les référentiels de métier en lien avec les objectifs d'insertion socioprofessionnelle
Contexte d'utilisation	Cadre de l'entreprise et de l'organisation du travail Positionnement en rapport avec des niveaux de responsabilités
Contenu et structuration du référentiel	Propose une grille d'analyse des compétences langagières nécessaires en milieu de travail adapté aux situations professionnelles du référentiel A1.1. pour le français, inspiré du CECRL Lecture transversale au niveau de langue en prenant en compte différentes dimensions : discursive et communicative, cognitive, critique et pragmatique, socioaffective, et au niveau des situations professionnelles – en identifiant des situations-types communes à toutes les activités de travail Carte de compétences en 11 axes de compétences regroupées en 3 pôles correspondants aux composantes 20) réflexives : perception du secteur d'activité, poste du travail, cadre réglementaire, gestion de l'information 21) organisationnelles : gestion des relations au sein de l'équipe, gestion de l'activité, gestion des consignes 22) communicationnel : interactions professionnelles à l'oral, verbalisation de l'activité effectuée, écrits professionnels en action, gestion des nouvelles technologies 4 niveaux de maîtrise (positionnement en lien avec les niveaux de responsabilités) 23) opérationnel 24) expérimenté 25) confirmé 26) encadrant

Exemple 8.

Pays	Belgique Francophone
Acteur/Auteur	InterfedéCISP Bruxelles Formation
Année	2016
Objet du référentiel	<p>27) Référentiels savoirs de base & référentiels métiers</p> <p>28) Approche par la pluralité : présentation de neuf référentiels existants comme ressources en vue d'identifier les savoirs de base</p> <p>29) Définitions Compétences clés, compétence de base, socle de compétence, savoirs de base (voir interfédé 2016 ; 2-3).</p> <p>30) Insertion sur le marché du travail mais également attitudes de base indispensable à tout apprentissage</p> <p>31) Une grille générique des savoirs de base en situation professionnelle a également été élaborée dans le cadre d'un groupe de travail « Commis de cuisine ». Cette dernière est transférable à d'autres métiers.</p> <p>32) InterfedéCISP : commis de salle, commis de cuisine, employé administratif et d'accueil, poseur de fermetures menuiseries, vendeur/euse, aide-maçon, aide-menuiserie, peintre de bâtiment, ouvrier semi-qualifié technicien(ne) de surface, formateur/formatrice 1&2,</p> <p>33) Bruxelles formation : Administrateur système et réseau, agent en comptabilité, assistant comptable, coffreur ferrailleur, conducteur d'autobus</p>
Destination du référentiel	Équipes pédagogiques pour détermination des savoirs de base Source d'inspiration
Contexte d'utilisation	Équipes pédagogiques, préparation
Contenu et structuration du référentiel	<p>Mise à disposition de grilles et d'outil de références sur les savoirs de base</p> <p>Structure commune pour chaque référentiel :</p> <p>34) Domaine</p> <p>35) Utilisateurs</p> <p>36) Public visé</p> <p>37) Descriptif</p> <p>38) Approche</p> <p>39) Structure</p> <p>40) Accessibilité</p> <p>41) Source</p> <p>Liste des référentiels</p> <p>42) Cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire – Comprendre, réfléchir et agir le monde (secteur CISP)</p> <p>43) Cadre de référence des compétences clés du FOREM (outil en lien avec les compétences soutenant la poursuite d'un parcours)</p> <p>44) Cadre Européen commun de référence pour les langues (CECRL)</p> <p>45) Cadre national de référence Lutter ensemble contre l'illettrisme (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme – ANLCI, France)</p> <p>46) Grille générique des savoirs de base en situation professionnelle, Interfedé (commis de cuisine → toute formation métier) Outil produit par le secteur CISP en lien avec les référentiels métiers</p> <p>47) Référentiels de compétences en formation de base, Collectif genevois pour la formation de base des adultes (Suisse). Outil en lien avec les compétences soutenant la poursuite d'un parcours</p> <p>48) Référentiel des formations de base, CAIPS. Outil produit par le secteur des CISP et en lien avec des compétences soutenant la poursuite d'un parcours</p> <p>49) Référentiel des savoirs de base, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, CQFD-2000 (France). Outil en lien avec des compétences soutenant la poursuite d'un parcours</p> <p>50) Socle de compétences pour l'enseignement, FWB Enseignement et recherche scientifique</p>

Exemple 9.

Pays	Europe/ France
Acteur/Auteur	Agenda Européen pour la formation des adultes (AEFA) Agence ERASMUS+ France
Année	2016
Objet du référentiel	<p>Compétences transversale – outils pour objectiver et graduer les compétences transversales ainsi qu'évaluer et visualiser le niveau acquis des différentes compétences</p> <p>Augmenter la lisibilité partagée des compétences transversales et de leur évaluation dans le bus d'accompagner les adultes vers l'acquisition de ces compétences et favoriser leur employabilité</p> <p>Mobilité professionnelle, sécuriser le parcours professionnel</p> <p>Métier (missions>activités>tâches) qui mobilisent des compétences (savoir agir, vouloir agir, pouvoir agir) prenant appui sur des ressources internes (savoir, capacité cognitive, métacognitive, savoir-faire, ressources psychologiques, émotionnelles) et externes (réseaux, logiciels, banque de données, ...) à l'intérieur d'une situation dans un contexte donné.</p> <p>Compétences transversales>cléa socle>compétences clés>compétences dites de base</p> <p>Pertinence d'investir les compétences transversales</p> <p>51) ancrage dans un contexte professionnel (par opposition aux compétences de base qui s'inscrivent dans la vie perso)</p> <p>52) ouverture de compétences à tous les actifs quelle que soit leur situation</p> <p>53) inscription de la démarche dans une logique de reconnaissance (partielle) des compétences détenues</p>
Destination du référentiel	<p>Outils concrètement les praticiens (acteurs de l'insertion, organismes de formation, de l'orientation ou de l'entreprise) pour</p> <p>54) une évaluation plus fine des compétences détenues par les personnes les moins qualifiées</p> <p>55) une valorisation des compétences développées en reconnaissant des compétences partielles</p>
Contexte d'utilisation	<p>Trois finalités</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Orienter/construire un projet professionnel 2) Former/développer des compétences 3) Reconnaître des compétences/obtenir des qualifications
Contenu et structuration du référentiel	<p>On distingue compétences</p> <p>56) transversales (mobilisables dans diverses situation professionnelle : organisation, adaptabilité, sociabilité, communication, prise d'initiative)</p> <p>57) transférables (compétences techniques d'un métier sous réserve d'une faible adaptation peuvent être mises en œuvre dans un autre métier proche. Seulement partagée par un ensemble réduit de métiers)</p> <p>58) spécifiques à un métier</p> <p>Évaluation (processus de collecte de données à partir de sources multiples et variées</p> <p>59) niveau de maîtrise des compétences</p> <p>60) degré de maîtrise des ressources internes et externe mobilisables</p> <p>61) variété de situations dans lesquelles ces compétences peuvent être déployées</p> <p>12 compétences transversales en contexte professionnel & 4 paliers de graduation (représenté dans un cercle concentrique)</p> <ul style="list-style-type: none"> - communiquer à l'oral dans le monde professionnel - Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel - Mobiliser des raisonnements mathématiques - Utiliser des outils numériques et l'informatique - Générer des informations - S'organiser dans son activité professionnelle - Appliquer des codes sociaux inhérents au contexte professionnel - Travailler en groupe et en équipe - Apprendre et se former tout au long de la vie - Construire son parcours professionnel - Réaliser son activité selon les cadres réglementaires établis - Adapter son action face à des aléas <p>4 Paliers (précisés pour chaque compétence)</p>

	<ol style="list-style-type: none">1) Mise en œuvre partielle en contexte connu, observation, identification2) Adaptation à des situations variées et prise en compte des enjeux3) Réalisation avec compréhension de l'environnement4) Analyse critique, propositions d'amélioration, anticipation <p>Les paramètres pour progresser le long des paliers sont</p> <ol style="list-style-type: none">62) rapport du sujet aux situations63) compréhension de la situation64) adaptation à la situation65) autonomie
--	---

Exemple 10.

Pays	OCDE (www.oecd.org/pisa/35693273.pdf)
Acteur/Auteur	OCDE – Programme DESECO
Année	2014
Object du référentiel	Compétences-clés pour toute la population
Destination du référentiel	Évaluation des compétences pour façonner les évaluations et l'apprentissage tout au long de la vie Contexte d'enquêtes internationales (PISA)
Contexte d'utilisation	Compétences-clés désirable et valorisés dans de nombreux domaines et dont tous les individus ont besoin.
Contenu et structuration du référentiel	Trois compétences-clés 1) se servir d'outils de manière interactive (langue, technologies) 2) interagir dans des groupes hétérogènes 3) agir de façon autonome « Ces compétences-clés impliquent la mobilisation de savoir-faire cognitifs et pratiques, de capacités de création et d'autres attributs psychosociaux, tels que les attitudes, la motivation et les valeurs, ainsi que la faculté de réfléchir et d'agir de manière réflexive » (Stercq 2017 : 2)

Exemple 11.

Pays	Union Européenne http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm
Acteur/Auteur	
Année	2006
Object du référentiel	Compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie - pour toute la population « Valeur ajoutée au marché du travail, à la cohésion sociale et à la citoyenneté active en apportant flexibilité et adaptabilité, satisfaction et motivation » (Stercq 2017 : 2)
Destination du référentiel	Formation tout au long de la vie et mobilité européenne dans la formation
Contexte d'utilisation	« À l'heure d'une mondialisation croissante, une grande variété de compétences sont nécessaires pour s'adapter et s'épanouir dans un environnement en constante évolution. Le programme d'éducation et de formation tout au long de la vie a été conçu à l'origine pour offrir des opportunités d'apprentissage à chaque étape de la vie. » ⁷ «les compétences-clés en tant que connaissance, aptitudes et attitudes appropriées à chaque contexte sont fondamentales pour chaque individu dans une société fondée sur la connaissance » (Stercq 2017 : 2)
Contenu et structuration du référentiel	8 compétences-clés 4) communication dans la langue maternelle 5) communication en langues étrangères 6) compétences mathématiques et compétences de base en sciences et technologies 7) compétence numérique 8) apprendre à apprendre 9) compétences sociales et civiques 10) esprit d'initiative et d'entreprise 11) sensibilité et expression culturelle De plus des thèmes transversaux aux 8 compétences: 12) réflexion critique 13) créativité, initiative, résolution de problèmes 14) évaluation des risques 15) prise de décision 16) gestion constructive des sentiments

⁷ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=LEGISSUM:c11090>

Exemple 12.

Pays	Universel (Europe-Monde) ; http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf
Acteur/Auteur	Edgar Morin
Année	1991
Object du référentiel	Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur – compétences clés pour toute la population
Destination du référentiel	[Question de l'opérationnalisation ?] Méta-compétences ? Interroge le sens
Contexte d'utilisation	Relever les défis du futur – finalités éducatives fondamentales [Opérationnalisation ?] Enseignement Travail sur le sens des apprentissages (épistémologie, philosophie, pertinence, éthique)
Contenu et structuration du référentiel	Finalités éducatives fondamentales <ul style="list-style-type: none"> - Mode de connaissance : <ol style="list-style-type: none"> 1) organiser la pensée (relier et séparer, lier le savoir au doute, poser les problèmes fondamentaux de sa propre condition et de son propre temps) 2) enseigner, situer et assumer sa condition humaine 3) apprendre à vivre (affronter incertitudes et problèmes de l'existence humaine) 4) apprendre la citoyenneté (enracinement historique et culturel relié à l'Europe et au monde) 5) inscrire dans la formation des « objets » naturels et culturels, retrouver les grandes questions - Compétences-clés à enseigner <ol style="list-style-type: none"> 6) connaissance de la connaissance (affronter erreurs et illusions) 7) principes d'une connaissance pertinente 8) condition humaine 9) identité terrienne 10) affronter l'incertitude 11) la compréhension 12) l'éthique du genre humain - Attitudes de base à développer <ol style="list-style-type: none"> 13) confiance en soi 14) imagination créative 15) envie de communiquer 16) ouverture à l'environnement 17) esprit critique 18) curiosité 19) envie de chercher

Annexe 3 : Tableau récapitulatif du contenu des référentiels existants

	Structuration	Compétences	D° de maîtrise	Utilisation (pour qui / contexte)	Finalités
LEE	<p>3 accès :</p> <ul style="list-style-type: none"> - À la compréhension - Aux langages fondamentaux - Aux savoirs et à l'information, nécessaires pour réaliser son projet ou répondre à ses questionnements 	<p>Langages fondamentaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - oral - écrit - mathématiques (numériques, artistiques) <p>Via plusieurs compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'autoriser - Se situer - Réfléchir - Comprendre le monde - Créer et construire ensemble - Agir solidairement <p>Savoirs : historiques, géographiques, économiques, technologiques, scientifiques...</p>	Tout en parallèle, et selon le projet de l'apprenant	Référentiel de compétences, de formation et d'évaluation	Alphabétisation populaire, émancipation, participation, changement social et égalité
Forem	<ul style="list-style-type: none"> - Compétences de base objectivables et compétences de base non objectivables - Savoir-faire cognitifs et savoir-faire transversaux professionnels - Compétences traduites en activités clés 	<p>Activités clés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire - Écrire, rédiger - S'exprimer oralement - Écouter - Utiliser des documents <p>Compétences objectivables : être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - communiquer dans la langue de travail - calculer et de recourir aux sciences et à la technologie - d'utiliser des outils numériques <p>Compétences non-objectivables, nécessaires pour l'inclusion sociale, l'employabilité, la formation : être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - interagir, de s'intégrer dans le contexte socioprofessionnel - mettre en œuvre sa sensibilité et son expression culturelle - faire preuve de productivité. 	3 degrés d'apprentissage	Pour demandeurs d'emploi au Forem, pour situer les apprenants	Situation de travail/inclusion sociale, employabilité, formation
Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI)	2 socles et 4 degrés	<p>Socle fonctionnel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d°1 : repères structurants - d°2 : compétences fonctionnelles pour la vie courante <p>Socle supérieur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d°3 : compétences facilitants d'action dans des situations variées - d°4 : compétences renforçant l'autonomie dans la société de la connaissance <hr/> <p>Savoirs généraux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - oral (3 degrés) - écrit (3 degrés) - espace-temps (3 degrés) <p>Savoirs appliqués</p>	4 degrés d'appropriation	Opérateurs de formation, partenaires privés/publics	Socle fonctionnel indispensable à la vie courante

		<ul style="list-style-type: none"> - informatique (3 degrés) - attitude et comportement (3 degrés) - technologie (1 degré) - geste, posture, observation (1 degré) - réglementaire : sécurité, qualité, hygiène (1 degré) - ouverture culturelle <hr/> <p>Une situation de travail se divise en 3 grandes dimensions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - réalisation <ul style="list-style-type: none"> o exécuter une tâche o comprendre et justifier - interaction <ul style="list-style-type: none"> o communiquer o participer à une décision - initiative <ul style="list-style-type: none"> o faire face à un aléa o apprendre, tirer parti de l'expérience o faire preuve d'autonomie 	<hr/> <p>3 degrés de capacité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imitation - Adaptation - Transposition <p>Ces 3 degrés sont une transposition des 4 degrés de l'autre truc</p>		
Interfédé		<p>6 savoirs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - oral - lire - écrire - calculer - se repérer dans l'espace 			
Ministère de l'Emploi et de La Solidarité/ CQFD-2000		<p>Commu. et appréhension du réel : 8 domaines :</p> <ul style="list-style-type: none"> - écouter, comprendre l'oral, - écrire/se faire comprendre, - lire/comprendre l'écrit, - parler/se faire comprendre, - appréhender le temps, - appréhender l'espace, - calculer, opérer sur des quantités et grandeurs, - raisonner. 			
CAIPS	3 activités, compétences	<ol style="list-style-type: none"> 1) Activités clés de base <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre (lire, écouter) - Parler - Écrire - Calculer - Utiliser l'outil informatique 2) Activités-clés spécifiques pour l'ISP : <ul style="list-style-type: none"> - développer son autonomie sociale - participer à la vie collective - développer un projet d'insertion socioprofessionnelle 3) Les compétences transversales : développer ses capacités fonctionnelles. Cette compétence transversale se retrouve dans toutes les activités-clés. 	Pour tous les travailleurs (formateurs, travailleurs sociaux, coordinateurs pédagogiques, direction) des CISP et pour tous les travailleurs sociaux actifs ou non dans l'insertion socioprofessionnelle.	Référentiel de compétences, de formation et d'évaluation	
Collectif genevois pour la formation	3 niveaux	<p>CLE (communiquer, lire et écrire) CALE (calculer et appréhender l'espace) TIC (utiliser des TIC) + compétences sociales, citoyenneté,</p>			

de base des adultes		apprendre à apprendre			
Dartois et Thiry		<ul style="list-style-type: none"> - Communication : oral et écrit - Appréhension du réel : raisonner, calculer, espace et temps 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploration - Initiation - Progression 		
Agenda Européen pour la formation des adultes (AEFA)	12 compétences et 4 degrés	<ul style="list-style-type: none"> - Communiquer à l'oral dans le monde professionnel - Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel - Mobiliser des raisonnements mathématiques - Utiliser des outils numériques et l'informatique - Générer des informations - S'organiser dans son activité professionnelle - Appliquer des codes sociaux inhérents au contexte professionnel - Travailler en groupe et en équipe - Apprendre et se former tout au long de la vie - Construire son parcours professionnel - Réaliser son activité selon les cadres réglementaires établis - Adapter son action face à des aléas 	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en œuvre partielle en contexte connu, observation, identification - Adaptation à des situations variées et prise en compte des enjeux - Réalisation avec compréhension de l'environnement - Analyse critique, propositions d'amélioration, anticipation 		<ul style="list-style-type: none"> - Orienter / construire un projet professionnel - Former / développer des compétences - Reconnaître des compétences / obtenir des qualifications
Ferrary : français en situation prof			<ul style="list-style-type: none"> - Opérationnel - Expérimenté - Confirmé - Encadrant 		
Vinérier			<ul style="list-style-type: none"> - Exclusion - Marginalité - Insertion 		
Girsef	4 (voire 5) « mondes » qui relèvent de logiques de justification spécifiques : les auteurs proposent dans chaque « monde » une liste de dimensions à prendre en considération	<p>Dans le monde industriel :</p> <p>Les savoirs linguistiques (écouter-comprendre, parler, écrire, lire)</p> <p>Les savoirs de base (calculer, gérer son temps, connaître les horaires, transports, permis de conduire...)</p> <p>Calcul, gestion du temps, orientation dans l'espace...</p> <p>Accès à l'information et à la communication</p> <p>Accès à la mobilité (accès aux transports en commun, autonomie de déplacement...)</p> <p>Liberté d'expression / de communication</p> <p>Utilisation des médias (numérique, téléphone, télévision)</p> <p>Dans le monde de l'inspiration :</p> <p>S'exprimer, donner son avis</p> <p>Le sentiment d'avancer dans sa vie</p> <p>Equilibre personnel ; Expression affective ; Sentiment de sécurité</p> <p>Dans le monde marchand,</p> <p>Recherche d'emploi (entretiens d'embauche, lettres de candidature) ;</p> <p>Projet professionnel ;</p> <p>Accès effectif à un emploi</p>			<p>Dans le monde industriel :</p> <p>Acquisition des compétences de base ; maîtrise technique du langage</p> <p>Dans le monde de l'inspiration :</p> <p>Développement personnel ; créativité ; exprimer sa personnalité, renforcer l'expression de soi, la confiance en soi</p> <p>Dans le monde marchand :</p> <p>Entrer dans la compétition du marché de</p>

