

**Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation
Ecole d'éducation et de formation
Master en sciences de l'éducation**

Le rôle de la formation d'alphabétisation dans le processus de construction identitaire des immigrants

Auteure : Chrystel Vandoorne

Promotrice : Margherita Bussi

Co-promoteur : Andrew Crosby

Lectrice : Marie Verhoeven

Année académique 2022-2023

Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement ma promotrice, madame Bussi, pour sa disponibilité, ses précieux conseils ainsi que sa bienveillance tout au long de l'écriture de ce mémoire.

Je remercie également monsieur Crosby, mon co-promoteur, pour ses encouragements et son soutien même lors de mes moments de doute. Merci à Béatrice, ma maître de stage, qui m'accompagne depuis deux ans, qui m'a permis de m'ouvrir au monde de l'alphabétisation et qui a lu ce mémoire avec son œil de professionnelle.

Merci également à ma famille et plus particulièrement à ma sœur Laurence, qui m'a encouragée à faire ce master à ses côtés, qui m'a soutenue tous les jours sans exception et qui m'a permis de prendre confiance en mes capacités.

Je remercie également mon compagnon Victor, qui me soutient inconditionnellement depuis sept ans et qui a été un précieux soutien émotionnel ces trois dernières années.

Table des matières

REMERCIEMENTS	2
INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE.....	8
1. L'IMMIGRATION, LES DYNAMIQUES IDENTITAIRES ET LA FORMATION.....	10
CHAPITRE 2 : CONTEXTUALISATION.....	14
1. ÉTAT DES LIEUX DE L'IMMIGRATION EN BELGIQUE.....	14
2. PUBLIC CONCERNE	15
2.1 <i>Immigré, étranger, Belge d'origine étrangère.....</i>	15
2.2 <i>Les primo-arrivants</i>	16
3. LE PARCOURS D'INTEGRATION EN BELGIQUE FRANCOPHONE AUJOURD'HUI.....	17
4. LA FORMATION D'ALPHABETISATION.....	18
4.1 <i>L'analphabétisme : Quelques définitions</i>	18
4.2 <i>Spécificités de l'alphabétisation</i>	18
5. ACCES ET TYPES DE FORMATIONS POUR PERSONNES ETRANGERES	20
5.1 <i>Les formations d'alphabétisation</i>	20
CHAPITRE 3 : CADRE THEORIQUE.....	22
1. MOTIFS D'ENGAGEMENT EN FORMATION	22
1.1 <i>Les motifs intrinsèques</i>	23
1.2 <i>Les motifs extrinsèques</i>	23
2. MOTIFS D'ENGAGEMENT EN FORMATION D'ALPHABETISATION.....	25
2.1 <i>Les motifs intrinsèques</i>	26
2.2 <i>Les motifs extrinsèques</i>	26
2.3 <i>Conclusion</i>	30
3. LES CHANGEMENTS IDENTITAIRES	31
3.1 <i>Définition de l'identité.....</i>	31
3.2 <i>L'influence des types de tensions et de régulations identitaires sur l'engagement en formation.....</i>	32
3.2.1 Les types de tensions identitaires.....	32
3.2.1.1 <i>Soi/Autruï contre Soi/Soi</i>	33
3.2.1.2 <i>Soi actuel/soi idéal contre soi actuel/soi normatif.....</i>	34
3.2.2 Les régulations identitaires sur l'engagement en formation	35

4.	LES DYNAMIQUES IDENTITAIRES ET MOTEURS D'ENGAGEMENT EN FORMATION DES IMMIGRES.....	36
4.1	<i>L'insertion durable dans le marché du travail</i>	36
4.2	<i>La revalorisation de soi</i>	37
4.3	<i>Le développement personnel</i>	37
4.4	<i>Conclusion</i>	38
	CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE	39
1.	TYPE DE RECHERCHE	40
1.	APPROCHE CHOISIE	41
1.1	<i>L'angle disciplinaire</i>	41
2.	COLLECTE DE DONNEES	42
2.1	<i>Méthode de recueil des données</i>	42
2.2	<i>Échantillon</i>	43
3.	METHODE D'ANALYSE DES DONNEES.....	45
	CHAPITRE 5 : ANALYSE VERTICALE.....	51
	<i>Premier entretien - Marie</i>	51
	<i>Deuxième entretien - Alya</i>	52
	<i>Troisième entretien - Yani</i>	52
	<i>Quatrième entretien - Mira</i>	53
	<i>Cinquième entretien - Naomi</i>	54
	<i>Sixième entretien - Flore</i>	54
	<i>Septième entretien - Louisa</i>	55
	<i>Huitième entretien - Ambre</i>	55
	<i>Neuvième entretien - Jules</i>	56
	CHAPITRE 6 : RESULTATS	58
1.	LES MOTIFS D'ENGAGEMENT EN FORMATION D'ALPHABETISATION	58
1.1	<i>Les motifs intrinsèques</i>	58
1.2	<i>Les motifs extrinsèques</i>	59
2.	LES TENSIONS IDENTITAIRES EN FORMATION	65
2.1	<i>Premier axe</i>	65
2.1.1	Tension entre soi et autrui.....	65
2.1.2	Tensions entre soi et soi.....	67
2.2	<i>Second axe</i>	68
2.2.1	Tensions entre soi actuel et soi idéal.....	68
2.2.2	Tensions entre soi actuel et soi normatif.....	69
3.	REGULATIONS DES TENSIONS IDENTITAIRES.....	71
3.1	<i>Régulation de type « approche »</i>	71

3.2	<i>Régulation de type « évitement »</i>	72
4.	LES DYNAMIQUES IDENTITAIRES ET MOTEURS D'ENGAGEMENT EN FORMATION DES IMMIGRES	73
4.1	<i>L'insertion durable dans le marché du travail</i>	73
4.2	<i>La revalorisation de soi</i>	74
4.3	<i>Le développement personnel</i>	75
4.3.1	Se développer grâce à l'apprentissage de la langue française	75
4.3.2	Faire de soi une priorité	76
4.3.3	Être fière de soi et se voir évoluer.....	76
4.3.4	Vivre une renaissance	77
4.3.5	Avoir un apport de confiance.....	78
4.3.6	Voir des changements dans son quotidien	78
	CHAPITRE 7 : DISCUSSION	80
1.	RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET SOUS-QUESTIONS.....	80
2.	INTERPRETATION DES RESULTATS	81
3.	REFLEXIONS METHODOLOGIQUES	85
3.1	<i>La pertinence</i>	85
3.2	<i>La validité</i>	86
3.3	<i>La fiabilité</i>	86
3.4	<i>Limites de la recherche</i>	87
4.	POSTURE ET DETACHEMENT	88
5.	PISTES DE REFLEXIONS SUR L'ACCOMPAGNEMENT DU DEVELOPPEMENT IDENTITAIRE DES IMMIGRES EN FORMATION D'ALPHABETISATION.....	89
	CONCLUSION	91
	BIBLIOGRAPHIE	93
	INDEX	97
	ANNEXES	98

Introduction

Étant en lien direct avec un public immigré dans ma profession, j'ai rapidement porté un intérêt concernant leur intégration au sein d'un environnement culturel différent du leur. Mon expérience de stage en formation d'alphabétisation m'a également permis de m'intéresser davantage au public immigré ainsi que de rencontrer des formateurs, des bénévoles et des assistants sociaux. En voyant ces différentes personnes entourer les apprenants, j'ai pris conscience que la formation d'alphabétisation jouait un rôle important dans la vie d'un immigré que ce soit socialement, professionnellement ou personnellement.

Cette expérience de stage ainsi que mes différentes lectures m'ont amenée à me demander pourquoi les immigrés s'engagent en formation d'alphabétisation et ce qui les motive à y rester. Bourgeois et al. (2016) ont entrepris cette étude auprès d'apprenants en formation d'alphabétisation en abordant certains enjeux d'entrée en formation. Ces enjeux sont opératoires (en lien direct avec la formation) ou identitaires (en lien avec l'image de soi des apprenants). L'identité semble être un enjeu central dans l'entrée en formation des immigrés.

Afin d'apporter de nouveaux éléments concernant la formation d'alphabétisation et du rôle de celle-ci dans le parcours de vie d'un immigré, d'autres lectures additionnelles ont été faites et ont permis de faire des liens entre les différentes tensions identitaires des immigrés et leur engagement en formation d'alphabétisation.

Ce mémoire a été scindé en plusieurs chapitres. Une introduction sur la genèse du sujet choisi ainsi que le développement de la problématique constitueront le premier chapitre. Le second permettra au lecteur de contextualiser la problématique avec un bref historique de la migration en Belgique et des spécificités de la formation d'alphabétisation. Le troisième chapitre reprendra le cadre théorique et permettra par la suite d'analyser les résultats de la partie empirique. Le quatrième chapitre concernera la partie méthodologique de cette recherche. L'analyse et les résultats des entretiens se trouveront respectivement au chapitre cinq et six. Enfin, au chapitre sept, la discussion sera menée afin de mettre en lien la théorie et les résultats avec la question de recherche et ainsi mettre en avant les apports de la recherche aux théories existantes.

Chapitre 1 : Problématique

Premièrement, j'aimerais mettre en avant la genèse de mes réflexions concernant le sujet choisi.

Dans ma pratique professionnelle, en tant qu'institutrice primaire, j'ai l'occasion de travailler avec des enfants issus de l'immigration et j'ai pu observer depuis maintenant quelques années les difficultés qu'ils rencontrent tout au long de leur intégration à l'école. Ne sachant pas comment se comporter, certains arrivent extrêmement timides et se dévoilent au fur et à mesure en observant et imitant le comportement des autres. L'école ayant regroupé tous les enfants immigrés en une seule classe, j'ai eu l'occasion de confronter plusieurs cultures et d'observer leurs comportements. Le croisement de toutes ces origines fut parfois difficile et éprouvant tant pour eux que pour moi car de nombreuses tensions se sont manifestées. Celles-ci sont dues, d'un côté, à l'incompréhension de certaines attitudes des autres et de l'autre, à la frustration de ne pas se comprendre. Ce groupe d'élèves a alors dû apprendre à communiquer malgré la barrière de la langue. J'ai tenu le rôle de médiateur durant de longs mois afin que ces enfants puissent comprendre les codes des différentes cultures et ainsi adapter leur comportement face aux diverses situations.

Voulant mieux comprendre le parcours de ces enfants immigrés, j'ai entrepris des démarches afin de travailler avec des adultes immigrés en formation d'alphabétisation lors de mon stage en master 1. Malgré la différence d'âge avec mon public initial, cela m'a permis d'avoir une porte d'entrée dans le monde de la formation et de l'immigration. Ma demande de stage a intéressé un service d'intégration locale de la commune de Rixensart accueillant des adultes issus de l'immigration qui propose divers cours de français en fonction du niveau de maîtrise de la langue. Lors de ce stage, j'ai eu l'occasion d'observer trois groupes d'apprenants : FLE 1 (débutants en français mais alphabétisés dans leur langue d'origine), FLE 2 (groupe où les bases du français sont maîtrisées) et Alpha (débutants en français et non alphabétisés dans leur langue d'origine). Ma maître de stage étant formatrice en alphabétisation, j'ai principalement élaboré des séquences de cours pour ce dernier groupe.

Ce stage a eu un gros impact sur ma pratique professionnelle mais également concernant ma vision de la formation d'adultes. En effet, j'ai pu entretenir de

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE

nombreuses discussions avec les formateurs et celles-ci m'ont permis de me rendre compte de certaines réalités face auxquelles les immigrés se retrouvent. La dévalorisation de leurs compétences une fois qu'ils arrivent en Belgique et les difficultés à trouver un emploi en lien avec celui exercé dans leur pays sont des sujets qui semblent au cœur des difficultés rencontrées par les immigrés. De plus, les différentes stigmatisations et amalgames que peuvent vivre les immigrés n'améliorent pas leur quotidien ni leur construction identitaire dans le pays qui les accueille. Les différentes discriminations les freinent également, que ce soit pour trouver un logement, du travail ou une école pour leurs enfants.

Durant mon stage, j'ai également été fortement marquée par le fait que certains migrants semblent tiraillés entre deux identités : entre la personne qu'ils étaient dans leur pays et la personne qu'ils sont dans le pays d'accueil. Ceci créant des tensions internes, parfois intenses. J'ai alors essayé de me mettre à leur place et je me suis demandée quels changements culturels ces immigrés vivent au quotidien. Comment font-ils pour s'adapter à un pays d'accueil si leur propre identité, construite tout au long d'une vie n'est, à première vue, que très peu prise en compte ? Quels freins rencontrent-ils lors de leur intégration et quel rôle la formation d'alphabétisation a-t-elle sur leur construction identitaire ?

Ces questions d'acteur m'ont permis de me rendre compte que le champ de la formation d'adultes en alphabétisation regorgeait de sujets passionnants et pourrait faire l'objet d'un mémoire. C'est pourquoi, suite à de multiples recherches, je me suis intéressée plus particulièrement à la formation d'alphabétisation et à son influence sur la construction identitaire des immigrés. De manière plus large, à quelles tensions identitaires ceux-ci sont-ils confrontés dès leur arrivée en Belgique, quelles stratégies adoptent-ils afin de les réguler et quel rôle a l'engagement en formation d'alphabétisation sur ces tensions.

1. L'immigration, les dynamiques identitaires et la formation

Il est intéressant de se demander pourquoi les immigrés s'investissent en formation, malgré toutes les difficultés liées à leur nouvel environnement (barrière de la langue, perte de leur statut entre le pays d'origine et le pays d'accueil...).

Comme le mentionne Felder (2020), les immigrés font face à de nombreux changements, vus comme une sorte de rupture et impliquant un devoir d'adaptation important. La personne se voit attribuer de nouveaux rôles dans un espace qu'elle ne connaît pas, elle sera donc soumise à une redéfinition presque totale de son identité. Zittoun (2008, as cited in Felder, 2020), met en avant trois processus liés aux situations de changement. Dans un premier temps, les changements de rôles et d'interactions, en expliquant que des déplacements engendrent des « processus identitaires » (p.4). Dans un second temps, la transition que certaines personnes vivent en changeant de pays implique le « développement de connaissances et compétences » en lien avec l'environnement de la personne (p.4). Dans un troisième temps, l'individu se doit de « donner du sens » à sa vie et implique dans certains cas le développement langagier (p.4). La formation, de façon générale, peut amener plusieurs changements importants dans la vie d'un individu. Dans le cas de la formation d'alphabétisation, celle-ci peut amener des transitions et des changements importants dans la vie d'un immigré. En effet, le processus d'immigration implique chez ces personnes des transformations tant au niveau de leurs pratiques, leurs représentations, leurs contraintes ou leurs ressources (Zittoun, 2008 as cited in Felder, 2020, p.4). Ce public va devoir s'adapter à son nouvel environnement et vit comme une rupture entre sa vie d'avant et sa vie actuelle.

Certains migrants ont des projets lorsqu'ils arrivent sur le territoire belge. En fonction de leur parcours d'intégration, ces projets prennent souvent d'autres tournures. Le changement de statut entre le pays d'origine et le pays d'accueil permet à l'individu de reconstruire son identité et de donner à sa vie une toute autre orientation (qu'elle soit professionnelle, personnelle, ...) (Lafleur et al., 2015)

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE

Lors des nombreux échanges avec les formateurs durant mon stage, il a été évoqué à plusieurs reprises la difficulté qu'ont les personnes issues de l'immigration d'intégrer des formations professionnalisantes en Belgique et donc d'exercer par la suite un métier.

Martiniello et Rea (2013) évoquent que « l'inclusion des immigrés dans la société belge se pose en termes de « problèmes » » (Martiniello & Rea, 2013, p.39). L'installation d'immigrés dans un pays provoque des conflits allant jusqu'au racisme et à diverses discriminations d'ordre scolaire, spatiale, économique, culturel ou religieux. Les immigrés ont un besoin de rendre leur présence légitime par leur implication économique dans le pays et si ceux-ci se retrouvent au chômage, leur présence se voit contestée. Certains étrangers sont vus comme étant plus « intégrables » que d'autres en fonction de leur religion et si l'on considère que leur culture peut se concilier ou non avec la culture européenne (Martiniello & Rea, 2013, p.42).

Altay Manço, spécialiste dans le monde de l'immigration, relève les différences entre les personnes nées sur le territoire belge et les immigrés en termes d'employabilité. Le taux d'emploi en Belgique étant inférieur à la moyenne européenne, l'est encore plus lorsqu'il s'agit d'employer des personnes étrangères (Manço, 2021). Un immigré en possession d'un diplôme élevé dans son pays n'évitera pas des démarches administratives longues et complexes afin de trouver du travail dans son domaine. Le premier frein que ceux-ci rencontrent est la maîtrise de la langue, principalement pour les procédures de demande d'asile, de valorisation de diplôme, de demande de logement et autres procédures administratives complexes mais obligatoires (Bavuwu, 2021).

Afin d'approfondir ces sujets, j'ai entrepris de nombreuses recherches et ai effectué des lectures de divers auteurs. Certains de ces auteurs ont abordé le sujet de la formation en alphabétisation, du concept d'identité et de la population immigrée sans pour autant faire des liens clairs entre ces trois thématiques. Cela m'a permis d'identifier le gap dans la littérature existante et m'a donné envie de développer ces théories au sein de ce mémoire

En effet, comme stipulé ci-dessus, plusieurs littératures mettent en lien la **formation d’alphabétisation et le public immigré** comme l’ont fait Bourgeois et al. (2016) dans leur rapport de recherche-action. Au sein de celui-ci, l’entrée en formation d’alphabétisation y est développée ainsi que les divers enjeux qui poussent un immigré à s’y engager. Les immigrés vont avoir des raisons de s’engager (ou non) en formation, ils vont avoir certains « évènements déclencheurs » favorables ou défavorables à cet engagement (p.8).