		<p>Accès effectif à d'autres formations qualifiantes</p> <p>Dans le monde civique, degré de participation ou d'engagement des personnes dans des projets culturels ou citoyens. Capacité de défendre ses droits, Dialogue/concertation entre citoyens et élus Engagement citoyen (volontariat, défense de ses idées, dynamique collective locale, Responsabilité écologique ; Solidarité, entraide, soutien social Implication parentale dans la scolarité des enfants Rapports homme-femme Participation aux activités culturelles Développement de la pensée critique</p> <p>Dans le monde domestique, Interactions avec des services ou des administrations, Participation à la vie d'un groupe Accès aux transactions commerciales ; Accès à la santé ; Gestion des démarches administratives, juridiques, médicales Accès aux services et commerces de proximité Relations sociales ; amicales ; familiales Sentiment d'intégration sociale</p>		<p>l'emploi.</p> <p>Dans le monde civique : Affirmation par un individu de son rôle de citoyen ; Esprit critique, capacité de l'individu à être un acteur de progrès social</p> <p>Dans le monde domestique : le respect des règles qui président à cette société : intégration sociale, de connaissance des institutions du pays d'appartenance et de leur fonctionnement.</p>
--	--	--	--	---

Annexe 4 : Tableau récapitulatif des études de cas

	Personnes rencontrées et interrogées	Nombre d'actions observées	Type de financement	Organisation des activités (selon financements)	Type d'actions (cours et activités)	Autres activités en plus de l'alpha
CATI	<ul style="list-style-type: none"> • Directrice • 2 formatrices • 2 groupes d'apprenants 	2 cours (2h/cours)	CS	/	Cours ⁸	/
LEEBw	<ul style="list-style-type: none"> • Directrice • 2 formateurs • 2 groupes d'apprenants 	2 cours	EP (FWB) ISP (RW)		Cours	/
Miroir Vagabond	<ul style="list-style-type: none"> • Directrice • Coordinatrice • 2 formatrices • 2 groupes d'apprenants • Alpha-théâtre 	2 cours et 1 projet théâtre	CISP, ILI (RW) EP (FWB)	Chaque groupe d'apprenants lié à un financement (ILI à Hotton, CISP à Marloie) : 50ISP / 50 % ILI	Cours + alpha théâtre	CEC, Bibliobus, formation FLE et professionnelles+ campagnes de sensibilisation
FUNOC	<ul style="list-style-type: none"> • Directrice • Coordinatrice • 8 formatrices • 4 groupes d'apprenants 	7 cours et 1 projet théâtre	ISP, AS (RW) EP (FWB)	80 % activités liés au CISP ; chaque groupe d'apprenants lié à un financement	Cours + théâtre	Formation professionnelle, auto-école, maths, FLE,...
IPEPS	<ul style="list-style-type: none"> • Directrice et sous-directrice • 2 formateurs • 2 groupes d'apprenants 	2 cours	EPS (FWB)		Cours	/
MqH	<ul style="list-style-type: none"> • Directrice • Coordinateurs • 2 formatrices • 3 groupes d'apprenants 	3 cours	ISP et CS (COCOF) EP (FWB) + subsides du CPAS	Heures spécifiques pour les ateliers d'EP (groupes mélangés) Groupes bien distincts pour alpha-ISP et alpha-CS, car objectifs distincts	Cours + ateliers EP	CEC, EDD
ADEPPI	4 formateurs (pas de direction chez ADEPPI : travail en autogestion)	1 atelier d'écriture (prison de Mons) et 1 cours de français (prison de Huy)	ISP (COCOF et RW) EP	Le gros du travail, c'est la formation ; activités d'EP ponctuelles Collaboration avec l'EPS	Cours + ateliers EP	Autres formations en milieu carcéral

⁸Le terme de « cours » est celui utilisé par les opérateurs eux-mêmes pour parler des cours d'apprentissage du français. La majorité des actions d'alphabétisation observées chez les différents opérateurs ressemble à des cours assez « scolaires », dans le sens où les méthodes et l'ambiance observée ressemblent fortement à des cours de l'enseignement formel classique.

Annexe 5 : Questionnaire Mesydel tour 1

Mail d'invitation

À l'attention de XX, XX

Le centre de recherche Spiral de l'Université de Liège vous invite à **participer au premier tour de l'enquête en ligne relative aux pratiques d'alphabétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles**. Cette recherche est commanditée par le Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles et l'Observatoire des Politiques Culturelles, et est accompagnée par plusieurs membres du Comité de Pilotage Alpha.

Les acteurs du champ de l'alphabétisation en FWB sont nombreux et variés, bénéficient de moyens et de ressources différentes, et poursuivent des objectifs spécifiques distincts. Cette enquête a pour objectif d'**élaborer**, en impliquant les différents acteurs concernés, un **"cadre conceptuel de référence commun"** pour toutes les actions et tous les opérateurs d'alphabétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous souhaitons respecter et représenter la diversité des pratiques, tout en mettant en avant les éventuels points communs et préoccupations communes.

Nous invitons donc aujourd'hui tous les opérateurs à participer à notre enquête en ligne, que les actions d'alphabétisation soient votre principale activité ou non, et quelle(s) que soi(en)t la(les) politique(s) qui vous finance(nt). Pour information, sont considérés "opérateurs d'alphabétisation" tous ceux qui ont pour public des personnes n'ayant pas le CEB ou compétences équivalentes au CEB (que les apprenants soient francophones ou allophones). Pour chaque opérateur, nous invitons le **responsable** de l'organisation (ou coordinateur-trice) à répondre, ainsi que trois **formateur-trice-s**, afin de récolter divers points de vue. **Votre avis est donc primordial !**

Concrètement, le processus est confidentiel. En un simple clic sur le lien ci-dessous, vous aurez accès à l'outil informatique Mesydel qui servira de support à ce questionnaire.

<https://mesydel.com/token/-specific-token->

Attention à ne pas partager ce lien car il contient votre authentification personnelle au formulaire. (Si vous pensez à d'autres personnes intéressées par cette enquête, ils peuvent me contacter pour que je les invite personnellement sur leur adresse mail.)

Vous avez **jusqu'au mardi 24 octobre à minuit** pour compléter le questionnaire. Pendant ce temps, vous pouvez répondre aux questions en plusieurs fois et revenir sur vos réponses. Vous recevrez le lien vers le second tour de l'enquête début novembre : les questions s'appuieront sur l'ensemble des réponses obtenues au premier tour.

N'hésitez pas à nous contacter pour toute question éventuelle.

En vous remerciant d'ores et déjà pour votre précieuse collaboration, nous vous prions de croire en l'expression de nos sentiments les meilleurs.

L'équipe de recherche Spiral,

Contact : Perrine Vanmeerbeek

Téléphone : 04/366.30.41 ou 0498/15.32.41 ;

Mail : perrine.vanmeerbeek@ulg.ac.be

Page introduction à l'enquête

Bienvenue dans l'enquête relative à l'alphabétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) !

Avant de commencer, quelques mots sur le contexte et les objectifs de la recherche en général, et de ce questionnaire en particulier. Cette enquête s'inscrit dans le cadre d'une recherche **commanditée par le Ministère de la FWB** et l'Observatoire des Politiques Culturelles, et est **accompagnée par plusieurs membres du Comité de Pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes en FWB**.

Les acteurs du champ de l'alphabétisation en FWB sont nombreux et variés : environ **300 opérateurs** proposent des actions d'alphabétisation sur les territoires wallon et bruxellois, et dépendent d'**une dizaine de pouvoirs subsidiaires** différents (Insertion Socioprofessionnelle, Éducation Permanente, Promotion Sociale, Cohésion Sociale, Action Sociale,...une majorité des opérateurs étant poly-subventionnés, et certains étant entièrement bénévoles). Les opérateurs bénéficient de moyens et de ressources différentes, et poursuivent des **objectifs spécifiques distincts** dans la mesure où ils répondent à des dispositifs réglementaires différents. Au vu des objectifs des différents secteurs qui cadrent l'alphabétisation, il y a une **hybridation de logiques** de fonctionnement, entraînant parfois des tensions ou des déséquilibres entre ces logiques.

Mais les actions partagent de nombreux points communs, comme le soulignent les nombreux rapports du Comité de pilotage Alpha. Cette enquête s'inscrit dans la continuité de ces travaux. L'objectif de cette recherche est d'**identifier les conditions de construction d'un cadre conceptuel de référence commun pour toutes les actions et tous les opérateurs d'alphabétisation en FWB**; un cadre respectueux et représentatif de la diversité des pratiques, qui mettrait en avant les logiques d'actions et préoccupations propres au secteur. C'est pourquoi nous impliquons les acteurs politiques, administratifs, et vous, acteurs de terrain, dans ce processus de construction. Votre apport est indispensable.

Concrètement ?Le processus est **confidentiel**. Les **questions** sont **ouvertes**. Il n'est pas obligatoire de remplir le questionnaire en une fois. **Vous pouvez vous connecter autant de fois que vous le souhaitez**. Vos réponses s'enregistrent automatiquement une fois encodées, mais rien ne vous empêche de revenir modifier une réponse par après.

Page introduction au tour 1

Les questions posées dans ce questionnaire sont basées sur une **enquête de terrain exploratoire** mobilisant sept opérateurs et leurs directions, une quarantaine de formateurs et près de 200 apprenants, de même que les acteurs du monde politique et administratif qui gèrent l'alphabétisation au travers de différentes politiques.

Ce travail de terrain nous a permis d'observer une **pluralité d'acteurs et de pratiques** (insertion socioprofessionnelle, éducation permanente, cohésion sociale, action sociale, enseignement de promotion sociale, milieu carcéral). Nous avons également pris connaissance d'une série de **démarches** (de qualité, d'évaluation, de coopération territoriale, de réflexions et de groupes de travail réflexifs, de création de référentiels,...) **à l'initiative des opérateurs eux-mêmes**. Notre recherche se veut complémentaire à ces initiatives, et a pour **ambition de prendre en compte l'ensemble des opérateurs**, quel que soit le secteur ou le territoire dans/sur lequel ils s'inscrivent.

Ceci est une enquête reposant sur **deux questionnaires (deux tours)**. Le premier s'appuie sur les analyses du travail de terrain réalisé par l'équipe de recherche. Sur base des réponses récoltées lors de ce questionnaire, nous réalisons une synthèse des résultats pour mettre en perspective toutes les informations récoltées. Lors d'un second questionnaire, nous vous donnerons l'occasion de réagir à cette synthèse, et nous approfondissons les premiers résultats pour aller un pas plus loin.

Une dernière remarque préalable avant d'entrer dans le vif du sujet : il existe une grande **variété dans le vocabulaire utilisé** par les acteurs de terrain. Pour la clarté et le bon fonctionnement de l'enquête, nous avons dû opérer certains choix dans le vocabulaire : nous vous remercions pour votre compréhension. Nous parlerons donc :

- d'**apprenants** pour désigner les bénéficiaires d'actions d'alphabetisation, mais ils sont tantôt appelés "stagiaires", "élèves", "étudiants", "public",...
- d'**actions d'alphabetisation** pour désigner les "cours", les "formations", les "stages", les "activités", les "sorties",...
- de **formateurs** pour parler des "professeurs", des "encadrants", des "animateurs"

Vous avez **jusqu'au 24 octobre 2017** à minuit pour répondre à ce premier questionnaire. Le temps de réponse est d'environ 30 minutes. Vous pouvez revenir sur vos réponses et les modifier aussi souvent que vous le désirez. N'hésitez pas à nous contacter à tout moment pour toute question.

Bonne enquête !

Contact :

- Perrine Vanmeerbeek
- Téléphone : 04/366.30.41 ou 0498/15.32.41
- Mail : perrine.vanmeerbeek@ulg.ac.be

Module 1 : Questions « profil »

Cette page est consacrée à des **questions dites « de profil »**. Selon la taille et le type de structure au sein duquel vous travaillez, vous ne vous sentirez peut-être pas concerné(e)s par toutes les questions ci-dessous : ne vous inquiétez pas, et **ne répondez qu'aux questions qui vous concernent**.

Les questions 1 à 4 (inclue) concernent tout le monde. Puis, les questions 5 à 16 (inclue) sont destinées aux responsables et/ou coordinateurs. La question 17 s'adresse spécifiquement aux formateurs.

Dès la page suivante du questionnaire, les questions concernent à nouveau tout le monde, que vous soyez responsable/coordonateur ou formateur-trice.

1) Quelle est votre **fonction** au sein de votre structure ? (Plusieurs réponses possibles)

- Responsable / directeur-trice
- Coordinateur-trice
- Formateur-trice
- Autre(s)

1 bis) Si vous avez répondu "Autre(s)", **précisez** :

2) Vous êtes :

- Un homme
- Une femme

3) Quel est votre **âge** ?

- [18-35] ans
- [36-65] ans
- 66 ans et +

4) Dans le cadre de vos actions d'alphabétisation, vous êtes-vous :

- Salarié(e)
- Bénévole

Ici commencent les questions à destination des responsables.

5) Votre organisme est-il **subventionné** par :

- Une seule source de subventionnement (mono-subventionné)
- Plusieurs sources de subventionnements (poly-subventionné)
- Aucune source de subventionnement

6) Si vous êtes un opérateur subventionné, par **quelle(s) politique(s)** vos actions d'alphabétisation sont-elles subventionnées ?

- Insertion socioprofessionnelle en Région Wallonne (ISP RW)
- Insertion socioprofessionnelle en Région Bruxelloise (ISP COCOF)
- Cohésion Sociale en Région Bruxelloise (CS COCOF)
- Cohésion Sociale en Région Wallonne (CS RW : PCS,...)
- Action Sociale en Région Wallonne (AS RW : ILI,...)
- Éducation Permanente en Fédération Wallonie-Bruxelles (EP FWB)
- Enseignement de Promotion Sociale en Fédération Wallonie-Bruxelles (EPS FWB)
- Lecture Publique en Région Wallonne (LP RW)
- Autre(s) (par exemple : Forem, Conventions pluriannuelles, Actiris, FSE, FEI, Erasmus+, Province, Commune, Fédéral,...)

6 bis) Si vous avez répondu "Autre(s)", **précisez** :

7) Y a-t-il une **politique qui prédomine** au sein de votre organisme (entrée principale de financement), pour vos actions d'alphabétisation ? Si oui, laquelle ?

- Insertion socioprofessionnelle en Région Wallonne (ISP RW)
- Insertion socioprofessionnelle en Région Bruxelloise (ISP COCOF)
- Cohésion Sociale en Région Bruxelloise (CS COCOF)
- Cohésion Sociale en Région Wallonne (CS RW : PCS,...)

- Action Sociale en Région Wallonne (AS RW : ILI,...)
- Éducation Permanente en Fédération Wallonie-Bruxelles (EP FWB)
- Enseignement de Promotion Sociale en Fédération Wallonie-Bruxelles (EPS FWB)
- Lecture Publique en Région Wallonne (LP RW)
- Autre(s)
- Aucune politique prédominante

7 bis) **Commentaire(s)** sur l'éventuelle politique prédominante :

8) Quelles sont les **actions d'alphabétisation** que vous menez dans votre organisme ? (Plusieurs choix possibles)

- Alphabétisation pour francophones
- Alphabétisation pour allophones (alpha-FLE)
- UFDA
- UFDB
- Coordination
- Détection
- Sensibilisation
- Formation CEB
- Orientation
- Accompagnement psychosocial
- Actions de formation de formateurs et d'intervenants (personnel, écrivains publics,...)
- Recherche, évaluation et documentation
- Autre(s)

9) Votre organisme a-t-il des actions et des projets dans d'**autres domaines que l'alphabétisation** ? Précisez ces actions et projets et comment ils s'articulent avec vos actions d'alphabétisation.