D’autres auteurs mettent en jonction le **concept d’identité et le public migrant**. Licata et Heine (2012) évoquent que peu importe la socialisation d’un individu, elle sera soumise à de multiples confrontations culturelles et que le migrant entrera dans un processus d’acculturation. Ce concept étant basé sur le modèle de Berry (2005) qui explique les changements identitaires qui résultent des différents contacts culturels. « Toute socialisation implique des confrontations culturelles et la gestion de différences : par exemple entre cultures familiales, régionales, nationales ou autres « subcultures ». [...] On peut donc émettre l’hypothèse selon laquelle toute socialisation implique acculturation, à travers la multiplicité de rencontres, d’influences et d’éventuels conflits. » (Tap, 1999, p.18 as cited in Manço, 2021). Martiniello et Rea (2013) expriment que ce public peut ressentir des tiraillements entre la culture d’origine et la culture du pays d’accueil, ce qui ne facilite parfois pas leur intégration. Bourgeois (2006) fait le lien entre les différentes tensions identitaires et le statut d’immigré concernant les tensions entre soi/soi, soi/autrui, mais également entre le soi actuel, idéal et normatif.

Certaines autres littératures font le lien entre la **formation d’alphabétisation et le concept d’identité**. Bourgeois et Chapelle (2011), mettent en avant qu’un apprenant en formation va devoir faire face à certaines contradictions entre les différentes images qu’il a de lui. Il va devoir mettre en place diverses régulations à ces tensions identitaires et l’engagement en formation peut en être un. Fusulier & Laloy (2014) évoquent également que la formation d’alphabétisation joue un rôle important dans la construction identitaire des migrants et leur permet d’acquérir une autonomie et donc un développement de leur estime de soi.

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE

Au sein de ce travail, je mettrai en lien ces différentes littératures afin d'apporter des éléments me permettant d'effectuer une recherche qualitative pertinente. Les trois thématiques développées ci-dessus ont déjà fait l'objet de nombreuses recherches, néanmoins les liens entre celles-ci n'ont pas toujours été suffisamment explicités.

Ce mémoire vise donc à développer et amener des éléments manquants dans la littérature scientifique concernant le rôle de la formation d'alphabétisation dans le processus de construction identitaire des immigrés en Belgique francophone.

Dès lors, ma question de recherche a été construite : **« Quel rôle joue la formation d'alphabétisation dans le processus de construction identitaire chez les immigrés ? »**

Ce mémoire aura donc pour objectif de mettre en avant le vécu d'immigrés suivant une formation d'alphabétisation, en y abordant la notion d'identité.

Plusieurs sous-questions guideront mes recherches :

- 1) **L'apprentissage de la langue française tient-il une place fondamentale dans la construction identitaire des personnes immigrées ?**
- 2) **Quelles régulations les immigrés engagés en formation d'alphabétisation mettent-ils en place afin de réguler leurs tensions identitaires liées à leur analphabétisme ?**
- 3) **En quoi l'engagement des immigrés en formation leur permet de faire évoluer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes ?**

Cette partie de problématisation, a permis de mettre en avant la pertinence sociale et scientifique de la recherche. Dans le chapitre suivant, l'immigration en Belgique ainsi que la formation d'alphabétisation seront abordées et permettront au lecteur de situer cette problématique dans son contexte.

Chapitre 2 : Contextualisation

Dans ce second chapitre, il m'a semblé essentiel de revenir brièvement sur les prémices de l'immigration en Belgique. Ensuite une contextualisation sur l'arrivée des parcours d'intégration en région wallonne permettra au lecteur de faire le lien, de façon plus micro, avec la formation d'alphabétisation et les changements identitaires que certains immigrés en formation d'alphabétisation peuvent vivre.

1. État des lieux de l'immigration en Belgique

Malgré le fait qu'une très grande majorité de la population mondiale reste habiter dans son pays d'origine, la migration s'inscrit dans un phénomène sociétal et fait l'objet de nombreuses recherches. Lors des cinquante dernières années, la migration internationale n'a cessé d'augmenter et concernait, en 2019, une personne sur trente (OIM, 2019). A l'échelle d'un pays, les chiffres sont d'autant plus parlants.

Au sein de son rapport annuel de « Population et mouvements » de 2022, le centre fédéral Migration (Myria) a recensé 11.521.238 habitants en Belgique à la date du 1^{er} janvier 2021. Dans ce nombre sont comptabilisés les Belges d'origine belge, représentant 7.753.000 personnes (soit 67% de la population totale), les Belges d'origine étrangère qui représentent 2.320.385 personnes (soit 20% de la population totale) ainsi que 1.447.853 non Belges (donc étrangers) qui représentent 13% de la population belge. Il est important de noter que les données récoltées par Myria ne comptabilisent pas les demandeurs d'asile car ceux-ci ne sont pas considérés officiellement comme réfugiés (Myria, 2022).

Ces flux migratoires se font de plus en plus ressentir depuis le début des années 2000 avec une hausse des migrations vers la Belgique multipliées par 1,3 pour les ressortissants de pays tiers contre 2,4 pour ceux venant de l'Union Européenne (UE). En 2020, la Belgique comptabilisait dans sa population migrante, 46% de femmes contre 54% d'hommes. Cette proportion a évolué au fil des années mais reste relativement stable (Myria, 2022).

La migration en Belgique des habitants de l'Union Européenne est expliquée par divers motifs. Ceux-ci sont soit d'ordre professionnel (qui représentent 51% des délivrances de titres de séjour), soit liés à la famille (27% des délivrances de titres de séjour), aux études (8% des délivrances de titres de séjour) ou pour raisons indéterminées (14% des délivrances de titres de séjour). Certains titres de séjour (appelé juridiquement carte ou document de séjour), sont attribués aux citoyens de l'UE si ceux-ci séjournent en Belgique et ont une activité rémunérée.

Ces proportions ne sont pas identiques pour les immigrés provenant de pays tiers. Le motif principal de leur arrivée en Belgique est familial avec 45%. En deuxième position se situe le motif d'études (15%) et enfin les raisons d'activité rémunérée ou de protection internationales à 11% (ibid).

L'intégration semble être complexe et demande aux personnes immigrées de s'adapter au pays d'accueil. Certaines tensions peuvent donc apparaître entre la personne qu'on leur demande d'être et celle qu'ils étaient dans leur pays depuis déjà plusieurs années.

Avant d'aller plus loin, certains termes sont à définir car ils seront fortement utilisés au sein de ce travail.

2. Public concerné

2.1 Immigré, étranger, Belge d'origine étrangère

Le centre fédéral de Migration Myria (2015), définit différents termes tels qu'immigré, étranger et Belge d'origine étrangère.

Étranger et immigré n'ont pas la même définition car ce qui définit un immigré est l'action de migrer vers un autre pays. Un étranger peut avoir vécu toute sa vie dans un pays sans avoir la nationalité de celui-ci. Le pays de naissance des immigrés est donc le critère le plus important à prendre en compte, contrairement à la nationalité actuelle lors qu'on parle de personnes étrangères.

Les individus nés en Belgique avec une nationalité étrangère mais ayant acquis la nationalité belge entretemps sont qualifiés de « Belges d'origine étrangère ». Ils peuvent également être des immigrés nés à l'étranger et ayant migré en Belgique pour ensuite acquérir la nationalité belge après au moins 5 ans de résidence sur le territoire

belge. Ce dernier profil forme avec les étrangers et les immigrés la population d'origine étrangère de Belgique (Myria, 2015).

2.2 Les primo-arrivants

Certains migrants ont le statut de primo-arrivants. En effet, cette appellation a été donnée aux personnes récemment arrivées sur le territoire belge mais en fonction du public et des régions la définition de ce statut est variable (Storme et al., 2012).

La Région Wallonne a décidé de nommer « primo-arrivants » les personnes étrangères ayant un titre de séjour de plus de trois mois et ne séjournant pas en Belgique depuis plus de trois ans. Ne rentrent pas dans cette catégorie les citoyens d'un état membre de l'Union européenne, de l'espace économique européen ou de Suisse ni les membres de leur famille. Les demandeurs d'asile ont l'obligation de renouveler leur titre de séjour tous les mois, c'est pourquoi ceux-ci ne sont pas non plus comptabilisés en tant que primo-arrivants. Il en va de même pour les personnes ayant une nationalité européenne (Storme et al., 2012).

Cette recherche se basera principalement sur le public immigré car les primo-arrivants font partie d'un public très spécifique et moins représenté en formation d'alphabétisation. Certaines nuances seront pour autant présentes en fonction des différents profils mais seront justifiées.

A la suite de ce point sera expliqué le parcours d'intégration en Belgique car les politiques d'immigration ont mis, au fur et à mesure des années, certaines lois en vigueur afin de gérer au mieux ces flux migratoires.

3. Le parcours d'intégration en Belgique francophone aujourd'hui

A l'heure actuelle, en Belgique francophone, le parcours d'intégration pour les citoyens venant d'un pays hors de l'Union Européenne est plus strict que celui des citoyens issus de l'Union Européenne, mais dans les deux situations, des lois sont d'application.

Entre 2014 et 2016, le parcours d'accueil pour les primo-arrivants a subi une réforme. Outre l'appellation transformée en « parcours d'intégration », les primo-arrivants ont, depuis cette date, davantage de modules à suivre avec une élongation du temps pour les réaliser (Gossiaux et al., 2019).

Le Service public de Wallonie Intérieur et Action sociale déclare qu'en Belgique, toute personne étrangère venant d'un pays hors de l'Union Européenne ayant un titre de séjour au-delà de trois mois et séjournant dans le pays d'accueil depuis moins de trois ans peut bénéficier gratuitement du parcours d'intégration. Celui-ci comporte, depuis 2016, quatre étapes : Un module d'accueil (comportant une formation sur les droits et devoirs de tout citoyen belge, un bilan social, un test de niveau de maîtrise du français ainsi qu'une aide dans les démarches administratives), 400 heures de formation en langue française, 60 heures de formation obligatoire en citoyenneté ainsi qu'une orientation socio-professionnelle en lien avec le profil de la personne. Ce parcours d'intégration est prévu pour être validé dans les dix-huit mois à partir de la demande de séjour en Belgique et vise à accompagner les primo-arrivants afin de leur permettre de s'habituer à leur nouvel environnement et de pouvoir s'y intégrer le plus rapidement possible¹.

Cette réforme a eu pour enjeu une meilleure formation à l'emploi pour les primo-arrivants. Les organismes tels le Forem, les Cités des Métiers, etc. peuvent désormais prendre la main concernant les formations d'intégration socio-professionnelles et proposer des formations adaptées au public primo-arrivant. Gossiaux et al. (2019) ajoutent qu'ils ont, suite à ces réformes, un parcours d'intégration de meilleure qualité et d'avantage en accord avec leurs besoins. Ceux-ci étant principalement une insertion rapide sur le marché de l'emploi.

¹ <http://actionsociale.wallonie.be/integration/parcours-integration-primo-arrivants>

4. La formation d'alphabétisation

4.1 L'analphabétisme : Quelques définitions

L'analphabétisme fonctionnel a reçu une définition par l'UNESCO en 1978 et a été reprise par Lire et Écrire. Elle est à l'heure actuelle toujours d'actualité :

Une personne est analphabète du point de vue fonctionnel si elle ne peut pas se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté. (Lire et Écrire, 2017, p.11)

En 1981, le terme « illettrisme » a fait son apparition afin de faire prendre conscience qu'il existait un réel problème au sein des sociétés occidentales. Ce nouveau terme prit place dans la société mais est principalement politique et médiatique car sa définition n'est pas bien différente de celle d'analphabète. Encore aujourd'hui, la distinction reste très fine et peu précise car analphabète est défini comme une personne « qui n'a jamais appris à lire et à écrire » (Lire et Écrire, 2017, p.11) et illettré comme personne qui ne « maîtrise ni la lecture ni l'écriture » (p.11). Ces deux définitions ne permettent pas d'identifier ce que « maîtrise » de l'écriture ou de la lecture signifie réellement. Les connotations associées à ces mots sont généralement négatives, rien qu'en lisant les synonymes dans le dictionnaire. Ces termes ne sont donc pas assez riches (de par leurs définitions) pour comprendre et prendre en compte l'entière de l'individu ciblé par ces termes (p.11).

4.2 Spécificités de l'alphabétisation

L'alphabétisation n'est qu'un type de formation au sein des associations, a.s.b.l et autres, mais pourquoi s'intéresser précisément à ce type de formation-là ?

Ces formations ont un grand nombre d'objectifs, dont principalement l'acquisition de savoirs fondamentaux tel que lire, écrire, parler et calculer. Ces savoirs

CHAPITRE 2 : CONTEXTUALISATION

sont qualifiés de fondamentaux car ils permettent à un individu d'accéder à l'information, aux savoirs, aux droits et donc à la citoyenneté. Ces savoirs touchent immanquablement à l'identité et à la culture des apprenants. Ceux-ci vont devoir procéder à des changements identitaires alors qu'ils vont commencer à acquérir ces nouvelles compétences. Leurs modes de pensées vont évoluer et la formation va les conduire à une déconstruction de leur monde dans lequel l'écrit n'existe pas pour un monde tout à fait neuf où l'écrit prend une place fondamentale.

« S'alphabétiser, c'est changer d'identité mais aussi parfois changer d'appartenance, voir même changer de camp [...] » (Lire et Écrire, 2017, p.14)

Comme le souligne cet ouvrage, l'alphabétisation est un type de formation qui est dédié principalement à des individus qui n'ont pas pu acquérir ces savoirs fondamentaux durant l'enfance. Elle permet un accompagnement individuel et permet un soutien renforcé pour l'estime de soi et contre les sentiments démobilisateurs (tels que la honte) fortement présents dans ce public (ibid).

Les personnes sachant lire et écrire dans leur langue d'origine ne sont pas analphabètes, elles seront donc dirigées vers des cours de FLE (français langue étrangère) ou FLS (français de langue seconde) (ibid).

Lire et écrire (2017) a établi diverses raisons de s'engager en formation d'alphabétisation et a mis en avant certains motifs identitaires qui semblent relativement dominants. Certains immigrés analphabètes ont cette impression que l'étiquette « d'analphabète » leur colle à la peau et qu'il est presque impossible de s'en défaire car elle définit qui ils sont (et fait partie intégrante de leur identité). Ce terme prend parfois même le pas sur qui ils sont et fait oublier le reste. Certains d'entre eux ont des difficultés à se projeter car ils ont vécu dans l'échec une grande partie de leur vie ainsi que dans l'insécurité. Ces parcours de vie, parfois très difficiles, les freinent fortement dans leurs apprentissages (p.20).

Les auteurs de cet ouvrage ont cependant relevé quelque chose de fondamental et très parlant : « un lecteur débutant n'est pas un penseur débutant » (p. 20).

Chaque apprenant a son histoire et arrive en formation avec ses propres connaissances. Chaque individu a beaucoup de choses à partager car il ou elle a dû, durant sa vie, développer certaines stratégies et compétences afin de pouvoir évoluer dans son environnement sans lire ni écrire (ibid.).

5. Accès et types de formations pour personnes étrangères

Les auteurs Storme et al. (2012) rapportent que la formation d’alphabétisation est accessible pour les personnes étrangères et d’origine étrangère via divers canaux.

Au niveau de la Région wallonne et de ses communes, ce public peut entrer en formation via certains financements octroyés pour leur intégration entre autres grâce au décret EFT-OISP qui vise l’engagement en formation afin de favoriser l’autonomie (professionnelle principalement) des personnes sans emploi. Il est également possible pour ces immigrés d’entrer en formation via des plans de cohésion sociale ou des appels à projets spécifiques (Storme et al., 2012).

Tout comme l’apprentissage de la langue du pays d’accueil, la formation est vue comme l’un des vecteurs d’intégration des personnes étrangères. De ce fait, elle a été insérée au parcours d’intégration des primo-arrivants (obligatoire) et est vivement conseillée aux personnes étrangères ou d’origine étrangère (ibid).

Les différentes formations proposées et accessibles à ce public sont soit les formation FLE (Français langue étrangère), d’alphabétisation, de remise à niveau ou des formations qualifiantes. Les organismes pouvant proposer ce type de formations sont soit des organismes d’insertion professionnelle (comme Lire et Écrire), des entreprises de formation par le travail, des établissements de promotion sociale, des organismes reconnus d’éducation permanente, des associations ainsi que certaines communes subsidiées comme Initiatives Locales d’Intégration (Storme et al., pp. 13-14).

5.1 Les formations d’alphabétisation

L’alphabétisation consiste en l’apprentissage de la lecture, de l’écriture et du calcul mais également l’acquisition d’outils pour agir dans le monde, que ce soit socialement, culturellement ou politiquement. Elle permet à l’adulte analphabète (personne non scolarisée dans son pays d’origine) et illettré (personne scolarisée mais qui n’a pas acquis les bases de la langue) d’accéder à la connaissance et d’ainsi

CHAPITRE 2 : CONTEXTUALISATION

renforcer l'autonomie et la confiance en soi. Elle accueille tant des immigrés que des Belges non-scolarisés².