10) Au sein de votre organisme, que représente approximativement l'ensemble de vos **actions d'alphabétisation en équivalent temps plein** (bénévoles et salariés), par rapport aux éventuelles autres actions que vous menez ?

- Environ un quart (ou moins) de nos activités touchent à l'alphabétisation
- Environ une moitié de nos activités touchent à l'alphabétisation
- Environ trois quarts (ou plus) de nos activités touchent à l'alphabétisation
- Nos activités touchent exclusivement (100 %) à l'alphabétisation

11) Comptez-vous un ou plusieurs **travailleur(s) bénévole(s)** au sein de votre organisme, pour les actions d'alphabétisation ?

- Oui
- Non

12) Pour pouvoir mieux vous situer, veuillez cocher le nom de la/des **province(s)** où vous êtes actifs :

- Liège
- Hainaut
- Brabant Wallon
- Namur
- Luxembourg
- Bruxelles-capitale

13) Votre organisme est-il subdivisé en **différentes antennes** ? (actions multi-sites) :

- (1) Oui (action multi-sites)
- (2) Non (action mono-site)

14) Quelle est l'**échelle d'action** de votre organisme (au niveau du territoire) ? (Plusieurs choix possibles)

- (3) Action au niveau régional (Région Wallonne, Fédération Wallonie-Bruxelles, Région Bruxelloise)
- (4) Action à un niveau sous-régional ou provincial
- (5) Action à un niveau supra-communal
- (6) Action au niveau communal
- (7) Action au niveau d'une entité locale (quartier, hameau, ...)
- (8) Autre(s)

15) Selon vous, à quel niveau territorial l'**action** d'un opérateur est-elle **la plus pertinente** (niveau régional, sous-régional, provincial, supra-communal, communal, quartier,...), et pourquoi ? Précisez si plusieurs niveaux d'intervention simultanés vous semblent pertinents selon le type d'actions mises en place.

16) Qualifiez-vous le territoire sur lequel vous agissez de plutôt :

- Rural
- Urbain
- Mixte

16 bis) Cette situation (rural, urbain, mixte) induit-elle certaines **contraintes et/ou spécificités**, selon vous, pour vos actions d'alphabétisation ? Si oui, lesquelles ? Expliquez votre réponse.

Ici commencent les questions à destination des formateurs.

17) Avez-vous suivi une **formation spécifique** pour devenir formateur en alphabétisation d'adultes ?

1. Oui
2. Non

17 bis) Si oui, précisez le **cadre** de cette formation (lieu, durée, dispensée par qui, en dehors ou dans le cadre de votre contrat de travail,...) et les raisons qui vous ont poussé(e) à la suivre.

Module 2 : Avis sur l'objectif de la recherche

Comme précisé dans le message introductif, le **secteur** de l'alphabétisation nous apparaît comme **très hétérogène** (grande variété des pratiques, des formes d'activités, et de contraintes parmi les acteurs), mais il présente également de **nombreuses similitudes quant aux préoccupations et aux modalités d'intervention**, qui pourraient constituer la base d'un cadre conceptuel de référence commun.

Plus précisément, l'objectif de la construction d'un cadre conceptuel de référence commun est, selon nous, pluriel :

- **mettre en évidence l'impact** des actions d'alphabétisation (en lien avec les objectifs poursuivis par les différents dispositifs politiques dans lesquelles les actions s'inscrivent) ;
- **fédérer** les acteurs engagé dans des actions d'alphabétisation autour d'un langage commun ;
- mettre en avant les **préoccupations spécifiques** des opérateurs, et celles **communes** au secteur.

1) La question de la pertinence d'élaborer un tel cadre de référence sera approfondie tout au long de la présente enquête, et vous aurez l'occasion d'y réagir de manière détaillée et structurée. Mais nous souhaitons vous laisser la possibilité, en début de questionnaire, de nous faire savoir si le **principe-même de cadre conceptuel de référence commun** pour le secteur d'alphabétisation **vous séduit ou vous rebute** d'entrée de jeu.

- A priori, je n'aime pas cette idée de cadre conceptuel de référence commun pour le secteur de l'alphabétisation
- A priori, j'aime cette idée de cadre conceptuel de référence commun pour le secteur de l'alphabétisation
- A priori, je suis mitigé
- A priori, je suis sans avis

2) Au cours de notre enquête de terrain, plusieurs personnes ont exprimé des craintes quant à l'idée de construire un cadre conceptuel de référence commun pour tout le secteur de l'alphabétisation. Plus précisément, les personnes rencontrées craignent une **uniformisation** du secteur. Elles craignent aussi de voir **se figer dans des réglementations** une série de dimensions ou de pratiques du secteur. Selon les acteurs du secteur, un cadre de référence ne peut s'imposer aux opérateurs, car le travail en alphabétisation demande une constante adaptation au public (évolutif, mouvant) des apprenants (public adulte, groupes hétérogènes, précarité,...).

Partagez-vous ces craintes ? A priori, et selon vous, quel pourraient être les **risques** d'un cadre conceptuel de référence commun pour le secteur de l'alphabétisation ?

3) « *Tous les chemins mènent à Rome. Il faut définir 'Rome', mais permettre à chacun de choisir son chemin* »
(Extrait d'entretien avec un formateur)

Il ressort de notre enquête de terrain une série de points positifs quant à l'idée d'un cadre conceptuel de référence commun. Les **avantages** qui ont été évoqués sont cités ci-dessous. **Cochez les items avec lesquels vous êtes d'accord** :

- L'importance d'avoir des balises communes et d'avoir un langage commun pour tout le secteur
- La création de davantage de collaborations entre les différents opérateurs d'alphabétisation, notamment pour permettre une meilleure circulation des apprenants d'un opérateur à un autre, selon l'évolution de ses objectifs
- Le développement d'une plus grande lisibilité du « secteur de l'alphabétisation » pour les acteurs extérieurs, qui permettrait davantage de collaborations avec des organismes externes au secteur mais potentiellement partenaires (comme par exemple : le Forem, le CPAS, l'ONEM, les hôpitaux,...)
- La mise en valeur de l'impact des actions d'alphabétisation sur les apprenants, qui permettrait une meilleure reconnaissance du secteur et une prise de conscience collective de la couverture insuffisante des besoins ; cela passe par une sensibilisation de la population
- Une coordination renforcée des différentes politiques publiques

4) Avez-vous des **commentaires** sur chacun des cinq items cités ci-dessus ? Pensez-vous à d'**autres avantages** d'un cadre conceptuel de référence commun ?

5) Pour une majorité d'acteurs rencontrés sur le terrain, le fait d'être poly-subventionné demande "*une ingénierie subventionnelle et institutionnelle*", mais elle permet également une certaine souplesse dans les objectifs poursuivis, des "*ruses*" (au sens non-péjoratif du terme) et des complémentarités. Ces acteurs voient donc plutôt la **diversité des politiques comme une force du secteur**. Partagez-vous cette vision ?

Module 3 : Le secteur de l'alphabétisation

Citation 1

« *L'alpha dans les années 60, c'était des italiens, des turcs, des marocains, des travailleurs, qui avaient du travail, qui étaient inclus dans la société... aujourd'hui, quand tu travailles avec un sans-papier qui doit se débrouiller, ou avec un chômeur sous pression d'activation, ce n'est plus aussi confortable qu'à l'époque. Le public est différent aujourd'hui : il est sous pression, exclu à 1000 %.* » (Extrait d'entretien avec une formatrice)

Citation 2

« *L'alphabétisation est née de l'initiative privée, de projets militants. Même dans les secteurs où elle est en voie de professionnalisation, les normes et critères d'évaluation concernent les objectifs des pouvoirs subsidiaires, et très peu la qualité pédagogique, l'orientation des projets...* » (État des lieux 2011-2012-2013, p.14)

Citation 3

« Un des grands enjeux du secteur de l'alphabétisation est de continuer à lutter pour le droit à l'alpha pour tous, c'est d'éviter, par la manière dont les pouvoirs subsidants découpent leur manière de nous financer, qu'un public chasse l'autre. Idem avec les activations de toute sorte. » (Extrait d'entretien avec la directrice d'une structure proposant des actions d'alphabétisation)

Citation 4

« Les apprenants ne viennent pas chercher l'éducation permanente, c'est nous qui les mettons là-dedans. On essaie de dégager des problématiques qui les traversent, de passer du "je" au "nous". » (Extrait d'entretien avec une formatrice)

1) Plusieurs acteurs rencontrés lors de notre recherche évoquent des évolutions dans le secteur de l'alphabétisation, comme l'illustrent certaines citations ci-dessus. Plus précisément, certains acteurs parlent d'un **tournant**, depuis une dizaine d'années, d'une politique d'alphabétisation de l'ordre de l'éducation permanente, vers une alphabétisation davantage ancrée dans une logique d'insertion socioprofessionnelle. La philosophie de l'éducation permanente reste fondamentale dans le discours de ces acteurs, mais ceux-ci insistent sur la difficulté croissante de mettre en œuvre cette philosophie, étant donné les contraintes fortes liées aux politiques d'activation.

Quel est votre avis sur ce constat ? **Constatez-vous le même genre de tournant** dans votre pratique ? Si oui, quels sont les **éléments concrets**, dans votre pratique, qui sont **emblématiques** d'une telle évolution ?

2) De votre point de vue et selon votre expérience, pensez-vous que les **impacts recherchés**, en participant à/en s'impliquant dans des actions d'alphabétisation, varient **selon le profil** de la personne (responsable d'opérateur, formateur, apprenant,...) ? Observez-vous des tensions entre les registres de justification des uns et des autres ? Et si oui, comment cela se traduit-il ?

3) La plupart des personnes rencontrées estime que **l'offre actuelle en matière d'alphabétisation en FWB est insuffisante et/ou inadéquate**. Faites-vous le même constat ?

→ Oui

→ Non

4) Si oui, **qu'est-ce qui est insuffisant / absent** dans l'offre actuelle ? Y a-t-il des choses que vous souhaiteriez mettre en place avec les apprenants mais que vous n'avez pas l'occasion ou la possibilité de faire, et si oui, quoi par exemple ? Si non, pouvez-vous expliquer votre réponse ?

Module 4 : Définition du public de l'alphabétisation

Le Comité de Pilotage Alpha de la FWB a développé une classification du public de l'alphabétisation (tableau ci-dessous). Le CEB (ou compétences équivalentes) marque la frontière entre le public visé par les actions d'alphabétisation (ligne en vert) et les autres.

	Public francophone	Public allophone
Sans CEB (ou compétences équivalentes)	Alpha écrit	Alpha FLE
Avec CEB (ou compétences équivalentes)	Formation de base	FLE de base

1) Cette classification **correspond-elle à la réalité du public** de l'alphabétisation, selon vous?

- Oui
- Non
- En partie

2) Est-ce que cette classification correspond à une segmentation que vous opérez également dans votre offre de formation ? La **segmentation du public est-elle source de tension(s)** dans votre pratique quotidienne ?

3)

Citation 1

« Les compétences informelles ne sont pas valorisées [en Belgique] : on ne valorise que les compétences formelles, acquises de manière académiques et scolaires avec certification. Dans notre société, la maîtrise de l'outil et de la langue, du CEB, sont vraiment la clé pour pouvoir entrer dans d'autres dispositifs après (des formations qualifiantes ou autre), pour pouvoir décrocher un emploi, se réaliser autrement. Il y a une omniprésence de l'écrit dans notre société. » (Extrait d'entretien avec la directrice d'une structure proposant des actions d'alphabétisation)

Citation 2

« Comment valoriser les compétences en-dehors du CEB ? Lorsqu'on ne sait pas lire et écrire, on n'a pas les codes, on est marginal, on développe d'autres compétences (visuel fort développé par exemple) : des gens se débrouillent formidablement sans savoir lire et écrire. » (Extrait d'entretien avec une formatrice en alphabétisation)

Citation 3

« Si on faisait un examen de type CEB, ils le rateraient, c'est sûr. Mais tout dépend de la société dans laquelle on veut vivre. On veut des citoyens acteurs, oui, mais à partir de quand considère-t-on qu'un citoyen est acteur ? » (Extrait d'entretien avec un formateur en alphabétisation)

Citation 4

« Aujourd'hui, tout le monde doit avoir son CEB pour trouver du boulot. » (Extrait d'entretien avec la directrice d'une structure proposant des actions d'alphabétisation)

Ces citations mettent le doigt sur une série de problématiques, liées à la fois à ce que l'on met derrière le concept d'"analphabète", et également à la **reconnaissance aujourd'hui insuffisante de compétences "en-deçà" et "en dehors" de celles du CEB.**

Ce genre d'affirmation ou de questionnement vous est-il familier ? Si vous voulez réagir sur le contenu de ces citations, n'hésitez pas !

4) Selon vous, le **CEB** constitue-t-il une **frontière pertinente** pour définir le périmètre de l'alphabétisation ? Le CEB vous semble-t-il être le bon (le meilleur) indicateur ? Expliquez votre réponse, et n'hésitez pas à expliciter **quel(s) autre(s) indicateur(s) que le CEB** vous utilisez ou vous semble(nt) (plus) pertinent(s), et pourquoi.

5) Le CEB, en Fédération Wallonie-Bruxelles, est une validation/certification de compétences. Il est aussi, pour certaines formations, un droit d'accès. Selon vous, quel est la **valeur primordiale de l'acquisition du CEB**, pour les apprenants en alphabétisation ?

- Le droit d'accès
- La certification
- Les deux sont importants
- Aucun des deux
- Autre(s)

Commentaire(s) :

6) « *Pour ceux qui ont envie de passer le CEB, on propose l'accompagnement au Chef d'œuvre. Le Chef d'œuvre est un travail transversal de toutes les compétences : il y a une partie écrite et présentation orale. Ils doivent choisir un sujet qui les intéresse et qui les concerne(...). Ce travail est une vraie libération, il y a un côté cathartique très fort ! Et puis, le CEB constitue l'obtention d'un premier diplôme, ça a un côté formateur : c'est très valorisant pour les personnes.* » (Extrait d'entretien avec le directeur d'une structure proposant des actions d'alphabétisation)

Le **Chef d'œuvre** consiste en un travail écrit sur un thème original et librement choisi, présenté devant un jury composé, notamment, de l'Inspection de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce travail **permet d'obtenir le CEB**.

La production du Chef d'œuvre semble mettre le projet de l'apprenant au centre (valeur centrale dans le secteur de l'alphabétisation), tout en permettant une certification. **Le dispositif du Chef d'œuvre vous semble-t-il pertinent** pour le public cible des politiques d'alphabétisation, et comme moyen de certification ? Avez-vous déjà appliqué ce dispositif avec des apprenants, et si oui, quelle est votre expérience ? Expliquez votre réponse.

Module 5 : Le processus d'alphabétisation

Citation 1

« *L'alpha ne s'arrête jamais, on a toujours quelque chose à apprendre. C'est un processus qui n'est jamais fini.* » (Extrait d'entretien avec une formatrice)

Citation 2

« *On a eu une dame qui est venue, elle n'avait jamais pris le tram ou fait ses courses seule ; elle s'occupait des enfants. En venant aux cours, elle s'est autonomisée par rapport à son mari, elle était transformée. C'est ça le progrès. Cette dame est restée longtemps, ça avait pris 2-3 ans. Et ça, c'est un échec pour les pouvoirs subsidiaires.* » (Extrait d'entretien avec une formatrice)

Citation 3

« *J'ai eu le cas d'une personne en liberté conditionnelle, ça faisait 6 mois qu'il était là et il ne savait toujours pas écrire « la ». Mais c'était la première fois qu'il était dans un groupe, qu'il était intégré, qu'il avait un projet... Il a*

pleuré quand il a arrêté. L'alpha c'est un lieu d'accueil où on prend les gens comme ils sont, ils ne sont pas jugés. » (Extrait d'entretien avec une formatrice)

Citation 4

« Par exemple, j'ai eu un monsieur très grossier, qui, en fin de prise en charge ici se tenait plus ou moins correctement, était moins grossier, il a compris que dans un certain cadre il faut se comporter. » (Extrait d'entretien avec une formatrice)

1) Plusieurs acteurs de terrain ont mis en avant le fait que l'alphabétisation est un processus, et que celui-ci nécessite une **temporalité longue**. De la même manière, les acquis de l'alphabétisation sont également des processus : l'apprentissage, la citoyenneté, l'intégration, l'insertion, l'autonomie,... tous ces acquis ne sont pas figés une fois pour toute.

Partagez-vous cette observation/cette vision de l'alphabétisation comme processus? Qu'est-ce que cela implique au niveau de la pratique (tant pour l'apprentissage des apprenants que pour la pratique des formateurs) ? Expliquez votre réponse.

2) Selon vous, y a-t-il différentes "**étapes-clés**" dans le processus d'alphabétisation ? Ces étapes peuvent-elles se traduire en impacts spécifiques pour l'apprenant ? Si oui, précisez ces différentes « étapes-clés » et les impacts correspondants pour l'apprenant.