La formation d'alphabétisation dans la fédération Wallonie-Bruxelles est une politique publique qui se développe au travers d'une multitude de dispositifs réglementaires et dépend de beaucoup de variables telles que des budgets, des différents secteurs, administrations et niveaux de pouvoir. Elle a également un public très varié. Par son public, son environnement et son ancrage institutionnel, l'alphabétisation est un domaine délicat à cerner (Fusulier & Laloy, 2014).

Les formations d'alphabétisation s'adaptent en fonction de l'âge, du sexe, de l'origine sociale, du milieu culturel, de la situation d'emploi, du niveau de scolarisation du public, etc. Ces variables, étant omniprésentes, influencent les formations en fonction des besoins du public. Beaucoup de thèmes sont abordés en formation d'alphabétisation, tels que la sensibilisation à la lutte contre les inégalités sociales, l'ouverture culturelle, l'apprentissage des droits civiques, l'ouverture d'esprit et d'opinion. Les objectifs sont donc bien plus larges que l'apprentissage de la langue française (ibid).

² <https://lire-et-ecrire.be/Qu-est-ce-que-l-alphabetisation>

Chapitre 3 : Cadre théorique

1. Motifs d'engagement en formation

L'entrée en formation est un sujet qui a déjà intéressé de nombreux chercheurs, dont Philippe Carré (1998). Ce dernier a voulu analyser les divers motifs ainsi que certains éléments d'appréciation psychologiques de la dynamique d'engagement des adultes en formation professionnelle continue et a, pour ce faire, entrepris une étude de terrain. Dans ce cadre de recherche, cet auteur a défini la notion de motivation comme étant « la dimension dynamique du rapport à la formation » (p.120). Deux axes d'orientation motivationnelle sont retenus par Carré (1998) et concernent en premier lieu les motifs intrinsèques et extrinsèques à la formation. Un second axe concerne l'apprentissage (acquisition de notions) et la participation (la présence ...).

Cet auteur a pu mettre en avant, sur base de ces différents axes, dix types de motifs d'engagement en formation.

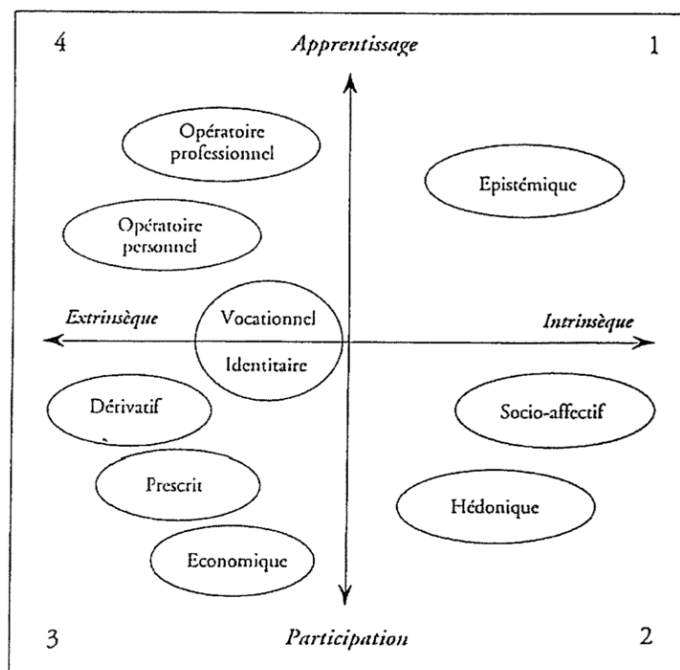


Fig. 1.

Carré (1998), « Orientation et motifs d'engagement en formation », In *Education Permanente* n° 13

CHAPITRE 3 : CADRE THEORIQUE

Dans un premier temps, les divers motifs d'engagement en formation professionnelle continue de Carré (1998) vont être analysés. Dans un second temps, ils seront mis en lien avec les motifs d'engagement du public immigré en formation d'alphabétisation.

1.1 Les motifs intrinsèques

Carré (1998) organise dans un premier axe les motifs intrinsèques composés des motifs épistémiques, socio-affectifs et hédoniques.

Le motif **épistémique** concerne l'intérêt et l'attrance que porte un apprenant à l'apprentissage. Si celui-ci se trouve en formation par le plaisir d'apprendre sur le contenu de la formation ainsi que pour se cultiver, son engagement en formation en sera positivement impacté (Carré, 1998).

Un apprenant entrant en formation d'alphabétisation peut avoir des motifs **socio-affectifs** qui influenceront son engagement. C'est à dire qu'il est à la recherche de contacts sociaux lui permettant d'échanger et de développer ses relations sociales (ibid.)

Certains apprenants s'engagent en formation pour le plaisir de retrouver l'ambiance de la formation, par plaisir d'apprendre et de participer. Ce type de motif d'engagement en formation est appelé le motif **hédonique** (ibid.).

1.2 Les motifs extrinsèques

Dans un second axe, Philippe Carré (1998) développe divers motifs d'engagement extrinsèques à la formation. Qu'ils soient économiques, prescrits, opératoires professionnels/personnels, identitaires ou dérivatifs, ils influencent un apprenant à s'engager fortement ou faiblement dans une formation.

CHAPITRE 3 : CADRE THEORIQUE

Comme énoncé précédemment, il peut y avoir certains motifs **économiques** à s'engager en formation. En effet, un apprenant peut s'impliquer davantage dans ses apprentissages afin d'obtenir des avantages directs (allocations, ...) ou indirects (avoir un salaire après avoir décroché un travail grâce à la réussite de la formation).

Certains apprenants entrent en formation non pas par intérêt ou par envie mais par obligation. Cette obligation peut être explicite (« tu dois te former, je te l'impose ») ou implicite (« Ce serait bien que tu te formes, cela te sera bénéfique »). Ces motifs d'engagement en formation sont appelés des motifs **prescrits** (ibid.).

Le motif d'engagement en formation appelé **dérivatif** concerne un évitement lié à l'environnement de travail de l'apprenant ou l'envie de changer de routine (ibid.).

Les motifs **identitaires** permettent à l'apprenant en formation de se revaloriser par rapport à sa famille, socialement, culturellement et/ou professionnellement. Effectivement, la comparaison sociale pousse certains individus à se former afin de se sentir soit au même niveau que les autres, soit supérieurs aux autres afin de leur apporter des connaissances et les aider (ibid.).

L'acquisition de compétences est un des objectifs de la formation d'adultes. Ces compétences acquises peuvent permettre à un apprenant de nouvelles perspectives professionnelles comme l'obtention d'un travail, une réorientation, etc. Ce motif **vocationnel** s'inscrit dans le temps car il permet que l'individu puisse assurer son avenir en se projetant (ibid.).

Le motif suivant concerne les compétences acquises d'un individu en formation, lui permettant de répondre à un besoin/ un manque au niveau professionnel. Ces motifs **opératoires professionnels** concernent tant les habilités, les connaissances ou attitudes (ibid.).

Les apprenants peuvent avoir un fort engagement en formation s'ils souhaitent acquérir de nouvelles compétences en dehors de la sphère professionnelle. Il est important pour ces individus de pouvoir se débrouiller seuls et d'acquérir une certaine autonomie dans des tâches quotidiennes (prendre le métro, aider ses enfants, ...). Ces motifs sont appelés motifs **opératoires personnels** (ibid.).

Ces notions permettent d'en savoir plus sur les motifs d'engagement en formation professionnelle continue. Dans le point suivant, nous allons voir dans quelle mesure ils s'appliquent à la formation en alphabétisation.

2. Motifs d'engagement en formation d'alphabétisation

Ces motifs d'engagement en formation ont été établis par Philippe Carré (1998) suite à une étude qualitative auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue. Je me suis alors demandée si ces motifs d'engagement étaient transférables pour un public immigré suivant une formation d'alphabétisation.

Les auteurs Bourgeois et al. (2016) ont rapidement retenu mon attention car ceux-ci ont mené une recherche sur ce qui pousse les apprenants à s'engager en formation d'alphabétisation ainsi que ce qu'elle représente pour eux. Il m'a donc semblé intéressant de mettre en lien la théorie de Carré (1998) et de Bourgeois et al. (2016) afin de voir si un lien était possible entre les motifs d'engagement en formation professionnelle continue et ceux de la formation d'alphabétisation. D'autres auteurs sont également mobilisés afin de compléter certaines théories et de rendre cette partie du travail plus riche.

En formation d'alphabétisation, certains apprenants ont l'obligation de s'y engager et de s'y investir. C'est le cas pour les primo-arrivants qui sont dans l'obligation de suivre un parcours d'intégration, qui comprend, entre autres, le suivi régulier d'une formation travaillant la langue française. D'autres apprenants n'ont aucune obligation de venir en formation d'alphabétisation mais le font par volonté ou par intérêt à se former. Ces diverses motivations vont donc influencer fortement ou

faiblement leur engagement. Je verrai par la suite comment cet engagement en formation peut jouer un rôle dans la construction identitaire de ces apprenants immigrés et comment cette dernière peut être accompagnée.