3) Selon vous, y a-t-il un moment où le **processus** d'alphabétisation **se termine** ? Si oui, à partir de quand considérez-vous que celui-ci est terminé, ou peut se poursuivre sans l'encadrement d'un opérateur d'alphabétisation ? Y a-t-il un **signal particulier** qui permet d'identifier la fin de ce processus ?

Module 6 : Capabilités à travailler à travers les actions d'alphabétisation

« On vise à outiller les personnes par rapport à la maîtrise des savoirs et des compétences au niveau de la langue, mais pas uniquement : on les accompagne dans leur outillage de la lecture, de l'écriture, de l'expression et de la compréhension orale, des maths, des logiciels informatiques, de la compréhension de l'histoire, de la géo,... on travaille tous ces accès dans le but de permettre à ces personnes de comprendre le monde dans lequel ils vivent et de pouvoir y agir, dans un but d'émancipation de ces personnes. En partant de leurs projets, et de ce qu'ils savent déjà. » (Extrait d'entretien avec la directrice d'une structure proposant des actions d'alphabétisation)

Nous avons analysé différents documents qui tentent de définir les **capabilités** (terme générique qui regroupe : les compétences, les capacités, la possibilité d'exercer un droit pour l'apprenant, ou "la liberté de choisir son mode de vie" en fonction d'un contexte spécifique, au sens de A.Sen) vers lesquelles sont orientées les actions d'alphabétisation. Ci-dessous, nous avons regroupé ces capabilités en cinq "blocs" thématiques, afin de faciliter la lecture. Les items sont un relevé de différents éléments trouvés dans des cadres de référence existants, en Belgique ou à l'étranger, pour l'alphabétisation et la formation de base des adultes.

Pour chaque bloc, nous vous demandons d'abord de **cocher** les capabilités qui vous semblent **importantes à travailler avec les apprenants tout au long du parcours/processus d'alphabétisation** (que vous ayez la possibilité de les mettre en œuvre ou pas dans votre pratique effective).

Ensuite, vous avez l'occasion de réagir à chacun de ces blocs. Dans ces parties "commentaire(s)", n'hésitez pas à préciser si vous pensez à d'**autres capacités** non-citées et indispensables à développer au cours du processus d'alphabétisation selon vous. N'hésitez pas non plus à dire si certaines **capacités sortent du cadre** de l'alphabétisation, selon vous.

1) Le premier bloc concerne l'acquisition et le développement des **savoirs de base**. Veuillez cocher les capacités que vous estimez qu'il est nécessaire de travailler avec les apprenants au cours du processus d'alphabétisation :

- Ecouter et comprendre l'oral
- Parler et se faire comprendre
- Lire et comprendre l'écrit
- Ecrire et se faire comprendre
- Utiliser des documents et formulaires
- Raisonner
- Calculer
- Se repérer dans l'espace et le temps
- Savoirs technologique set scientifiques

Commentaire(s) :

2) Le deuxième bloc concerne l'**expression et la créativité**. Veuillez cocher les capacités que vous estimez qu'il est nécessaire de travailler avec les apprenants au cours du processus d'alphabétisation :

- Expression artistique
- Accès à la culture
- Liberté d'expression, donner son avis
- Expression affective et sentiment de sécurité
- Développer la confiance en soi
- Ouverture et connaissance du monde, de soi, des autres et de la diversité

Commentaire(s) :

3) Le troisième bloc est relatif à la **vie quotidienne**. Veuillez cocher les capacités que vous estimez qu'il est nécessaire de travailler avec les apprenants au cours du processus d'alphabétisation :

- Autonomie dans les démarches et rencontres liées à la santé
- Accès aux ressources de santé
- Connaissance des facteurs de santé
- Compréhension critique des messages de santé
- Autonomie dans les démarches et services administratifs (CPAS, ONEM, Office des étrangers,...)

- Autonomie dans les services de la vie quotidienne (magasin, poste, banque,...)
- Équilibre personnel (dans les rôles familiaux de « parent », de couple,...)
- Accès au permis de conduire
- Utiliser et décoder les TIC, médias
- S'intégrer dans divers contextes sociaux

Commentaire(s) :

4) Le quatrième bloc concerne la **citoyenneté**. Veuillez cocher les capacités que vous estimez qu'il est nécessaire de travailler avec les apprenants au cours du processus d'alphabétisation :

- Engagement dans des projets citoyens, volontariat,...
- Responsabilité écologique et sociale (partage, solidarité, environnement,...)
- Capacité d'analyse et d'expression critique / Comprendre son environnement / le contexte social et développer une analyse critique
- Connaître / comprendre les droits culturels, économiques, politiques, sociaux
- Connaître / comprendre les principes démocratiques
- Agir (individuellement ou collectivement) pour l'exercice effectif des droits éco, sociaux, etc...)

Commentaire(s) :

5) Le cinquième bloc concerne l'**insertion socioprofessionnelle**. Veuillez cocher les capacités que vous estimez qu'il est nécessaire de travailler avec les apprenants au cours du processus d'alphabétisation :

- Se mettre en recherche d'emploi (envoi de candidatures, entretiens d'embauche)
- Construire un projet professionnel
- Trouver ou conserver un emploi
- Accéder à la formation qualifiante
- S'intégrer dans divers contextes professionnels et y évoluer
- Efficacité dans le travail
- Connaître et comprendre le marché du travail et le phénomène du chômage
- Connaître et comprendre les rouages administratifs du système belge de l'emploi

Commentaire(s) :

6) Commentaire(s) généraux sur les 5 blocs présentés ci-dessus :

7) Nous souhaitons à présent vous faire réfléchir à une **représentation imagée** qui permettrait d'organiser les différents blocs de capacités (en considérant que les modifications que vous avez apportées aux différents blocs sont prises en compte).

Voici deux exemples, pour vous aider à réfléchir.

- l'image d'un **puzzle**, métaphore qui exprime l'idée que le chemin emprunté pour acquérir les capacités n'a pas beaucoup d'importance : on s'intéresse surtout au résultat final, l'objectif est surtout d'aboutir à quelque chose, in fine.
- l'image des **pétales d'une fleur**, qui exprime plutôt l'idée que les capacités et les différentes dimensions d'apprentissage sont complémentaires, et que l'apprenant évolue dans toutes les dimensions.

Selon vous, quelle serait l'**image la plus représentative** (puzzle, pétales, ou toute-s autre-s idée-s!), et pourquoi ?

Module 7 : Collaboration entre opérateurs d'alphabétisation

Citation 1

« Tous les gens qui ne sont pas sur le terrain (direction, pouvoirs publics) ne pensent qu'à l'alpha comme passerelle pour l'emploi, mais jamais 'juste' pour lire et écrire. C'est vraiment une conceptualisation de l'alpha que je n'apprécie pas. Lire et écrire, c'est un code de communication, ce n'est jamais 'pour rien' : c'est pour vivre ! On est dans une fonctionnalité médiocre [de l'alpha]. On apprend des compétences minimales aux personnes, les canalisant dans un chemin dont ils ne peuvent s'écarter. On apprend les petites choses, mais pas de la globalité. Après, on s'étonne que les gens ne puissent pas se réorienter. » (Extrait d'entretien avec une formatrice)

Citation 2

« En EPS, il y a un 'contrôle vérification' qui n'admet pas qu'ils recommencent. On veut que les gens arrivent au CEB après 4 mois. On devrait accepter davantage de redoublements, ça permettrait d'augmenter le nombre de personnes qui passent de l'alpha à des formations qualifiantes. Ces élèves, du coup, abandonnent... c'est un bordel parce que du coup les gens ne sont jamais certifiés, et ça devient très compliqué de trouver du boulot. Il faut une meilleure collaboration avec les autres acteurs, en amont à l'EPS : il faut que leur travail ne soit pas le même que le nôtre. Et autre enjeu : qu'on soit moins pointilleux avec nous au niveau de la certification. Ça n'a aucun sens pédagogiquement. » (Extrait d'entretien avec la direction d'une structure proposant des actions d'alphabétisation)

Il ressort de notre analyse de l'enquête préalable de terrain que l'organisation des actions d'alphabétisation en interne doit être gérée de manière autonome par chaque opérateur (étant donné la nécessaire adaptation au public et aux contraintes internes). Mais les apprenants sont amenés à passer d'un opérateur à un autre, au cours de leur processus d'alphabétisation...

Sur base de problèmes évoqués par les acteurs lors de l'étude de terrain (engorgement des listes d'attentes chez certains opérateurs, mauvaise répartition de "l'offre" d'alphabétisation par territoire, couverture partielle des besoins, manque dans la (ré)-orientation des apprenants, parcours des apprenants peu fluides d'un opérateur à un autre, inadéquation de la prise en charge de certains apprenants au regard de leurs besoins – évolutifs, etc.), **nous faisons l'hypothèse que la création d'un cadre de référence commun faciliterait la coopération entre les opérateurs d'alphabétisation* et améliorerait la prise en charge des apprenants.**

**Dans cette enquête, nous nous intéressons spécifiquement à la collaboration entre opérateurs d'alphabétisation (et non aux partenariats avec des acteurs périphériques).*

1) Partagez-vous notre constat présenté en chapeau de cette page, selon lequel il est nécessaire de mettre en place **davantage de collaborations** entre les opérateurs d'alphabétisation ?

2) **Coopérez-vous** déjà avec d'autres opérateurs d'alphabétisation ? Si oui, sur quel territoire d'action, et dans quel(s) objectif(s) ? Et avec quel(s) impact(s) pour les apprenants ?

3) Avez-vous vécu des **expériences positives et/ou négatives de collaboration** avec d'autres opérateurs d'alphabétisation ? Rencontrez-vous des **obstacles** particuliers pour établir des collaborations ? Selon vous, comment pourrait-on **faciliter** ces collaborations ?

4) Il ressort de notre analyse de terrain que les **parcours** des apprenants sont souvent (voire toujours) **discontinus et irréguliers**, étant donné la vulnérabilité (administrative, socio-économique,...) du public en alphabétisation. De nombreux apprenants connaissent des "**épisodes de formations**", c.-à-d. des moments où ils sont amenés à passer d'un lieu à un autre, d'un opérateur un autre, d'un statut à un autre. Observez-vous également de tels parcours, parmi les apprenants que vous côtoyez ?

5) Si l'on considère l'alphabétisation comme un processus ponctué par des coupures et des changements de lieux pour les apprenants, **comment faciliter la fluidité et la cohérence** de ce processus ? Selon vous et selon votre expérience, quels éléments facilitent les transitions entre les différents lieux ? Et **qu'est-ce qui les freinent** ?

6) Certains acteurs rencontrés sur le terrain ont exprimé l'importance de formaliser les compétences des apprenants en alphabétisation. Le CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues) est souvent pris comme exemple pour exprimer le côté pratique d'un référentiel de compétences. Selon vous, **faudrait-il développer un référentiel de compétences organisé par niveaux pour le secteur de l'alphabétisation** ? Et pourquoi ?

7) À quelle **échelle** (niveau) pensez-vous que la **collaboration inter-opérateurs** pourrait avoir du sens (Europe, Belgique, fédération, région, commune, quartier...) et/ou devrait s'organiser ? N'hésitez pas à différencier votre réponse selon le type d'actions que vous menez au sein de votre structure.

Module 8 : Rôle et fonction des formateurs

Citation 1

« Être formateur en alpha, ce n'est pas juste enseigner le français. C'est tout un package : prendre l'apprenant sur le côté, c'est travailler après le cours, décompresser, trouver des solutions pour que les personnes acceptent cet apprentissage. Si un enfant a un problème à l'école, le prof s'en fout, il relègue le problème vers le PMS, mais en alpha, c'est différent : nous on ne peut pas envoyer vers un PMS. C'est du temps extra qu'on puise dans notre temps privé. » (Extrait d'entretien avec une formatrice)

Citation 2

« Ça devient de plus en plus lourd administrativement [le travail de formateur alpha]. Comment peut-on encore ajouter des exigences ? Où est la priorité ? Rendre des comptes à la Région Wallonne, faire le suivi des stagiaires, mettre l'accent sur la qualité du travail, sur le côté pédagogique ? Ou apprendre au stagiaire à devenir autonome, à aller vers l'emploi ? » (Extrait d'entretien avec une formatrice)

Citation 3

« *Étant donné que ce qu'on enseigne en alpha, c'est basique, tout le monde croit qu'il peut le faire, que c'est facile. Or, c'est le plus difficile à faire d'apprendre des choses qui semblent simples.* » (Extrait d'entretien avec une formatrice)

1) Les formateur-trice-s et responsables rencontrés sur le terrain ont mis en avant une série de compétences nécessaires pour être "un bon formateur". Notre analyse a mis en avant cinq compétences perçues comme importantes par les acteurs. Veuillez **cocher les compétences que vous jugez importantes et souhaitables** pour un formateur en alphabétisation :

- Lacapacité d'amener l'apprenant à acquérir les bases de la langue française
- La capacité d'adaptation/d'adaptabilité et de contextualisation de l'apprentissage, étant donné la particularité du public en alphabétisation (groupes hétérogènes, public adulte, rythmes d'apprentissage variés,...)
- La capacité d'accompagner les apprenants au niveau psycho-social (dimension sociale forte du rôle de formateur)
- La capacité d'instaurer un esprit de groupe parmi les apprenants (groupe où l'entraide et la convivialité sont présentes)
- La capacité de « fidéliser » les apprenants. Cette compétence est subie et perçue comme injuste par de nombreux formateurs, qui sont responsabilisés pour le taux d'absentéisme et/ou d'abandon des apprenants selon la source de subventionnement, mais est considérée comme importante pour permettre aux groupes de perdurer.

2) Que pensez-vous de ces cinq compétences ? Selon vous, y a-t-il des compétences/aptitudes/savoirs à **ajouter**, à **supprimer**, ou à **modifier** dans cette liste ?

3) Selon vous, certaines compétences sont-elles **particulièrement difficiles à mettre en œuvre** pour les formateurs, et pourquoi ?

4) De nombreuses personnes rencontrées mettent en avant le fait qu'être formateur en alphabétisation, "*ça ne s'improvise pas*". Certains acteurs vont jusqu'à revendiquer l'idée qu'il faudrait davantage professionnaliser la fonction de formateur. Selon vous, **le rôle de formateur en alphabétisation est-il suffisamment formalisé** à l'heure actuelle ? Ou faudrait-il formaliser davantage les compétences nécessaires à la fonction, et si oui, comment ?

Module 9 : Conclusions

Après avoir répondu aux questions précédentes, comment vous positionnez-vous par rapport à **la désirabilité, la pertinence et la possibilité** de construire un cadre conceptuel de référence commun pour tout le secteur de l'alphabétisation, sachant qu'il doit pouvoir s'appliquer de manière différenciée en fonction du type d'opérateur, et compte tenu des dimensions abordées dans ce questionnaire ?

1) Plus précisément, pensez-vous qu'il serait bon d'augmenter la visibilité du secteur et de ses actions, de mettre en évidence l'impact des actions d'alphabétisation, de fédérer les acteurs autour d'un langage commun (objectifs poursuivis par cette recherche) ? Pensez-vous que la construction d'un cadre conceptuel commun pourrait renforcer le secteur ?

2) Y a-t-il un **changement** dans votre **positionnement** entre le début et la fin du questionnaire, et pourquoi ?

3) Avez-vous quelque chose à **ajouter** ? Y a-t-il une dimension que nous n'avons pas abordée dans ce questionnaire et que vous souhaiteriez voir apparaître au second tour ? Avez-vous des **commentaires généraux sur ce premier tour** de l'enquête ?

Nous aimerions encore avoir quelques informations sur votre profil, avant de clôturer ce premier tour de l'enquête.

1) Quel est votre **niveau d'études / de formation** le plus élevé ?

- Primaire ou sans diplôme
- Secondaire inférieur
- Secondaire supérieur
- Niveau non-universitaire de type court / Formation professionnalisante ou de transition (à orientation professionnelle)
- Niveau non-universitaire de type long / Niveau universitaire / Bachelier académique ou Master

2) Quel est votre **titre / domaine** de qualification / diplôme / formation continuée ?

3) Depuis combien d'années/mois travaillez-vous dans le secteur de la formation (**formation au sens large** : enseignement fondamental, enseignement de promotion social, formation continue, alphabétisation...) ?

- Moins d'un an
- [1-5] ans
- [6-10] ans
- Plus de 10 ans

4) Depuis combien d'années/mois travaillez-vous dans le secteur de la **formation en alphabétisation** ?

- Moins d'un an
- [1-5] ans
- [6-10] ans
- Plus de 10 ans

5) Quelles sont les **raisons** qui vous ont poussées à travailler dans le secteur de l'alphabétisation ?

6) Quel pourcentage **de votre temps de travail** consacrez-vous aux actions d'alphabétisation au sein de votre organisme ?

- Environ un quart (ou moins) de mon temps de travail est consacré aux actions d’alphabétisation
- Environ une moitié de mon temps de travail est consacré aux actions d’alphabétisation
- Environ trois quarts (ou plus) de mon temps de travail est consacré aux actions d’alphabétisation
- Mon temps de travail est entièrement consacré aux actions d’alphabétisation

Page 10

Merci pour le temps que vous avez consacré à cette enquête ! Début novembre, après analyse de vos réponses, nous reviendrons vers vous avec un second tour de questions, et une synthèse des réponses à ce premier tour, à laquelle vous aurez l’occasion de réagir. À bientôt ! L’équipe de recherche

Annexe 6 : Questionnaire Mesydel tour 2

Page d'accueil au second tour

Bienvenue dans le second tour de l'enquête en ligne sur l'alphabétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles !

Le premier tour a rassemblé **67 % des opérateurs d'alphabétisation**, qui ont produit plus de 800 pages de réponses. Merci ! Ce second tour présente à la fois une synthèse de ces résultats, et une série de questions d'éclaircissement et d'approfondissement.

Pour rappel, cette enquête s'inscrit dans le cadre d'une recherche **commanditée par le Ministère de la FWB et l'Observatoire des Politiques Culturelles**, et est **accompagnée par plusieurs membres du Comité de Pilotage permanent** sur l'alphabétisation des adultes en FWB. Dans la continuité des travaux du Comité de Pilotage, l'objectif de notre recherche est d'**identifier les conditions de construction d'un cadre conceptuel de référence commun pour toutes les actions et tous les opérateurs d'alphabétisation en FWB**, quelle que soit sa(ses) source(s) de subventionnement. Ce cadre se veut respectueux et représentatif de la diversité des pratiques: il devra mettre en avant les logiques d'actions et préoccupations propres au secteur. C'est pourquoi nous impliquons les acteurs politiques, administratifs, et vous, acteurs de terrain, dans ce processus de construction. Votre apport est indispensable.

A chaque page de ce questionnaire, nous vous présentons une synthèse des réponses au premier tour, par thématique, et quelques questions sur le sujet (questions fermées pour la plupart).

Vous avez **jusqu'au vendredi 8 décembre 2017 à minuit** pour répondre à ce second tour. Nous estimons à environ 30 minutes le temps de lecture des résultats du premier tour, et à 30 minutes le temps de réponse aux questions de ce second tour. Vous pouvez revenir sur vos réponses et les modifier aussi souvent que vous le désirez. N'hésitez pas à nous contacter à tout moment pour toute question.

Bonne enquête !

Contact :

Perrine Vanmeerbeek

Téléphone : 04/366.30.41 ou 0498/15.32.41

Mail : perrine.vanmeerbeek@ulg.ac.be

Module 1 : Synthèse des résultats du premier tour de l'enquête

Taux de réponse

617 personnes ont été invitées à répondre au premier tour de notre enquête, des formateurs et des responsables, parmi lesquelles nous comptons **347 répondants actifs**. Plus précisément :

- Deux tiers des répondants sont formateurs ; et un répondant sur dix est bénévole ;
- Trois quart des répondants sont des femmes ;
- 22% des répondants ont entre 18 et 35 ans ; 75 % entre 35 et 67 ans, et 3% ont plus de 66 ans.
- Sur 278 opérateurs invités, **187 opérateurs ont participé, soit un taux de réponse de 67 % !**

Le premier tour s'est donc avéré être un véritable succès (nous avons récolté plus de 800 pages de réponses, et ce, malgré un temps de réponse conséquent)! Les réponses récoltées représentent la pluralité des points de vue du secteur.

Profil des opérateurs d'alphabétisation ayant répondu

Parmi les opérateurs-répondants, la source de financement la plus utilisée (seule ou combinée) est la cohésion sociale, suivie de près par l'action sociale, puis l'insertion socioprofessionnelle, puis l'éducation permanente, et enfin, l'enseignement de promotion sociale. Les opérateurs financés par l'éducation permanente sont ceux qui combinent le plus souvent avec une autre source de financement. **À Bruxelles, deux tiers des opérateurs sont financés par la cohésion sociale ; et en Région Wallonne, un tiers des opérateurs est financé par l'enseignement de promotion sociale, un autre tiers est financé par l'action sociale.**

Trois-quarts des opérateurs sont poly-subventionnés, et un quart est mono-subventionné. **Pour la moitié des opérateurs, les actions d'alphabétisation représentent un quart (ou moins) de l'ensemble des activités.** Un cinquième des opérateurs consacrent l'ensemble de leurs actions à l'alphabétisation.

La moitié des opérateurs a recours à des formateurs bénévoles pour les actions d'alphabétisation ; les bénévoles sont particulièrement présents chez les opérateurs financés par l'action sociale, l'éducation permanente et la cohésion sociale.

Plus d'un tiers des opérateurs-répondants sont situés à Bruxelles, environ un quart en province de Liège, et un autre quart dans le Hainaut. **Près des trois quart des opérateurs sont situés en milieu urbain**, et l'autre quart se qualifie de "mixte", mais très peu d'opérateurs sont vraiment implantés en milieu rural.

Le niveau communal ou du quartier apparaît comme étant le territoire d'action le plus pertinent pour l'alphabétisation, car il correspond au quotidien de l'apprenant. Néanmoins, de nombreux répondants voient dans **le niveau supra-local un intérêt pour la coopération** entre opérateurs d'alphabétisation (pour réfléchir aux pratiques, favoriser la mobilité des apprenants s'il n'y a plus de places ; dresser des revendications de la part des organismes,...). Les différents niveaux d'action se complètent, selon une majorité de répondants.

Avis des répondants sur l'idée d'un Cadre conceptuel de référence commun

Citation 1: « (...) il est urgent de se pencher sur la question, dans l'optique de faciliter le travail des opérateurs, en proposant des documents, tests, outils pédagogiques, formations de formateurs, et en tenant compte des possibilités de chacun de s'y conformer. Il faudra de toute façon que les changements se fassent en douceur, en laissant le temps à tout un chacun d'aménager sa réalité... »

Citation 2: « Un cadre conceptuel commun, pour moi, renforcerait le secteur de l'alphabétisation. Si l'on mettait clairement en avant ce qu'apportent ces formations en alphabétisation, le public et les pouvoirs publics comprendraient l'impact que cela a sur les personnes 'défavorisées'. Un langage commun aiderait à la lisibilité des actions de l'alphabétisation. Comme je l'ai dit précédemment, il aiderait les formateurs débutants mais il faut laisser la possibilité d'adapter la méthode, la pédagogie, les objectifs spécifiques en fonction des demandes, des structures et des niveaux. Cela permettrait d'enseigner davantage de choses (art, histoire,...) car les échanges entre les structures seraient renforcés. »

Le principal résultat de ce premier tour est la **cohérence des préoccupations du secteur**, malgré son hétérogénéité (variété des sources de financement, et variété du public). Les opérateurs partagent de nombreuses craintes, vivent des réalités assez semblables, et sont confrontés au même type de problèmes. Il ressort également de notre enquête un **grand besoin de reconnaissance de l'alphabétisation par les politiques**, et ce, au travers d'une revalorisation des ressources attribuées au secteur, mais également au travers de la reconnaissance du "public alpha" et de ses spécificités.

En ce qui concerne l'objectif de cette enquête, un tiers des répondants est favorable au développement d'un cadre conceptuel de référence commun, et un cinquième y est opposé ; le reste des répondants se dit "mitigé". Les risques

évoqués par la grande majorité des répondants concernent la perte d'autonomie et une uniformisation des pratiques du secteur : **il faut exclure tout cadre de référence trop rigide qui limiterait la liberté pédagogique et l'autonomie, deux caractéristiques indispensables et constitutives de l'approche en alphabétisation.**

Une large proportion de répondants a parlé de l'intérêt, pour le secteur, d'avoir **des balises et fils rouges**. Et environ un cinquième des répondants souhaite une professionnalisation renforcée du secteur afin de renforcer sa légitimité et sa crédibilité. Selon la plupart des répondants, pour être pertinentes, de telles balises devraient nécessairement être construites avec les acteurs de terrain et ne pas être contraignantes pour les opérateurs. Concrètement, de nombreux répondants parlent de l'importance de définir un **langage commun** sur le public et sur les niveaux, de **mettre en valeur l'impact des actions** d'alphabétisation, de développer des **outils communs** au secteur (pour le test de positionnement notamment), de développer davantage de **coordination territoriale** pour l'échange de pratiques et d'outils, pour le diagnostic de l'alphabétisation par territoire (tous opérateurs confondus) et pour la circulation des apprenants.

L'objectif de ce second tour de l'enquête est d'affiner le type de balises que le secteur souhaiterait développer, et de préciser comment, pour qui, et à quel niveau elles pourraient être utiles et utilisées.

Les résultats du premier tour étant tellement riches, nous ne pouvons tout résumer en une page. Nous vous présenterons donc les résultats de manière synthétique au fur et à mesure du questionnaire, par thématique, en tête de chaque page de questions (en bleu sur chaque page). Le questionnaire contient 8 modules :

- 1) Synthèse des résultats du premier tour (ce module-ci)
- 2) Temporalité personnelle de l'apprenant et nécessaire autonomie des opérateurs
- 3) Évolutions du secteur et du public
- 4) Définition du public cible et question des "niveaux"
- 5) Question de la pertinence de la frontière CEB
- 6) Capabilités à travailler en alphabétisation
- 7) Statut des formateurs
- 8) Langage commun et coordination territoriale

Commentaire(s) éventuel(s) sur les résultats présentés ci-dessus.

Module 2 : Temporalité personnelle de l'apprenant et nécessaire autonomie des opérateurs

Citation 1 : "Cela implique de laisser du temps au participants afin d'intégrer les apprentissages mais aussi donner du temps à l'intégration par l'individu de son évolution en terme de transformation individuelle. En prenant confiance en soi, la personne passe par des états qui ne sont pas toujours agréables à vivre. Le formateur soutient l'apprenant dans ces différentes étapes."

Citation 2 : "Certains apprenants fréquentent nos cours de manière assidue depuis plusieurs années et nous constatons qu'ils évoluent mais à leur rythme. Il faut sans cesse revoir et répéter les mêmes choses pour qu'ils assimilent. Certaines femmes qui participent aux cours viennent malgré l'interdiction de leur mari pour pouvoir échapper à un quotidien souvent difficile. Elles se sentent exclues de tout. Nous leur offrons un lieu d'écoute, d'échange, de partage (discussions, apprentissage de la langue, sorties culturelles etc.). L'apprentissage est multiple. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre une langue. Il y a tout un travail autour."

Citation 3 : "Pour apprendre et progresser dans une langue, il faut selon moi associer celle-ci à quelque chose d'agréable. Certains de nos apprenants suivent nos cours (imposés) sans réelle motivation. Je pense qu'une piste intéressante pourrait consister à former des ' tandems ' composés d'un apprenant allophone et d'un natif francophone et ce autour d'un centre d'intérêt commun (par ex. le foot, la cuisine, la couture,...) dans le but d'organiser des rencontres régulières entre ces 2 personnes (jouer au foot, cuisiner ensemble, etc.)."

Vous êtes nombreux à avoir insisté dans l'enquête sur **l'alphabétisation comme processus**, sur la **temporalité longue** nécessaire à ce processus, et sur les **parcours fragmentés** des apprenants. Les apprenants ont des **rythmes d'apprentissage différents** (cela dépend de plusieurs critères : situation socio-économique, familiale, âge, raisons d'apprendre le français,...) ; la durée du processus d'alphabétisation varie énormément d'un apprenant à l'autre.

Pour un quart des répondants, **les "étapes-clés" du processus d'alphabétisation dépendent de l'apprenant** lui-même, de ses objectifs, de ses problèmes. La moitié des répondants propose des étapes en fonction de l'apprentissage technique de la langue (certains sont très précis dans les étapes, et sur le nombre d'années nécessaires, allant jusqu'à 6 ou 8 ans). Parallèlement, la grande majorité des répondants insistent sur le fait que la **"confiance et estime de soi" est une première étape indispensable** avant d'entamer un apprentissage plus "technique" des savoirs de bases. A travers ce processus d'alphabétisation, l'apprenant entre dans une logique d'émancipation sociale.

Cette "temporalité personnelle" demande aux opérateurs des **ressources humaines importantes**. Les méthodes pédagogiques influencent les processus d'apprentissage et vice-versa, et formateurs et apprenants se nourrissent l'un l'autre. Par conséquent, la majorité des répondants estiment **indispensable de préserver une certaine autonomie** : il faut laisser de la souplesse aux formateurs (dans les méthodes, dans la durée de la formation,...) pour coller au rythme d'apprentissage et aux besoins de l'apprenant.

À la question *"Y a-t-il un signal particulier qui permet d'identifier la fin du processus d'alphabétisation"*, de nombreux répondants mentionnent l'autonomie de l'apprenant, **le moment où il est prêt à apprendre par lui-même**. Certains répondants considèrent que la fin du processus d'alphabétisation se situe au moment où l'apprenant entre en **formation qualifiante** ou trouve un **travail**, d'autres considèrent que c'est au moment où l'apprenant passe de l'alpha-FLE au **FLE**. Enfin, pour une minorité de répondants, le processus ne se termine **jamais**.

Une grande majorité des répondants revendique une prise en compte par les politiques de cette temporalité longue et personnelle propre au public alpha. Les modes de financements actuels sont souvent source de tensions et de pression sur les acteurs. Avoir des délais imposés pour la formation relève de l'inconcevable pour la majorité des répondants (seule une minorité voit dans l'absence de délais un risque de "stagner en alphabétisation"), ou alors, ces délais doivent être allongés par rapport à maintenant. En réponse à cela, plusieurs répondants suggèrent par exemple de rendre compatible la formation alphabétisation avec une formation qualifiante ou un travail.

1. Commentaire(s) éventuel(s) sur les résultats présentés ci-dessus.

2. **Selon vous, comment pourrait-on mieux prendre en compte et valoriser la temporalité longue et personnelle des processus d'alphabétisation pour les apprenants ? (Un seul choix possible)**
 - Quelle que soit la politique qui finance, les apprenants devraient avoir le droit de rester en formation d'alphabétisation tant qu'ils ne s'estiment pas autonomes (délai non limité dans le temps)
 - Il serait nécessaire de fixer un délai maximal d'apprentissage commun à tout le secteur (quelle que soit la politique qui finance), mais celui-ci doit être plus élevé/adéquat qu'actuellement (6 ans par exemple) (délai limité dans le temps)

- Il serait nécessaire de fixer des délais maximaux d'apprentissage, variables selon la source de financement (ISP, CS, AS, EPS, EP) et/ou selon l'intensité de la formation (nombre d'heures/semaine), mais ces délais devraient être plus adéquats qu'actuellement (délais variables)
- Je trouve la situation actuelle satisfaisante
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question
- Autre(s)

Commentaire(s) éventuel(s) :

3. **Pour accompagner au mieux la "temporalité personnelle" de l'apprenant, les opérateurs devraient systématiquement proposer un *accompagnement individualisé*, en dehors des activités en groupe.**

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

Commentaire(s) éventuels :

4. Dans les réponses au premier tour de l'enquête, les répondants ont évoqué trois types d'accompagnement individualisé nécessaires pour les apprenants :

- a) un accompagnement de type **psychosocial** ;
- b) un accompagnement **autour du projet personnel** de l'apprenant (projet d'insertion socioprofessionnelle ou autre) ;
- c) un accompagnement **pédagogique ciblé** et adapté aux difficultés spécifiques de l'apprenant (troubles de l'apprentissage par exemple).

Selon vous, de quel type d'accompagnement individualisé les apprenants ont-ils le plus besoin ? (Une seule réponse possible)

- Uniquement un accompagnement psycho-social
- Uniquement un accompagnement autour du projet personnel
- Uniquement un accompagnement pédagogique ciblé
- Un accompagnement psycho-social + un accompagnement autour du projet personnel
- Un accompagnement psycho-social + un accompagnement pédagogique ciblé
- Un accompagnement autour du projet personnel + un accompagnement pédagogique ciblé
- Les trois types d'accompagnement individualisé sont indispensables
- Aucun accompagnement individualisé n'est nécessaire
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

a) Commentaire(s) éventuel(s).

b) Si vous avez sélectionné plusieurs types d'accompagnement, précisez quelle proportion devrait prendre chaque type (par exemple, il faudrait 80 % d'accompagnement pédagogique ciblé et 20 % d'accompagnement au projet personnel).

5. **Selon vous, à quel moment un accompagnement individualisé (tous types sélectionnés confondus) est-il particulièrement important et pertinent pour les apprenants ? (Plusieurs choix possibles)**

- Au moment de l'accueil au sein de la structure qui propose des actions d'alphabétisation, pour bien cerner les attentes, les besoins, les difficultés et les objectifs de l'apprenant ;
- Pendant toute la formation / le temps passé au sein de la structure, pour s'assurer que l'apprenant se sent à sa place, que la formation rencontre ses attentes, que ses difficultés sont prises en charge ;
- Au moment de la sortie, lorsque l'apprenant quitte la structure (pour X ou Y raison) ;
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

Commentaire(s) éventuel(s) :

6. **Selon vous, quelle proportion (approximativement) devrait représenter cet accompagnement individuel (tous types sélectionnés confondus), par rapport aux actions en groupe ?**

- L'accompagnement individuel devrait représenter 20 % du temps de présence au sein de l'opérateur (80 % des actions en groupe)
- L'accompagnement individuel devrait représenter 50 % du temps de présence au sein de l'opérateur (50 % des actions en groupe)
- L'accompagnement individuel devrait représenter 80 % du temps de présence au sein de l'opérateur (20 % des actions en groupe)
- Autre(s)
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

Commentaire(s) éventuel(s) :

7. L'intensité des formations (nombre d'heures par semaine) varie très fort selon la politique qui subventionne les actions.

Selon vous, quelle intensité de formation serait la plus pertinente pour rencontrer les attentes de votre public d'apprenants (public le plus fréquent avec lequel vous travaillez) ?

- Moins de 4 heures par semaine
- Entre 5 et 9 heures par semaine
- Entre 10 et 18 heures par semaine
- Plus de 18 heures par semaine
- Au travers d'activités ponctuelles mais intensives (par exemple, pièce de théâtre)

- Je ne peux ou ne veux pas me prononcer sur cette question, car l'intensité pertinente est trop variable d'un apprenant à un autre (dépend des profils et des projets des apprenants).

a) Commentaire(s) éventuel(s)

b) Précisez le type de public avec lequel vous travaillez le plus souvent.

8. De nombreux répondants pensent qu'il est nécessaire d'ancrer un maximum les actions d'alphabétisation dans les centres d'intérêts et les projets personnels des apprenants. Mais cela est parfois perçu comme une difficulté par les formateurs, étant donné l'hétérogénéité des groupes d'apprenants.

Dans votre pratique, quelle type d'hétérogénéité rend particulièrement difficile l'ancrage de vos actions dans les attentes et réalités des apprenants ? (Plusieurs réponses possibles)

- L'hétérogénéité des parcours des apprenants
- L'hétérogénéité des niveaux des apprenants
- L'hétérogénéité des projets personnels des apprenants
- L'hétérogénéité des nationalités d'origine des apprenants
- L'hétérogénéité des langues maternelles des apprenants
- L'hétérogénéité des situations socio-économique des apprenants
- Autre(s)
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

Commentaire(s) éventuel(s) :

9. En ce qui concerne la partie du travail en groupe, à présent.

Selon vous, afin de réaliser un travail de qualité, à combien d'apprenants les groupes devraient-ils se limiter? Quelle est la *taille idéale d'un groupe*?

- Moins de 5 apprenants
- Entre 6 et 8 apprenants
- Entre 9 et 12 apprenants
- Entre 13 et 15 apprenants
- 16 apprenants ou plus
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question.

a) Commentaire(s) éventuel(s)

b) Précisez la **taille moyenne actuelle** de vos groupes d'apprenants.

10. **Il faudrait rendre possible, pour les publics intéressés, les *formations concomitantes* (formation en alphabétisation + formation qualifiante par exemple).**

- Pas du tout d'accord

- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

Commentaire(s) éventuels :

11. Il faudrait rendre compatible, pour les publics concernés, la formation en alphabétisation avec les contraintes personnelles de l'apprenant (activité professionnelle, garde d'enfants en bas âge, ou tout autre engagement), et ce, quelle que soit la politique qui finance les actions de l'opérateur.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

Commentaire(s) éventuels :

12. Selon vous, quels sont les indicateurs pertinents qui marquent la fin du processus d'alphabétisation, pour les différents profils d'apprenants avec lesquels vous travaillez ? (Plusieurs choix possibles)

- L'entrée en formation FLE (pour le public allophone)
- L'entrée en formation qualifiante
- Le fait de décrocher un emploi déclaré
- L'équilibre familial et personnel
- L'intégration sociale
- L'autonomie dans l'apprentissage
- L'autonomie quotidienne (démarches de santé, administratives,...)
- L'estime de soi et la confiance en soi
- Autre(s)
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

Commentaire(s) éventuel(s) :

Module 3 : Évolutions du secteur et du public

Citation 1 : « Avant nous avions à peu près une centaine d'apprenants belgo-belge ou allophone (sur le territoire depuis très longtemps). Ensuite, suite au public allophone qui se présentait, nous avons ouvert les cours à tous et mélangé l'alpha et l'alpha-FLE. Triste constat : les belges sont partis peu à peu. Pourquoi? Pas parce qu'ils étaient

pleins de préjugés mais bien parce que les formateurs que nous étions n'étaient pas formés suffisamment! Et qu'il fallait faire la distinction entre un apprenant analphabète dont la langue maternelle n'était pas le français et un analphabète belge avec qui il faut travailler autrement parce que l'un et l'autre n'ont pas besoin de la même chose!»

Citation 2 : « Les politiques d'activation : demandes d'attestations, signatures quotidiennes sur les feuilles de présence, absentéisme, (...) demandes ponctuelles de retombées pratiques, voire financières des formations, soit pour l'indemnisation, soit dans l'idée d'une certaine instrumentalisation des cours. L'éducation permanente ne s'y retrouve donc plus. En gros, c'est l'idée de la langue comme passeport emploi. »

Une grande majorité des répondants observe un **changement dans le public** présent en alphabétisation, qu'ils imputent à **l'importance croissante des politiques d'activation**. En conséquence, plusieurs **apprenants** se voient **exclus** des actions d'alphabétisation: les personnes pour qui l'emploi n'est pas un objectif de la formation (l'exemple des dames turques âgées revient plusieurs fois), ou les belges francophones car les actions privilégient davantage les primo-arrivants et demandeurs d'asile actuellement (60 % des opérateurs ne font que de l'alpha-FLE, et rares sont les opérateurs qui axent uniquement leur offre sur l'alpha-francophone).

La majorité des répondants met également en avant **l'augmentation des contrôles et des attestations à rendre**, ainsi que **l'augmentation du nombre d'apprenants contraints** (exigences de sorties positives vers l'emploi ou la formation qualifiante, parcours d'intégration,...). Cette logique d'activation entraîne une **tension avec les principes et processus de l'éducation permanente** au fondement du secteur de l'alphabétisation. La philosophie d'émancipation individuelle et collective, de respect des rythmes de chacun, est largement partagée par l'ensemble des répondants, mais n'est plus la priorité politique, selon eux.

Ce changement pose évidemment de nombreuses questions, selon les répondants : comment **prendre le temps** en alphabétisation, lorsque le public et les formateurs sont sous pression ? Comment permettre aux apprenants d'acquérir en peu de temps les compétences nécessaires pour entrer en formation qualifiante, dont les **exigences sont bien souvent trop élevées** pour le public en alphabétisation ? Plusieurs répondants pointent un **gap** important entre l'alphabétisation et la formation qualifiante, mais se pose la question de qui devrait prendre en charge ce gap: certains pensent que la responsabilité incombe au secteur de l'alphabétisation, d'autres pensent que ce problème doit être géré par le secteur ISP dans son ensemble, d'autres encore par le secteur de la formation qualifiante.

Commentaire(s) éventuel(s) sur les résultats présentés ci-dessus :

13. Face à l'augmentation du public "alpha-FLE", les actions d'alphabétisation pour francophones doivent être revalorisées (rééquilibrage de l'offre).

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

Commentaire(s) éventuels :

14. Face à l'augmentation du public "activé", les actions d'alphabétisation pour le public hors-activation doivent être revalorisées (rééquilibrage de l'offre).

- Pas du tout d'accord

- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

Commentaire(s) éventuels :

15. Afin de combler le gap entre les actions d'alphabétisation et la formation qualifiante, plusieurs répondants pensent qu'il faudrait développer une offre de formation ou des modules intermédiaires.

Selon vous, qui devrait prendre en charge (au niveau des ressources humaines et financières) cette offre intermédiaire ?

- Le secteur de la formation qualifiante devrait développer une offre de formation intermédiaire afin de mieux prendre en compte les réalités des personnes en difficulté de lecture et d'écriture ;
- Le secteur de l'alphabétisation (toutes politiques de financement confondues : ISP, EPS, CS, AS, EP) devrait assurer la formation des apprenants jusqu'à ce qu'ils soient prêts à entrer en formation qualifiante, et ce, uniquement pour les publics intéressés par la formation qualifiante ;
- Il faudrait mettre autour de la table tous les acteurs du secteur de la formation qualifiante ET les acteurs du secteur de l'alphabétisation concernés par la formation qualifiante (càd alpha-ISP et alpha-EPS) ;
- Il faudrait mettre autour de la table tous les acteurs de la formation qualifiante ET tous ceux du secteur de l'alphabétisation (toutes politiques de financement confondues : ISP, EPS, CS, AS, EP);
- Il n'est pas nécessaire de développer une offre de formation ou des modules de formation intermédiaires;
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

Commentaire(s) éventuel(s) :

16. La proposition ci-dessus sous-tend l'idée que l'ensemble des opérateurs d'alphabétisation devraient se mettre autour de la table pour réfléchir à la question du passage de l'alphabétisation à la formation qualifiante pour combler le gap actuel.

Seriez-vous prêt, personnellement ou au nom de votre opérateur, à participer à cette réflexion ?

- Pas du tout prêt
- Plutôt pas prêt
- Plutôt prêt
- Tout à fait prêt
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

Commentaire(s) éventuels :

Module 4 : Définition du public cible et question des "niveaux"

Citation 1 : « Je souhaiterais véritablement que le secteur de l'alphabétisation ne soit plus confondu avec le secteur du FLE et reçoive donc un véritable cadre de travail, avec des programmes, des objectifs et surtout une véritable collaboration avec différents partenaires. »

Citation 2 : « (...) la tension vient du fait que quand des personnes viennent nous voir en ayant déjà les compétences du CEB, nous ne savons absolument pas où les orienter. Entre le CEB et certaines formations qualifiantes, la différence de niveau est énorme. »

Citation 3 : « Je sens qu'il est primordial d'avoir (...) un cadre qui permettra à toute personne sur le terrain, coordinateur, formateur ou apprenant à parler le même langage. Et surtout à aider l'apprenant à évoluer, apprendre, être de plus en plus autonome. »

Le CEB (ou compétences équivalentes) marque la frontière entre le public visé par les actions d'alphabétisation et les autres. **Pour un tiers des répondants, cette frontière est pertinente, et pour une moitié des répondants, elle ne l'est que partiellement.** Les critiques adressées à l'utilisation du CEB comme curseur sont, avant tout, que *"le diplôme ne fait pas le moine"* : certains apprenants ont le CEB sans maîtriser les compétences, et certains maîtrisent plusieurs compétences du CEB sans avoir le document. Selon plusieurs répondants, pour classifier le public cible en alpha, il serait nécessaire de mieux distinguer les compétences à l'oral, à l'écrit et à la lecture, car elles ne s'acquièrent pas de manière uniforme par les apprenants, et toutes n'ont pas la même importance selon le projet de chacun.

Plusieurs répondants soulignent l'importance de **trancher plus clairement la classification du public en alphabétisation**, et de mieux distinguer l'alpha-FLE du FLE, que ce soit pour la gestion de l'entrée (moment où l'apprenant arrive pour la première fois chez un opérateur d'alphabétisation) ou de la sortie (moment où l'apprenant quitte le secteur de l'alphabétisation, quelle que soit la raison).

Concrètement, **plusieurs opérateurs se demandent s'il faut créer des groupes d'apprenants selon leur niveau de maîtrise de certaines compétences**, selon le niveau de maîtrise de français (pour les alpha-FLE), et si oui, comment créer et organiser ces groupes. De nombreux opérateurs utilisent le test de positionnement de Lire et Ecrire. Certains répondants souhaiteraient avoir un test commun pour tous les opérateurs et/ou une grille commune définissant des "niveaux". Des niveaux clairs permettraient, selon plusieurs répondants, de mieux savoir où se situe un apprenant s'il vient à changer d'opérateur pour X ou Y raisons. La question de la lisibilité du secteur est également mise en avant par plusieurs répondants, pour faciliter les collaborations avec des partenaires-tiers : formation qualifiante, employeurs, CPAS, Forem, Actiris,...

17. Commentaire(s) éventuel(s) sur les résultats présentés ci-dessus :

18. De nombreux répondants souhaiteraient qu'une définition claire du public visé par les actions d'alphabétisation soit arrêtée.

Plus précisément, selon vous, que faudrait-il clarifier au niveau de la définition du public ? (Plusieurs choix possibles)

- Il faudrait mieux définir la différence entre alpha-FLE et FLE ;
- Il faudrait mieux définir la différence entre un public infra-scolarisé et un public scolarisé ;
- Il faudrait mieux définir la différence entre un public infra-scolarisé belgo-belge et un public infra-scolarisé allophone ou d'origine étrangère;

- Il faudrait mieux définir ce que l'on entend par "analphabète" (et donc, à partir de quand une personne n'est plus considérée comme telle) ;
- Il faudrait mieux définir le public "intermédiaire", celui qui se situe dans le gap (ceux qui ont acquis les compétences de base mais qui n'arrivent pas à intégrer d'autres dispositifs de formation);
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question
- Autre(s)

Commentaire(s) éventuel(s) :

19. Toujours en lien avec la définition du public visé par les actions d'alphabétisation.

Plus précisément, pour quelles raisons pensez-vous qu'il serait nécessaire de clarifier cette définition ? (Plusieurs choix possibles)

- Pour améliorer la lisibilité du secteur de l'alphabétisation par rapport aux autres politiques, par rapport aux partenaires et acteurs tiers (permettre à d'autres acteurs de bien comprendre ce qu'est l'alphabétisation) ;
- Pour améliorer la visibilité du secteur de l'alphabétisation par rapport aux autres politiques, par rapport aux partenaires et acteurs tiers (renforcement et reconnaissance du secteur pour faire valoir la spécificité de public en alpha) ;
- Pour améliorer la lisibilité du secteur de l'alphabétisation par rapport aux apprenants (permettre aux apprenants de s'y retrouver dans l'ensemble de l'offre) ;
- Pour permettre une meilleure circulation des apprenants entre les opérateurs d'alphabétisation ;
- Pour mieux se comprendre entre opérateurs d'alphabétisation, quelle que soit la politique qui nous finance ;
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question
- Autre(s)

Commentaire(s) éventuel(s) :

20. Toujours en lien avec la définition du public visé par les actions d'alphabétisation.

Plus précisément, par qui cette définition du public visé devrait-elle être partagée ?

- La définition du public visé doit être commune à tout le secteur, quelle que soit la politique qui finance les actions d'alphabétisation (ce qui nécessiterait un processus de construction collectif de cette définition, et une acceptation par l'ensemble du secteur) ;
- La définition du public visé doit être clarifiée, mais définie politique par politique (une définition du public en ISP, une définition du public en EP, etc.) ;
- Il n'est pas nécessaire de clarifier la définition du public visé, chaque opérateur peut adopter sa propre définition;
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question
- Autre(s)

Commentaire(s) éventuel(s) :

21. De nombreux répondants ont exprimé leur souhait d'une définition claire des "niveaux" en alphabétisation.

Plus précisément et selon vous, quel(s) niveau(x) faudrait-il définir ? (Plusieurs choix possibles)

- Des niveaux de maîtrise des différents savoirs de base (lecture, écriture, expression orale, calcul,...), qu'elle que soit la langue maternelle de l'apprenant ;
- Des niveaux de maîtrise de la langue française pour les apprenants allophones ;
- Des niveaux d'évolution et/ou d'aisance dans les capacités subjectives (autonomie, créativité insertion sociale,...) ;
- Des niveaux de maîtrise de compétences nécessaires à l'entrée en formation qualifiante / à l'emploi / à l'obtention du CEB ;
- Je ne souhaite pas que des niveaux soient définis pour le secteur de l'alphabétisation
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question
- Autre(s)

Commentaire(s) éventuel(s) :

22. Supposons qu'un accord sur des niveaux soit trouvé, pour le secteur de l'alphabétisation, et qu'une grille de positionnement commune soit développée...

Selon vous, une grille de positionnement par niveaux et commune à tout le secteur devrait être considérée comme : (Plusieurs choix possibles)

- Un outil pour faciliter la circulation des apprenants d'un opérateur à un autre ;
- Un outil pour positionner les apprenants à leur entrée dans une structure d'alphabétisation ;
- Un outil d'(auto-)évaluation des savoirs acquis par l'apprenant au cours de son parcours d'alphabétisation ;
- Un outil pour évaluer si l'apprenant a les compétences nécessaires et suffisantes pour entrer en formation qualifiante et/ou trouver un emploi ;
- Un moyen pour l'apprenant de jauger sa progression tout au long de son processus d'apprentissage, pour lui donner des points de repères ;
- Je ne souhaite pas qu'une telle grille de positionnement par niveaux, commune à tout le secteur, soit développée
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question
- Autre(s)

Commentaire(s) éventuel(s) :

23. Selon vous, par qui une grille de positionnement par niveaux devrait-elle être partagée ? Pour qui devrait-elle être commune ?

- Il faudrait (développer ou utilisation de l'existant) une grille de positionnement par niveaux commune à tout le secteur, quelle que soit la politique qui finance les actions d'alphabétisation (ce qui nécessiterait un processus de construction collectif de cette grille et de ses niveaux, et une acceptation par l'ensemble du secteur) ;
- Il faudrait (développer ou utilisation de l'existant) une grille de positionnement par niveaux commune au sein de chaque politique (une grille pour le secteur ISP, une grille pour le secteur de l'EP, etc.) ;
- Il faudrait (développer ou utilisation de l'existant) une grille de positionnement par niveaux commune (outil unique), mais ajustable selon les objectifs de l'opérateur ;
- Il n'est pas nécessaire de développer une grille de positionnement par niveaux commune, chaque opérateur peut adopter sa propre grille ;
- Les outils existants sont suffisants, la situation actuelle me convient.
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question
- Autre(s)

Commentaire(s) éventuel(s) :

24. Une grille de positionnement par niveaux commune à tout le secteur de l'alphabétisation *ne devra pas conditionner l'organisation interne de chaque opérateur (gestion autonome des groupes de niveaux).*

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

Commentaire(s) éventuels :

25. Utilisez-vous déjà des outils de positionnement par niveaux dans votre structure ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

26. Si vous utilisez des outils de positionnement par niveaux, pouvez-vous expliquer comment vous les utilisez, dans quelles situations? Et pour quelles raisons, pour répondre à quels besoins? Quels sont les avantages et inconvénients de vos outils?