2.1 Les motifs intrinsèques

Les motifs intrinsèques de Carré (1998) concernent les motifs d'engagement internes à la formation professionnelle continue, c'est-à-dire qui ont un lien direct avec ce que la formation apporte à l'apprenant (de la culture, des savoirs, la réflexion, le développement de relations, des locaux agréables...). Les auteurs Bourgeois et al. (2016) en parlent assez brièvement au sein de leur recherche, mais expliquent que ces motifs peuvent évoluer au fur et à mesure. Certains apprenants ne peuvent avoir aucun motif intrinsèque à s'engager en formation mais peuvent tout à fait se développer en fonction des progrès réalisés ou de la découverte de nouveaux plaisirs (apprentissage de la lecture, de l'écriture...). D'autres apprenants vont vouloir continuer à s'engager intrinsèquement alors qu'initialement ce n'était peut-être pas le cas. Ces auteurs affirment également que certains apprenants entrent en formation afin de se trouver, ne fût-ce que quelques heures, dans un endroit agréable et chauffé. Cela arrive lorsque les immigrés vivent en situation de grande précarité. Ce motif d'engagement en formation peut donc être mis en lien avec le motif **hédonique** de Carré (1998) (Bourgeois et al., 2016).

2.2 Les motifs extrinsèques

L'envie d'apprendre ou d'augmenter ses connaissances n'est pas le seul motif possible afin de s'engager en formation. Pour les personnes analphabètes et illettrées, entrer en formation d'alphabétisation permet de manière indirecte d'accéder plus facilement à un emploi (apprentissage de la langue, s'exprimer, remplir des papiers administratifs ...). Cela semble être un enjeu central dans la recherche-action de Bourgeois et al. (2016). Pouvoir s'exprimer et acquérir de nouvelles compétences permet aux immigrés d'espérer trouver un emploi afin « de sortir de la précarité socio-économique » qu'ils vivent ainsi que de se sentir plus responsables financièrement. Les motifs **économiques** sont donc présents lorsqu'un immigré s'engage en formation d'alphabétisation.

CHAPITRE 3 : CADRE THEORIQUE

Les auteurs Boussetta et al. (2016, p.28) expriment également que si un primo-arrivant suit son parcours d'intégration comme demandé, il pourra alors, de manière tout à fait légitime, profiter des avantages économiques de son pays d'accueil. Les immigrés ayant le statut de primo-arrivant ont donc un grand intérêt à s'engager dans les diverses formations.

Le motif **prescrit** est un motif central dans l'engagement en formation d'alphabétisation des primo-arrivants. Effectivement, Bourgeois et al. (2016) expriment qu'un apprenant entre en formation d'alphabétisation afin d'apprendre à lire et à écrire car ce sont des habilités essentielles afin de s'intégrer dans la société mais qu'il s'engage tout d'abord car il n'a pas le choix (suite au décret wallon du 27 mars 2014 modifié le 28 avril 2016). Ils s'inscrivent donc dans une obligation explicite. L'engagement en formation d'alphabétisation est obligatoire pour les primo-arrivants en Belgique, mais la dynamique d'engagement dépendra, elle, de l'apprenant. Ce motif n'est cependant pas présent pour les immigrés (non primo-arrivants).

Les demandeurs d'asile, eux, ont un statut encore différent étant donné qu'ils sont dans l'attente d'un titre de séjour. Afin de mettre toutes leurs chances de leur côté, ils sont très fortement incités à suivre (entre autres) une formation d'alphabétisation ou de prouver qu'ils ont la connaissance d'une des langues nationales. Il n'y a donc aucune obligation légale à ce qu'ils s'engagent en formation, mais cet engagement est fortement conseillé (Geleyn, n.d). Il y a donc une ligne fine entre obligation et non-obligation dans ce cas de figure. Carré (1998) définit cette forme d'obligation comme étant une obligation « discrète ».

Les motifs **opératoires professionnels** semblent peu présents en formation d'alphabétisation car ils sont en lien direct avec les compétences sur le champ du travail. Or, les immigrés en formation d'alphabétisation acquièrent des compétences en langue et non spécifiques à un métier en particulier. Il y a cependant des compétences presque indispensables pour obtenir un emploi : parler correctement et sans honte au patron ou aux clients, être capable d'écrire des mails, pouvoir remplir des documents administratifs... (Bourgeois et al., 2016). Ces compétences peuvent indirectement être travaillées au sein de la formation et font partie de ce type de motif d'engagement.

Contrairement aux motifs opératoires professionnels, les motifs **opératoires personnels** entrent en ligne de compte lorsqu'on parle de formation d'alphabétisation.

Bourgeois et al. (2016) énoncent quatre domaines dans lesquels les compétences de la lecture et de l'écriture sont indispensables : la santé, les démarches administratives, la mobilité et l'émancipation. Ces compétences semblent donc importantes afin d'acquérir une certaine autonomie dans la vie quotidienne. Cette autonomie, beaucoup d'immigrés la recherchent et elle crée une motivation positive à entrer en formation.

Certains apprenants souhaitent également accompagner leurs enfants dans leur scolarité et espèrent ainsi qu'ils aient tous les apprentissages nécessaires pour leur avenir. Les parents souhaitent également participer à la vie de l'école et montrer leur intérêt. Par ailleurs, cette intégration peut se transférer au niveau familial ou sociétal car le but recherché à terme pour ces personnes est l'intégration presque totale dans n'importe quelle situation quotidienne (dans les magasins, dans le voisinage, dans les transports) et ainsi mieux percevoir ce qui se passe autour d'eux afin d'appréhender le mieux possible certaines situations telles que des moqueries, les envies d'interaction d'autrui, etc (Bourgeois et al, 2016).

Ces mêmes auteurs expriment que l'illettrisme est souvent vu négativement par la population immigrée et qu'elle va faire en sorte de sortir de ces sentiments de honte ou de colère en s'engageant en formation afin d'y remédier. Les sentiments éprouvés par les immigrés permettent un fort engagement dans les formations d'alphabétisation car ils verront celles-ci comme une solution à leur illettrisme (ibid).

La dimension émotionnelle joue un grand rôle dans l'engagement en formation d'alphabétisation chez les immigrés et la comparaison avec les membres de leur famille ou avec les autres apprenants crée parfois des sentiments démobilisateurs (honte, humiliation ...). Cependant, un déséquilibre se trouve souvent entre les sentiments mobilisateurs (souhait de sortir de la bulle familiale, désir d'apprendre ...) et démobilisateurs, ce qui engendre chez les apprenants un engagement complexe (ibid).

La formation semble également avoir un impact conséquent sur l'image de soi car de nombreux apprenants immigrés ont une très faible confiance en eux en entrant en formation. Celle-ci évolue au fur et à mesure des mois et une fois qu'ils arrivent à

CHAPITRE 3 : CADRE THEORIQUE

acquérir une certaine autonomie dans leur quotidien (surtout au niveau langagier), ils se sentent plus sûrs d'eux, plus confiants. La relation de confiance qui se crée entre les formateurs et les apprenants permet à ces derniers de transformer tout au long de leur parcours d'insertion leurs sentiments de honte, de peur ou de mal-être en sentiment de fierté. La réussite des modules de formation ainsi que des retours encourageants des formateurs permettent aux apprenants de vivre leur intégration comme étant une expérience positive (ibid).

Les motifs **identitaires** sont donc bien présents lors qu'on évoque les motifs d'engagement des immigrés en formation d'alphabétisation. Certains enjeux identitaires peuvent d'une part être liés à l'image de soi en tant qu'employés par rapport à son employeur. Les personnes issues de l'immigration ont souvent tendance à faire davantage attention à l'orthographe ou à la manière de s'exprimer afin de renvoyer une image positive à l'employeur et ainsi ressentir un sentiment positif de soi. Et d'autre part, la formation est liée à l'image de soi au sein du groupe familial, que ce soit pour rendre fier, pour aider ou s'assurer un bel avenir. Dans certains cas, ce sont les enfants qui aident leurs parents car ces premiers ont acquis la langue plus rapidement et sont donc plus autonomes. Cette situation est souvent problématique pour les parents et diminue leur estime d'eux-mêmes. La formation a donc un double enjeu pour ces personnes car elle leur permet d'inverser les rôles en devenant davantage autonomes que les enfants (image de soi positive) et en plus pouvoir les aider au niveau scolaire (ibid).

Certains immigrés souhaitent entrer en formation d'alphabétisation afin de faciliter leur recherche de travail, ils ont donc des motifs **vocationnels** pour s'engager en formation. Dans l'étude de Joseph et Mailhot (2018), sont évoqués plusieurs enjeux identitaires liés à l'emploi, car certains d'entre eux éprouvent des difficultés à s'identifier en tant que chômeur et accordent donc une grande importance au travail. En plus de ne pas devoir être dépendants financièrement d'un organisme une fois un travail décroché, cela leur permet de se sentir intégrés et actifs socialement.

Bourgeois et al. (2016) expliquent également qu'il est possible qu'un apprenant s'engage fortement en formation d'alphabétisation car il a le souhait de s'écarter, même durant quelques heures, du cercle familial. Celui-ci peut être perçu comme étouffant. Par exemple, certaines mères de familles se sentent dans une routine et ont difficile à en sortir. Elles s'engagent en formation afin de « casser » cette dernière et apprécient avoir un autre statut que celui de maman. Pour d'autres, elle permet de sortir d'une solitude difficile à vivre. Ces motifs d'engagement sont attachés aux motifs **dérivatifs** de Carré (1998).

Il est important de mentionner que les motifs d'engagement en formation sont évolutifs car un même individu peut vivre une même formation de façon tout à fait différente et ce en fonction du moment (de sa vie) où il la vivra. Ces motifs sont également directement dépendants de l'individu et de son histoire (Carré, 1998).

2.3 Conclusion

En entrant en formation, les apprenants éprouvent une multitude d'émotions impactant directement leur dynamique d'engagement en formation (Bourgeois et al., 2016). Les motifs d'engagement peuvent donc en partie être soumis aux balancements entre les émotions démobilisatrices (la honte, la colère, l'humiliation, la vexation ...) et mobilisatrices (désir d'apprendre, souhait de sortir de la bulle familiale ...) de l'apprenant. Celui-ci peut s'engager fortement ou faiblement en fonction des enjeux et de l'importance qu'il accorde à la formation en fonction de ses besoins ainsi qu'en fonction de l'estime qu'il a de lui-même (estime de soi) (Bourgeois et al., 2016).

Dans l'étude de Bourgeois et al. (2016) sont évoqués plusieurs enjeux identitaires naissant chez les immigrés belges lorsqu'ils s'engagent en formation. Les immigrés valorisent fortement l'emploi et le considèrent comme essentiel à leur identité. Certains d'entre eux vont faire en sorte de ne pas se faire identifier comme « chômeur » et vont donc être dans l'évitement d'une image négative d'eux-mêmes. Ce qui veut dire que l'entrée en formation crée chez les immigrés un sentiment de contrôle de leur avenir et leur permet d'avoir une meilleure image de soi à soi mais également d'autrui vis à vis d'eux.

Il est facilement observable que la partie identitaire est fortement présente dans les motifs d'engagement en formation d'alphabétisation. Ce motif semble donc être un point central lorsqu'on évoque leur engagement en formation.

Cette première phase consistant à mettre en avant les motifs d'engagement des adultes en formation professionnelle continue aura permis de faire le lien avec les motifs d'engagement des immigrés en formation d'alphabétisation. Les entretiens semi-directifs permettront également de compléter certains manquements ainsi que de confirmer ou infirmer certaines théories susmentionnées.

Les motifs d'engagement en formation d'alphabétisation des personnes interviewées feront partie des entretiens afin d'analyser leur cause. Étant donné que les motifs identitaires semblent prépondérants, le concept d'identité sera davantage développé au point suivant.

3. Les changements identitaires

3.1 Définition de l'identité

L'identité est un concept large difficile à définir, car l'identité comprend de nombreuses composantes (Kaddouri, 2006).

Dans leur ouvrage, Licata et Heine (2012) associent l'identité aux différentes interactions qu'un individu peut avoir, c'est à dire aux interactions individuelles, relationnelles, groupales et culturelles. L'identité d'un individu est en constante évolution, c'est pour cette raison que l'on fait référence aux dynamiques identitaires ; il s'agit d'un processus dynamique qui a lieu tout au long d'une vie et qui ne reste en aucun cas figé.

Selon ces mêmes auteurs, l'identité peut être multidimensionnelle, spécifique et continue ainsi que dynamique. Multidimensionnelle car une personne est touchée par un grand nombre de situations dans sa vie et son identité en fera de même. Ces situations font partie d'un large panel de domaines (professionnel, politique, culturel ...) qui sont tous intimement liés et permettent la construction identitaire propre d'un individu. On dit de l'identité qu'elle peut être spécifique et continue car elle permet la singularité tout en donnant le sentiment de rester la même personne tout au long d'une vie et ce, malgré tous les changements vécus. Comme mentionné ci-dessus, l'identité

est un processus dynamique qui évolue tout au long de la vie et qui peut, suite à un événement ou une interaction faire évoluer l'identité de quelqu'un (Licata & Heine, 2012)

A ces trois caractéristiques, peuvent également s'ajouter le processus d'assimilation et de différenciation de Tap (1998). Ce premier processus consiste à adapter son comportement en fonction d'autrui et entraîne une certaine analogie entre soi et les autres. Contrairement à l'assimilation, le processus de différenciation lui permet une certaine distanciation d'autrui et laisse place au développement singulier de l'individu.

3.2 L'influence des types de tensions et de régulations identitaires sur l'engagement en formation

3.2.1 Les types de tensions identitaires

Bourgeois (2011) explique qu'un apprenant devra faire face à plusieurs « mouvements » lorsqu'il entre en formation (p.272). Ceux-ci seront, d'un côté, constitués de tensions ou de contradictions concernant leur propre image (image de soi). De l'autre côté, ils feront l'objet d'une certaine continuité dans le concept de soi. Ces « mouvements » peuvent être identifiés comme des **tensions identitaires** obligeant les apprenants à agir afin de les réguler. L'engagement en formation peut être une des régulations possibles afin de réguler ces tensions identitaires (Bourgeois, 2011).

« [...] les tensions identitaires auront des conséquences émotionnelles et motivationnelles différentes selon, d'une part, la nature des tensions en question et d'autre part, le mode de régulation adopté pour gérer ces tensions » (Bourgeois, 2006, p.70). L'engagement de l'apprenant en formation pourrait donc être influencé par certains types de tensions et certains modes de régulation.

CHAPITRE 3 : CADRE THEORIQUE

3.2.1.1 Soi/Autruï contre Soi/Soi

Deux types de tensions identitaires se distinguent selon un premier axe : les tensions « **soi/autruï** » contre « **soi/soi** ».

Ces premières tensions (soi/autruï) sont le résultat d'une différence entre l'image que l'on pense avoir de soi et l'image qu'ont les autres de soi (p.71).

Bourgeois (2006) met en avant un exemple afin d'illustrer cette théorie :

Par exemple, une femme illettrée peut se sentir tiraillée entre, d'une part, son idéal de devenir plus indépendante de son conjoint en apprenant à lire et à écrire et, d'autre part, la résistance qu'elle perçoit chez lui à ce qu'elle devienne plus autonome (p.71).

Ce deuxième type de tensions (soi/soi) concernent l'image que l'on a de soi et l'image que l'on aimerait (ou que l'on croit devoir) avoir selon nos propres perceptions (p.71).

Bourgeois (2006) exemplifie de nouveau :

Par exemple, une femme illettrée peut souffrir d'une image négative qu'elle a d'elle-même comme personne illettrée et aspirer personnellement à devenir quelqu'un capable de lire et d'écrire et d'assumer tous les rôles sociaux que cette capacité rend accessibles (p.71).

Ces deux types de tensions peuvent avoir des conséquences motivationnelles sur l'engagement d'un apprenant en formation si celui-ci perçoit l'enjeu de la formation sur ces tensions. Bourgeois (2006) se demande alors si les apprenants, une fois les enjeux de la formation sur leurs tensions perçus, s'engagent davantage dans le cas de la première tension ou de la seconde.

La théorie de l'**autodétermination** (Deci, 1980 ; Deci & Ryan, 1985, 1991 as cited in Bourgeois, 2006) permet de se rendre compte qu'un individu en formation aura une motivation plus importante si son engagement provient d'une décision personnelle

(Bourgeois, 2006, p72). Ce sentiment d'agir de sa propre initiative porte le nom de sentiment d'autodétermination et est souvent une motivation prépondérante. Un apprenant aura une motivation moins élevée si son engagement en formation vient d'une injonction extérieure.

Bourgeois (2006) relève également deux buts dans l'engagement en formation chez un apprenant. Tout d'abord les *buts d'apprentissage* qui concernent le désir de l'apprenant à voir une progression et ont une réelle volonté d'assimiler de nouvelles connaissances. Dans ce premier cas, il s'agit de tensions internes entre l'image que l'individu a de lui et de l'image qu'il aimerait être dans un idéal. Ensuite viennent les *buts de performance* qui sous-tendent vers une volonté de la part de l'apprenant à montrer une image positive de lui-même à autrui. Dans ce second cas, l'individu a des tensions entre l'image qu'il a de lui-même et l'image qu'il pense que les autres attendent de lui.

Selon l'auteur, ce second cas semble moins motivant pour les apprenants en formation.