Module 5 : Pertinence de la frontière du CEB et alternatives

Citation 1 : "Notre société se base sur l'écrit et sur la valorisation de compétences formelles et laissent de côté un tas de compétences tout aussi nécessaires à la vie en société... C'est un tort et cela stigmatise, exclut et dévalorise de nombreuses personnes compétentes et qui effectuent beaucoup de travail pour la société (je pense par exemple aux femmes au foyer analphabètes...)"

Citation 2 : "Le papier en soi n'a aucune importance. Je dirais qu'il y a des tas de gens sans aucun diplôme performants et des tas de crétins diplômés."

Citation 3 : "Je me sens parfois désorientée face à l'ampleur de la tâche. Je privilégie l'éducation permanente car je pense que, pour la majorité de mes apprenants, les amener à réussir leur CEB est une illusion. L'éducation permanente permet de partir de qui ils sont en tenant compte de toutes leurs richesses (et ils en ont énormément) et de les amener à mieux cerner et à appréhender le monde qui les entoure."

En ce qui concerne le CEB comme objectif pour les apprenants, de vives critiques ont été exprimées. Avant tout, les répondants s'accordent à dire qu'il faut **valoriser et valider d'autres (types de) compétences** que celles du CEB. En outre, plusieurs répondants pointent que le CEB est inaccessible pour de nombreux apprenants, et que de toute façon, **le CEB n'est pas nécessairement un objectif** pour eux. Pour ceux qui parviennent à obtenir le CEB, ce diplôme ne garantit ni l'emploi, ni l'entrée en formation.

Même si le CEB a été largement critiqué dans cette enquête, la majorité des répondants semblent d'accord qu'il est important pour les apprenants de **maîtriser certains savoirs de base**, en vue d'une participation accrue à la société (car on vit dans une société de l'écrit).

Pour une majorité de répondants, **le CEB n'est pas un indicateur suffisant pour correspondre aux spécificités des différents publics en alphabétisation** (allophone ou francophone, jeune ou âgé, plus ou moins précaire, en recherche d'emploi ou non, réfugié ou non,...). Deux pistes alternatives ressortent parmi les réponses : (1) la **validation des compétences et des acquis de l'expérience** ; (2) **faire valoir des capacités plus subjectives** (comme par exemple l'autonomie, la confiance en soi, la créativité, l'insertion sociale,...) parallèlement aux compétences linguistiques/techniques (savoirs de base).

En outre, la méthode du **Chef d'œuvre** a suscité beaucoup d'intérêt et d'étonnement par les répondants : elle apparaît comme une **méthode pertinente** pour le public en alphabétisation, mais elle est largement méconnue par les acteurs du secteur, et semble très peu pratiquée (par manque de temps ou de moyens, ou par choix de ne pas proposer l'accompagnement au CEB).

27. Commentaire(s) éventuel(s) sur les résultats présentés ci-dessus :

28. En Belgique, la Validation des compétences permet la certification de compétences professionnelles, et l'obtention d'un Titre de compétence. Il faut pour cela réussir une épreuve de validation des compétences, une mise en situation professionnelle, dans un Centre agréé.

La Validation des compétences est un outil dont devrait se saisir le secteur de l'alphabétisation, comme alternative à l'obtention du CEB.

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

Commentaire(s) éventuels :

29. L’outil de Validation des compétences est-il mobilisé au sein de votre structure ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

a) Commentaire(s) éventuel(s)

b) A votre connaissance et selon votre expérience, quels sont les avantages et inconvénients de la Validation des compétences? Ce dispositif est-il pertinent pour le public en alphabétisation?

30. En Belgique, il existe également le dispositif de Validation des Acquis de l’Expérience (VAE) qui permet à des adultes ayant le projet de reprendre des études d’accéder, entre autres, à l’Enseignement de promotion sociale, en fluidifiant le parcours d’apprentissage et, le cas échéant, en allégeant la durée des études. La VAE est un processus d’évaluation et de reconnaissance des savoirs et des compétences issus de l’expérience (professionnelle et personnelle) et/ou de la formation, **pour l’accès aux études ou pour leur sanction.**

La VAE est un outil dont devrait se saisir le secteur de l’alphabétisation, comme alternative à l’obtention du CEB.

- Pasdu tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

Commentaire(s) éventuels :

31. L’outil de Validation des Acquis de l’Expérience (VAE) est-il mobilisé au sein de votre structure ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

a) Commentaire(s) éventuel(s)

b) A votre connaissance et selon votre expérience, quels sont les avantages et inconvénients de la VAE? Ce dispositif est-il pertinent pour le public en alphabétisation?

32. **En ce qui concerne le dispositif du Chef d’œuvre à présent. Seriez-vous prêt à proposer cet accompagnement au sein de votre structure ?**

- Pasdu tout prêt

- Plutôt pas prêt
- Plutôt prêt
- Tout à fait prêt
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

a) Commentaire(s) éventuel(s).

b) N'hésitez pas à expliquer les freins éventuels.

33. Il serait pertinent pour le secteur de l'alphabétisation de développer des indicateurs qualitatifs d'évaluation orientés sur les capacités plus subjectives (par exemple : évaluation de l'autonomie, de la créativité, de la confiance en soi,...).

- Pasdu tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

Commentaire(s) éventuels :

34. Étant donné les variétés de statuts et de parcours des apprenants en alphabétisation, les objectifs et attentes varient d'un apprenant à l'autre. Dès lors :

Les opérateurs devraient systématiquement proposer aux apprenants une forme d'auto-évaluation.

- Pasdu tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

Commentaire(s) éventuels :

35. Un système d'auto-évaluation par l'apprenant lui-même doit nécessairement être combiné avec d'autres formes d'évaluation des savoirs de bases "objectifs" acquis au cours du processus.

- Pasdu tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

Commentaire(s) éventuels :

Module 6 : Capabilités en alphabétisation

Lors du premier tour, nous vous demandions de sélectionner des capabilités que vous estimiez importantes à travailler au cours du processus d'alphabétisation. Il y a un **accord assez global parmi les répondants sur les blocs "savoirs de base" et sur les capabilités liée à l'autonomie**. Notons que l'autonomie apparaît comme importante à la fois comme préalable à l'apprentissage des savoirs de base, mais également comme importante à travailler tout au long du processus.

Deux blocs ont soulevé davantage de questions parmi les répondants:

- i. le bloc "citoyenneté", car plusieurs personnes considèrent que **la citoyenneté est l'affaire de TOUS**, et pas uniquement des analphabètes. D'autres répondants estiment qu'étant donné la grande précarité de certains apprenants, la citoyenneté et l'engagement citoyen ne sont **pas toujours leur priorité**.
- ii. le bloc "**ISP**", dans lequel aucune capabilité ne fait vraiment l'unanimité : la majorité des répondants estiment que ces capabilités ne doivent être travaillées que si l'apprenant est en demande d'une insertion socioprofessionnelle, mais ce **n'est pas constitutif de l'approche en alphabétisation**. Par ailleurs, plusieurs formateurs estiment que ce travail est celui d'un agent d'insertion et non du formateur en alphabétisation.

36. Commentaire(s) éventuel(s) sur les résultats présentés ci-dessus.

37. Ci-dessous, vous trouverez la liste de toutes les capabilités proposées lors du premier tour de l'enquête, classées selon le pourcentage de voix qu'elles ont récoltées (de la capabilité la plus populaire à la moins populaire), et le "bloc" auquel elle appartient.

En ayant cette vision d'ensemble, y a-t-il des capabilités que vous estimez particulièrement non-pertinentes à travailler au cours du processus d'alphabétisation, et dont vous souhaiteriez voir "diminuer" l'importance?

Cochez toutes les capabilités *particulièrement non-pertinentes* selon vous, pour le secteur de l'alphabétisation.

- Parler et se faire comprendre (97,5%, bloc savoirs de base)
- Écouter et comprendre l'oral (96,7%, bloc savoirs de base)
- Autonomie dans les services de la vie quotidienne (magasin, poste, banque,...) (96%, bloc vie quotidienne)
- Autonomie dans les démarches et rencontres liées à la santé (94%, bloc vie quotidienne)
- Autonomie dans les démarches et services administratifs (CPAS,...) (93%, bloc vie quotidienne)
- Développer la confiance en soi (93%, bloc expression et créativité)
- Ouverture et connaissance du monde, de soi, des autres et de la diversité (93%, bloc expression et créativité)
- Liberté d'expression, donner son avis (91%, bloc expression et créativité)
- Connaître et comprendre les droits culturels, économiques, politiques, sociaux (87%, bloc citoyenneté)
- Lire et comprendre l'écrit (86%, bloc savoirs de base)

- Accès à la culture (86%, bloc expression et créativité)
- Utiliser des documents et formulaires (85%, bloc "savoirs de base")
- Se repérer dans l'espace et le temps (84%, bloc "savoirs de base")
- Connaître et comprendre les principes démocratiques (84%, bloc citoyenneté)
- Capacité d'analyse et d'expression critique, comprendre son environnement, le contexte social et développer une analyse critique (83%, bloc citoyenneté)
- Écrire et se faire comprendre (81%, bloc savoirs de base)
- Raisonner (75%, bloc savoirs de base)
- Responsabilité écologique et sociale (partage, solidarité, environnement,...) (73%, bloc citoyenneté)
- Accéder à la formation qualifiante (73%, bloc ISP)
- Connaître et comprendre les rouages administratifs du système belge de l'emploi (73%, bloc ISP)
- S'intégrer dans divers contextes sociaux (71%, bloc vie quotidienne)
- Construire un projet professionnel (71%, bloc ISP)
- Accès aux ressources de la santé (70%, bloc vie quotidienne)
- Connaître et comprendre le marché du travail et le phénomène du chômage (66%, bloc ISP)
- Calculer (65%, bloc savoirs de base)
- Expression affective et sentiment de sécurité (65%, bloc expression et créativité)
- Utiliser et décoder les TIC, médias (64%, bloc vie quotidienne)
- Agir (individuellement ou collectivement) pour l'exercice effectif des droits économiques, sociaux,...) (60%, bloc citoyenneté)
- Connaissance des facteurs de santé (58%, bloc vie quotidienne)
- Équilibre personnel (dans les rôles familiaux de "parent", de couple,...) (58%, bloc vie quotidienne)
- Accès au permis de conduire (56%, bloc vie quotidienne)
- Compréhension critique des messages de santé (55%, bloc vie quotidienne)
- Expression artistique (55%, bloc expression et créativité)
- Se mettre en recherche d'emploi (envoi de candidatures, entretiens d'embauche) (54%, bloc ISP)
- Trouver ou conserver un emploi (48%, bloc ISP)
- S'intégrer dans divers contextes professionnels et y évoluer (48%, bloc ISP)
- Engagement dans des projets citoyens, volontariat,... (45%, bloc citoyenneté)
- Savoirs technologiques et scientifiques (40%, bloc savoirs de base)
- Efficacité dans le travail (28%, bloc ISP)
- Toutes ces capacités me semblent pertinentes pour l'alpha

Commentaire(s) éventuel(s) :

38. Ci-dessous, vous trouverez la liste des **capabilités sélectionnées par plus de 70 % des répondants au premier tour** l'enquête (de la plus populaire à la moins populaire).

Pour chaque capabilité (22 au total), nous souhaitons savoir si vous pensez que :

- a) Cette capabilité pourrait faire l'objet d'une **évaluation par un tiers**, un formateur par exemple (capabilité objectivable) ;
- b) Cette capabilité pourrait faire l'objet d'une **auto-évaluation par l'apprenant** lui-même (capabilité non-objectivable) ;
- c) Cette capabilité pourrait faire l'objet d'une **évaluation par un tiers ET d'une auto-évaluation** par l'apprenant
- d) Cette capabilité **ne peut faire l'objet d'aucune forme d'évaluation**.

Pour vous faciliter la lecture, nous avons mis en **rouge** les capabilités ayant récolté plus de 90% des votes; en **vert** les capabilités ayant récolté entre 80 et 90% des votes; et en **mauve** les capabilités ayant récolté entre 70 et 80 % des votes.

Capabilité 1 : Parler et se faire comprendre

- Évaluable par un tiers
- Auto-évaluable
- Évaluable par un tiers ET auto-évaluable
- Aucune forme d'évaluation
- Sans avis pour cette capabilité

Commentaire(s) éventuel(s) :

Capabilité 2 : Écouter et comprendre l'oral

- Évaluable par un tiers
- Auto-évaluable
- Évaluable par un tiers ET auto-évaluable
- Aucune forme d'évaluation
- Sans avis pour cette capabilité

Commentaire(s) éventuel(s) :

Capabilité 3 : Autonomie dans les services de la vie quotidienne (magasin, poste, banque,...)

- Évaluable par un tiers
- Auto-évaluable
- Évaluable par un tiers ET auto-évaluable
- Aucune forme d'évaluation

- Sans avis pour cette capacité

Commentaire(s) éventuel(s) :

Capabilité 4 : Autonomie dans les démarches et rencontres liées à la santé

- Évaluable par un tiers
- Auto-évaluable
- Évaluable par un tiers ET auto-évaluable
- Aucune forme d'évaluation
- Sans avis pour cette capacité

Commentaire(s) éventuel(s) :

Capabilité 5 : Autonomie dans les démarches et services administratifs (CPAS,...)

- Évaluable par un tiers
- Auto-évaluable
- Évaluable par un tiers ET auto-évaluable
- Aucune forme d'évaluation
- Sans avis pour cette capacité

Commentaire(s) éventuel(s) :

Capabilité 6 : Développer la confiance en soi

- Évaluable par un tiers
- Auto-évaluable
- Évaluable par un tiers ET auto-évaluable
- Aucune forme d'évaluation
- Sans avis pour cette capacité

Commentaire(s) éventuel(s) :

Capabilité 7 : Ouverture et connaissance du monde, de soi, des autres et de la diversité

- Évaluable par un tiers
- Auto-évaluable
- Évaluable par un tiers ET auto-évaluable
- Aucune forme d'évaluation
- Sans avis pour cette capacité

Commentaire(s) éventuel(s) :

Capabilité 8 : Liberté d'expression, donner son avis

- Évaluable par un tiers
- Auto-évaluable
- Évaluable par un tiers ET auto-évaluable
- Aucune forme d'évaluation
- Sans avis pour cette capabilité

Commentaire(s) éventuel(s) :

Capabilité 9 : Connaître et comprendre les droits culturels, économiques, politiques, sociaux

- Évaluable par un tiers
- Auto-évaluable
- Évaluable par un tiers ET auto-évaluable
- Aucune forme d'évaluation
- Sans avis pour cette capabilité

Commentaire(s) éventuel(s) :

Capabilité 10 : Lire et comprendre l'écrit

- Évaluable par un tiers
- Auto-évaluable
- Évaluable par un tiers ET auto-évaluable
- Aucune forme d'évaluation
- Sans avis pour cette capabilité

Commentaire(s) éventuel(s) :

Capabilité 11 : Accès à la culture

- Évaluable par un tiers
- Auto-évaluable
- Évaluable par un tiers ET auto-évaluable
- Aucune forme d'évaluation
- Sans avis pour cette capabilité

Commentaire(s) éventuel(s) :

Capabilité 12 : Utiliser des documents et formulaires

- Évaluable par un tiers
- Auto-évaluable
- Évaluable par un tiers ET auto-évaluable
- Aucune forme d'évaluation
- Sans avis pour cette capacité

Commentaire(s) éventuel(s) :

Capabilité 13 : Se repérer dans l'espace et le temps

- Évaluable par un tiers
- Auto-évaluable
- Évaluable par un tiers ET auto-évaluable
- Aucune forme d'évaluation
- Sans avis pour cette capacité

Commentaire(s) éventuel(s) :

Capabilité 14 : Connaître et comprendre les principes démocratiques

- Évaluable par un tiers
- Auto-évaluable
- Évaluable par un tiers ET auto-évaluable
- Aucune forme d'évaluation
- Sans avis pour cette capacité

Commentaire(s) éventuel(s) :

Capabilité 15 : Capacité d'analyse et d'expression critique, comprendre son environnement, le contexte social et développer une analyse critique

- Évaluable par un tiers
- Auto-évaluable
- Évaluable par un tiers ET auto-évaluable
- Aucune forme d'évaluation
- Sans avis pour cette capacité

Commentaire(s) éventuel(s) :

Capabilité 16 : Écrire et se faire comprendre

- Évaluable par un tiers

- Auto-évaluable
- Évaluable par un tiers ET auto-évaluable
- Aucune forme d'évaluation
- Sans avis pour cette capacité

Commentaire(s) éventuel(s) :

Capabilité 17 : Raisonner

- Évaluable par un tiers
- Auto-évaluable
- Évaluable par un tiers ET auto-évaluable
- Aucune forme d'évaluation
- Sans avis pour cette capacité

Commentaire(s) éventuel(s) :

Capabilité 18 : Responsabilité écologique et sociale (partage, solidarité, environnement,...)

- Évaluable par un tiers
- Auto-évaluable
- Évaluable par un tiers ET auto-évaluable
- Aucune forme d'évaluation
- Sans avis pour cette capacité

Commentaire(s) éventuel(s) :

Capabilité 19 : Accéder à la formation qualifiante

- Évaluable par un tiers
- Auto-évaluable
- Évaluable par un tiers ET auto-évaluable
- Aucune forme d'évaluation
- Sans avis pour cette capacité

Commentaire(s) éventuel(s) :

Capabilité 20 : Connaître et comprendre les rouages administratifs du système belge de l'emploi

- Évaluable par un tiers
- Auto-évaluable
- Évaluable par un tiers ET auto-évaluable

- Aucune forme d'évaluation
- Sans avis pour cette capacité

Commentaire(s) éventuel(s) :

Capabilité 21 : S'intégrer dans divers contextes sociaux

- Évaluable par un tiers
- Auto-évaluable
- Évaluable par un tiers ET auto-évaluable
- Aucune forme d'évaluation
- Sans avis pour cette capacité

Commentaire(s) éventuel(s) :

Capabilité 22 : Construire un projet professionnel

- Évaluable par un tiers
- Auto-évaluable
- Évaluable par un tiers ET auto-évaluable
- Aucune forme d'évaluation
- Sans avis pour cette capacité

Commentaire(s) éventuel(s) :

39. Selon vous, quelles capacités pourraient se retrouver dans une grille de positionnement par niveaux (telle que définie précédemment dans ce questionnaire) ? (Plusieurs choix possibles)

- Uniquement les capacités évaluables par un tiers
- Uniquement les capacités auto-évaluables par l'apprenant
- Les capacités évaluables par un tiers ET auto-évaluables par l'apprenant
- Aucune capacité ne devrait se retrouver dans une grille de positionnement par niveaux
- Je ne peux ou ne veux me prononcer sur cette proposition

Commentaire(s) éventuel(s) :

Module 7 : Statut et compétences des formateurs

Formation des formateurs

Citation 1 : « Une formation d'une dizaine de jours ne suffit pas pour pouvoir travailler comme formateur en alphabétisation! Cela pose réellement problème dans certaines asbl où les gens sont pleins de bonne volonté, mais

manquent de bagages! On ne s'improvise pas formateur en alphabétisation, sous le prétexte que tout le monde peut enseigner les bases du français et des mathématiques! Le public est très particulier! Cela demande des techniques et des processus pédagogiques complexes. »

Citation 2 : « Il est déjà difficile de trouver des formateurs bénévoles, si en plus on exige qu'ils soient tous formés en alphabétisation de nombreux opérateurs seraient mis en difficultés. »

Citation 3 : « Professionnaliser à travers une formation bien appropriée, qui met l'accent sur les différentes fonctions du formateur dans un groupe d'alphabétisation, tel que la fonction d'animateur (aspects relationnels et sociaux), la fonction pédagogique (processus méthodologiques et démarches d'apprentissage), la fonction politique (actions visant l'émancipation et la lutte contre les dominations), la fonction de formation (visant la transformation de l'apprenant), la fonction de médiation culturelle (visant le développement de l'interculturalité dans la société). »

Citation 4 : « Le formateur et les apprenants s'interrogent sur les processus à mettre en œuvre pour apprendre. Il faut se rencontrer, entre formateurs, apprenants, institutions pour échanger les savoirs concernant les processus d'apprentissage. »

Deux-tiers des répondants estiment que la formation actuelle, pour les formateurs, est insuffisante. Aucune formation ne fait l'unanimité actuellement. De nombreux **formateurs sont demandeurs d'échanger davantage sur les pratiques et les outils, en développant la formation continuée.** Il faut maintenir une pluralité des modèles pédagogiques, mais dans le même temps, il serait nécessaire d'uniformiser la formation des formateurs en alphabétisation, car il y a une trop grande variété dans la qualité des formations dispensées par les opérateurs. Il est également nécessaire de renforcer la cohérence du secteur pour lutter contre les stéréotypes sur le métier. De nombreux répondants s'accordent à dire qu'il faudrait davantage confronter les approches pédagogiques, non dans une optique de formatage, mais bien dans celle de partage d'expérience.

Le rôle des bénévoles fait débat au sein des réponses parce que leur statut spécifique génère parfois des tensions avec les formateurs salariés. Mais les bénévoles sont un héritage du passé du secteur, dont la plupart des opérateurs ne peuvent se passer.

Compétences des formateurs

Lors du premier tour, nous avons demandé aux répondants de sélectionner les compétences qu'ils estimaient importantes et souhaitables pour être un bon formateur en alphabétisation, parmi cinq propositions (plusieurs choix possibles). Trois compétences font l'unanimité auprès des répondants :

- 1) La **capacité d'adaptation/d'adaptabilité** et de contextualisation de l'apprentissage, étant donné la particularité du public en alphabétisation (groupes hétérogènes, public adulte, rythmes d'apprentissage variés,...) (95% des voix)
- 2) La **capacité d'amener l'apprenant à acquérir les bases** de la langue française (90% des voix)
- 3) La **capacité d'instaurer un esprit de groupe** parmi les apprenants (groupe où l'entraide et la convivialité sont présentes) (88% des voix)

Les deux autres compétences proposées ont été largement contestées. La première concerne la capacité de "fidéliser" les apprenants. Un quart des répondants considère que la "fidélisation" des publics relève des compétences des formateurs, mais **les formateurs revendiquent le fait qu'ils ne sont pas là pour faire du contrôle** (même si les exigences des pouvoirs publics vont dans ce sens). La majorité des formateurs ne comprend pas pourquoi ils devraient être pénalisés pour l'absentéisme des apprenants, **l'origine de "l'absentéisme"** étant majoritairement externe, **due à la précarité des publics.** Étant donné cette précarité, par contre, les répondants s'accordent aussi pour dire qu'il est nécessaire de **fidéliser les apprenants pour assurer une continuité** dans leur parcours d'alphabétisation.

La seconde compétence qui a suscité le débat est la capacité d'accompagner les apprenants au niveau psycho-social. En effet, de nombreux répondants ont mis en avant la **charge psychosociale parfois très lourde qui pèse sur le formateur** : demandes individuelles de l'apprenant parce qu'il est en confiance avec le formateur (souvent plus en confiance qu'avec l'assistant social par exemple), et charge liée à l'indispensable prise en compte du vécu des apprenants. Mais le soutien que peut apporter le formateur est lié à ses propres qualités (développement d'empathie, d'écoute) et aux ressources dont il dispose. Certains opérateurs disposent d'un soutien spécialisé, mais pas tous. De nombreux répondants estiment donc **manquer de temps et de ressources pour investir cette dimension psychosociale** constitutive du métier de formateur.

Citation 1 : « La dimension psycho-sociale de notre métier est ce qui me semble le moins évident. En effet, nous ne sommes pas formés pour épauler ces personnes poli-traumatisées. Les apprenants se dirigent vers nous, car nous sommes pour eux, une personne de confiance. Nous sommes amenés à entendre des récits très difficiles et il faut pouvoir prendre de la distance par rapport à cela. Et pouvoir orienter au mieux les apprenants. »

Citation 2 : « Les formateurs ne sont pas 'armés' pour faire (ou subir) le suivi psychosocial, c'est pour cette raison que nous avons du personnel supplémentaire pour ce pôle. »

Enfin, les répondants ont mentionné une série de compétences supplémentaires, nécessaires pour être un bon formateur : la **créativité** ; la **gestion interculturelle** et la capacité de se décentrer par rapport à son propre schéma culturel ; la gestion de **projet pédagogique** ; la **réflexivité** par rapport à ses propres pratiques ; la capacité à **ne pas reproduire le schéma scolaire traditionnel** et toutes ses dérivées ; le capacité à développer une démarche de **co-construction** des savoirs ; la **gestion de groupe** et des conflits.

Notez que dans la liste de questions ci-dessous, nous regroupons sous le vocable "formateurs en alphabétisation" à la fois les "formateurs", les "animateurs", et les "enseignants".

40. Commentaire(s) éventuel(s) sur les résultats présentés ci-dessus.

41. **Il faudrait une formation de base au métier de formateur en alphabétisation, commune et obligatoire pour tous les formateurs en alphabétisation du secteur (quelle que soit la politique qui finance).**

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

Commentaire(s) éventuels :

42. **Selon vous, si une telle formation de base commune existait, par qui devrait-elle être organisée et dispensée ? (Plusieurs choix possibles)**

- Par une organisation de terrain (Lire et Ecrire par exemple)
- Par l'enseignement de promotion sociale
- Par les universités (niveau master)
- Par les hautes écoles (niveau bachelier)

- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question
- Autre(s)

Commentaire(s) éventuel(s) :

43. Il faudrait différencier la formation pour les formateurs qui travaillent avec un public analphabète dont le français est la langue maternelle (alpha-FR), et pour ceux qui travaillent avec un public analphabète dont le français n'est pas la langue maternelle (alpha-FLE) (deux formations distinctes).

- Pasdu tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

Commentaire(s) éventuels :

44. Il existe déjà des lieux d'échanges de pratiques et d'expériences, mais vous êtes nombreux à avoir exprimé le besoin, dans le premier tour de l'enquête, de les développer davantage.

Quelles thématiques devraient être abordées de manière prioritaire lors de ces échanges/rencontres ?

45. Afin de développer davantage ces lieux d'échanges, il faudrait renforcer l'offre de formation continuée pour les formateurs en alphabétisation.

- Pasdu tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

Commentaire(s) éventuels :

46. La formation continuée devrait être *obligatoire* pour tous les formateurs en alphabétisation.

- Pasdu tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

Commentaire(s) éventuels :

47. **Selon vous, à quelle fréquence devrait s'organiser la formation continuée ?**

- Plusieurs fois par an
- Une fois par an
- Une fois tous les deux ans
- Une fois tous les cinq ans
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question
- Autre(s)

Commentaire(s) éventuel(s) :

48. **La formation continuée devrait s'organiser de manière à mélanger les opérateurs, quelles que soient leurs sources de subventionnement (formation décloisonnée, y compris avec les formateurs de l'enseignement de promotion sociale – ce qui n'est pas le cas actuellement).**

- Pas du tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

Commentaire(s) éventuels :

49. **Aux formateurs. Pouvez-vous estimer le temps nécessaire à la préparation des actions d'alphabétisation (cours, activités,...), par rapport au temps que vous passez effectivement avec les apprenants (que ce soit lors d'un accompagnement individuel ou en groupe) ? Cochez la proposition qui correspond le mieux à votre réalité.**

- Pour deux heures d'activité, il me faut moins de 30 minutes de préparation
- Pour deux heures d'activité, il me faut environ 30 minutes de préparation (1/5 du temps pour la préparation – 4/5 du temps pour l'action)
- Pour deux heures d'activité, il me faut environ une heure de préparation (1/3 du temps pour la préparation – 2/3 du temps pour l'action)
- Pour deux heures d'activité, il me faut environ deux heures de préparation (1/2 du temps pour la préparation – 1/2 du temps pour l'action)
- Pour deux heures d'activité, il me faut plus de deux heures de préparation
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question
- Autre(s)

Commentaire(s) éventuel(s)

50. **Les formateurs ont un rôle à jouer dans la fidélisation des apprenants en formation d'alphabétisation, afin d'assurer la continuité du parcours de l'apprenant, et non dans une optique de contrôle.**

- Pasdu tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

Commentaire(s) éventuels :

51. **Les formateurs ne devraient pas avoir à endosser le rôle d'accompagnement (psycho)-social des apprenants : ce rôle devrait être réservé à des acteurs-tiers formés pour cela (psychologues, assistants sociaux).**

- Pasdu tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

Commentaire(s) éventuels :

52. **Si vous pensez que le rôle psychosocial doit être pris en charge par un acteurs-tiers : où devrait être pris en charge cet accompagnement ?**

- En interne, par l'opérateur d'alphabétisation (mais pas par le formateur)
- En externe, par une structure-tiers (CPAS, Forem, Actiris,...)
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question.
- Autre(s)

Commentaire(s) éventuel(s) :

53. **Il y a un problème de statut entre les formateurs bénévoles et les formateurs rémunérés.**

- Pasdu tout d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

a) Commentaire(s) éventuel(s)

b) N'hésitez pas à préciser les éventuels problèmes que vous rencontrez. Comment résoudre ces problèmes ? Comment définir la place des bénévoles dans le secteur de l'alphabétisation ?

Module 8 : Coordination territoriale de l'alpha

La plupart des opérateurs déclarent collaborer avec d'autres opérateurs, à différents niveaux et pour différentes raisons : **(ré)orientations** des apprenants en fonction de leurs demandes spécifiques (opérateurs complémentaires) ; **défense politique** des enjeux de l'alphabétisation ; **coopération interne à un pouvoir subsidiant** (intra-EPS, intra-ISP,...) ; coopérations pour la **formation des formateurs** ; **coopérations inter-secteur** (ISP et EPS par exemple) ; coopérations pour des **échanges au niveau pédagogique** et sur des méthodes ; coopérations ponctuelles pour des **projets**. Un peu moins d'un quart des opérateurs ne collaborent pas du tout actuellement.

Si les coopérations ont de nombreux avantages pour certains répondants, d'autres ont mis en avant une série de **freins à la collaboration inter-opérateurs** : réticences, manque de temps ou de ressources, divergences philosophiques entre opérateurs, concurrence pour des ressources.

De nombreux répondants mettent en avant l'importance de développer davantage les collaborations entre opérateurs, pour plusieurs raisons : **mieux répondre** aux demandes spécifiques des apprenants ; réaliser un **cadastre** des formations en alphabétisation par territoire pour faciliter le parcours des apprenants ; encourager les lieux de **rencontres**, le **partage** d'outils et d'expériences. Plusieurs répondants évoquent dès lors la nécessité de développer un **langage commun** pour faciliter les échanges, pour mieux se comprendre, pour mieux cibler les objectifs de chacun, et pour être plus lisible (auprès des apprenants, des autres opérateurs, et des partenaires).

54. Commentaire(s) éventuel(s) sur les résultats présentés ci-dessus.

55. De nombreux répondants ont parlé de la nécessité d'avoir un "langage commun" pour le secteur de l'alphabétisation, mais tous les répondants ne mettent pas la même chose derrière ce terme. (Notons qu'un langage commun uniformisé ne veut pas dire que les pratiques sont, elles aussi, uniformisées !)

Afin de préciser cette notion de "langage commun", cochez dans la liste ci-dessous les éléments qui, selon vous, devraient être uniformisés dans un langage commun ?

- Une définition uniformisée du public cible de l'alpha (cf. module 4)
- Une définition uniformisée de "niveaux" en alpha (cf. module 4)
- Une définition uniformisée des capacités à travailler en alpha (cf. module 6)
- Une définition uniformisée du métier de formateur en alphabétisation (cf. module 7)
- Une définition uniformisée des actions que l'on considère "alpha"
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question
- Autre(s)

Commentaire(s) éventuel(s) :

56. **Selon votre conception du "langage commun" (cf. question précédente), précisez quelle serait la plus-value d'un langage commun pour le secteur de l'alphabétisation. (Plusieurs choix possibles)**

- La définition d'un langage commun permettrait d'améliorer la lisibilité du secteur de l'alphabétisation par rapport aux partenaires et acteurs tiers (CPAS, Forem, etc)
- La définition d'un langage commun permettrait une meilleure circulation des apprenants entre les opérateurs d'alphabétisation
- La définition d'un langage commun améliorerait la visibilité du secteur
- La définition d'un langage commun faciliterait la collaboration entre opérateurs d'alphabétisation
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question
- Autre(s)

Commentaire(s) éventuel(s) :

57. Il existe déjà plusieurs modes de coordination par territoire au sein du secteur de l'alphabétisation. Mais plusieurs répondants estiment qu'il serait intéressant de renforcer cette approche de coordination territoriale, avec plusieurs objectifs.

Selon vous, quelle pourrait-être la plus-value du *renforcement d'une coordination territoriale* pour le secteur de l'alphabétisation ? (Plusieurs choix possibles)

- Une coordination territoriale permettrait de réorienter les apprenants selon leurs besoins, par territoire ;
- Une coordination territoriale faciliterait la réalisation d'un diagnostic alpha au sein du territoire : offre, demande, besoin, etc.
- Une coordination territoriale faciliterait l'organisation de la formation continue à destination des formateurs ;
- Une coordination territoriale faciliterait les collaborations entre opérateurs d'alphabétisation sur un même territoire ;
- Une coordination territoriale faciliterait les collaborations avec les acteurs-tiers et potentiels partenaires du secteur de l'alphabétisation, notamment les acteurs de l'enseignement qualifiant, de la formation, et de l'emploi (avec les bassins IBEFE par exemple) ;
- Une coordination territoriale faciliterait le rééquilibrage de l'offre d'alphabétisation par territoire ;
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question
- Autre(s)

Commentaire(s) éventuel(s) :

58. Il existe, en Fédération Wallonie-Bruxelles des Instances Bassins Enseignement qualifiant – Formation – Emploi (IBEFE). Ces bassins sont au nombre de 10 (IBEFE Brabant wallon, IBEFE Bruxelles, IBEFE Hainaut Centre, IBEFE Hainaut Sud, IBEFE Huy-Waremme, IBEFE Liège, IBEFE Luxembourg, IBEFE Namur, IBEFE Verviers, IBEFE Wallonie Picarde).

La division territoriale pour une coordination de l'alpha pourrait s'aligner sur la division effectuée pour les IBEFE.

- Pas du tout d'accord

- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord
- Je ne peux pas ou ne veux pas me positionner sur cette question

Commentaire(s) éventuels :

Le second tour de notre enquête sur l'alphabétisation en FWB touche à sa fin.

Avez-vous des commentaires généraux sur ce second tour? Souhaitez-vous ajouter quelque chose?

Un grand **merci** pour votre participation à ce second tour de l'enquête en ligne sur les pratiques d'alphabétisation!

Nous reviendrons vers vous début 2018 avec les résultats finaux de cette recherche, qui n'a pu se réaliser que grâce à votre participation riche et active.

A bientôt,

L'équipe de recherche