3.2.1.2 Soi actuel/soi idéal contre soi actuel/soi normatif

Le second axe concerne les tensions « **soi actuel/soi idéal** » contre « **soi actuel/soi normatif** ». Ces tensions sont appelées par Bourgeois (2006) les différentes instances du soi.

Barbier (1996, as cited in Bourgeois, 2006) et Dubar (1998 as cited in Bourgeois, 2006) les définissent le soi actuel comme l'image de soi tel que l'on est et le soi idéal comme l'image de soi que l'on aimerait être (p.74). Le soi normatif se définit lui, comme l'image qu'on croit devoir être (Higgins, 1987 as cited in Bourgeois 2006, p.74).

Bourgeois (2006) met en avant un autre exemple :

[...] la femme tiraillée entre son image de soi comme illettrée (soi actuel) et son désir de devenir une femme plus autonome (soi idéal) [...] exprimant sa souffrance de se trouver constamment, par son illettrisme, en porte-à-faux par rapport aux normes sociales (soi normatif), dans une multitude de situations de la vie quotidienne. » (p.74)

Higgins (2000) exprime que les tensions entre le soi actuel et le soi idéal permettent un plus fort engagement que si l'individu se comparait à la norme. Cette théorie rejoint donc également la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) développée au point précédent, car il s'agit de tensions intrinsèques à la personne.

Il est important à noter que pour un public illettré, un idéal peut tout à fait être perçu comme étant une obligation et donc comme une norme. Ce dernier se verra donc moins engagé en formation. En outre, si des personnes illettrées souhaitent atteindre une certaine norme sociale (savoir lire, prendre le train seul...) celle-ci peut être perçue comme un idéal (Bourgeois, 2006, p.75).

3.2.2 Les régulations identitaires sur l'engagement en formation

Après avoir mis ces théories en avant, je me suis questionnée sur les régulations de ces différentes tensions identitaires et de l'influence de celles-ci sur la motivation des apprenants en formation. Certains apprenants vont réguler leur comportement de façon à ce qu'on ait une bonne image d'eux tandis que d'autres réguleront leur comportement de sorte à ce qu'on n'ait pas une mauvaise image d'eux.

Deux types de régulations sont mises en avant par Bourgeois (2006). La première concerne les apprenants qui visent à ce que l'on ait une image positive d'eux-mêmes et qui utiliseront un type de régulation dite « **approche** ». Ce terme est employé pour caractériser cette régulation car elle concerne la volonté d'un apprenant à faire de son « soi actuel » un « soi idéal ». Il aura une posture plutôt volontaire et active dans ce changement et cela lui demandera de sortir de sa zone de confort. La seconde régulation est de type « **évitement** » car elle concerne la volonté d'un apprenant à ce qu'on n'ait pas d'image négative à son égard. Celui-ci fera en sorte d'accentuer la différence entre son soi actuel et son soi non-idéal (Bourgeois, 2006). Autrement dit, l'apprenant fera tout pour éviter de devenir ou ressembler à quelqu'un qu'il ne souhaite pas être.

Ces tensions ont une influence sur l'engagement en formation ainsi que sur l'effet motivationnel car la régulation de type « approche » demande à l'apprenant de sortir de sa zone de confort, contrairement à la seconde régulation qui laisse l'apprenant prêt à « s'auto-handicaper » (garder à tout prix son image actuelle et donc empêchement délibéré à évoluer) afin de préserver l'image de soi (p.76). Cette

dernière régulation ne permet malheureusement pas à l'apprenant d'aller de l'avant car il reste dans l'évitement. La régulation de type « approche » permet, elle, à ce que l'apprenant aille de l'avant et atteigne un idéal (ibid.).

4. Les dynamiques identitaires et moteurs d'engagement en formation des immigrés

Les immigrés vivent une réelle rupture lorsqu'ils sont amenés à changer de pays, d'autant plus lorsque l'immigration est forcée. La langue parlée ainsi que les habitudes culturelles du pays d'accueil sont souvent différentes du pays d'origine et provoquent alors chez l'individu un rapport compliqué entre la vie idéale qu'il s'était fixée et le grand changement de vie qu'il est en train de vivre. Ce changement perturbe une grande partie de l'identité personnelle et sociale de ces personnes car il leur demande une grande adaptation (Felder, 2020, p.1).

Felder (2020) a entrepris une recherche auprès d'un public demandeur d'asile et s'est interrogée sur ce qui les pousse à entrer en formation et à s'y investir malgré les nombreuses difficultés qu'ils rencontrent dans leur quotidien. Nonobstant leur instabilité certains immigrés ont un réel projet de formation.

Trois catégories de motivation d'un apprenant immigré à s'engager en formation sont ressorties des entretiens menés par Felder (2020) au sein de sa recherche. Il s'agit de **l'insertion durable dans le marché du travail**, la **revalorisation de soi** ainsi que du **développement personnel**.

4.1 L'insertion durable dans le marché du travail

Ce premier cas de motivation à s'engager dans un projet de formation concerne l'espérance qu'a un immigré à intégrer le marché du travail en se formant. Se former permettrait d'ouvrir davantage les perspectives professionnelles et d'ainsi décrocher un emploi plus valorisant. Le côté identitaire est présent dans cette catégorie mais il s'agit ici surtout de l'idée que ces personnes souhaitent développer et influencer leurs conditions en se formant et en prenant leur destin entre leurs mains (Felder, 2020, p.7).

Il est important de noter que le souhait d'entrer dans le monde du travail peut être motivé par l'aspect financier. Certains immigrés ayant déjà du travail préfèrent le

garder même si celui-ci est peu valorisant car il leur permet d'accéder à une autonomie financière suffisante. Dans ce cas-là, ils ne souhaitent pas s'engager en formation de peur de devoir libérer du temps, ce qui impacterait directement le salaire. L'insertion professionnelle peut donc tant être un motivateur qu'un dé-motivateur à s'engager en formation (Felder, 2020, p.8).

4.2 La revalorisation de soi

Ce deuxième cas de figure concerne la revalorisation de soi qui comporte un aspect identitaire important. En effet, comme le relève Felder (2020) en citant Bourgeois (2009), elle est liée aux tensions qu'un individu a entre l'image de soi et l'image que les autres ont de lui. Dans le pays d'accueil, il est rare que les statuts sociaux soient identiques au pays d'origine, c'est pourquoi plusieurs tensions identitaires peuvent faire surface. Le niveau de diplôme ou les années d'ancienneté dans le domaine professionnel des immigrés ne sont pas pris en compte lorsqu'ils entrent sur un nouveau territoire et cela crée alors une forme injustice. Cette dernière pousse certains à s'engager dans un projet de formation afin de « se maintenir dans une dynamique d'apprentissage » (p.9) et de montrer une sorte de « résistance à la dévalorisation de soi et de leur parcours de vie » (p.10).

4.3 Le développement personnel

Ce troisième élément de motivation à entrer et s'engager en formation porte sur le désir d'apprendre ainsi que de développer et approfondir ses connaissances et compétences (p.10). L'identité est ici très centrale car elle pousse l'individu à se reconstruire en fonction de l'image qu'il a de lui (soi actuel) et de l'image qu'il souhaite atteindre (soi idéal). Il s'agit donc de se développer personnellement en s'engageant en formation et en acquérant des compétences qui ont dans certaines situations été empêchées dans le passé (Felder, 2020).

4.4 Conclusion

L'oubli des identités passées d'un immigré peut engendrer chez lui de multiples tensions identitaires relativement importantes. Il peut également développer un sentiment d'angoisse de perdre son identité une fois qu'il entre sur un territoire inconnu (Felder, 2020, p.12). Afin de se sentir actif et maître de leur destin, certains immigrés s'engagent en formation afin de se développer et se (re)construire en fonction de leurs idéaux. Il y a donc un réel « sentiment de continuité de soi » (p.13) malgré les situations difficiles à vivre (procédure administratives interminables ou négatives, précarité...). Leurs motivations sont donc majoritairement intrinsèques même si influencées par leurs conditions de vie.

Ces éléments théoriques de Carré (1998), Bourgeois (2006) et Felder (2020) ont permis d'élaborer le guide d'entretien ainsi que de guider l'analyse des résultats dans la partie empirique. Le « code book » mentionné dans la partie méthodologie sera également construit sur base de ceux-ci.

Chapitre 4 : Méthodologie

La lecture de la problématique a permis au lecteur de comprendre qu'un lien existe entre l'engagement en formation d'alphabétisation des immigrés et leurs changements identitaires. Les concepts théoriques associés à cette corrélation ont été abordés au sein du cadre théorique et ont permis de mieux situer ce phénomène. En effet, les motifs d'engagement en formation de Philippe Carré (1998) permettent de faire un lien avec l'identité d'un apprenant car celui-ci s'engage plus ou moins fort en fonction des objectifs qu'il se fixe. Ceux-ci peuvent être fortement en lien avec l'estime qu'il a de lui-même et des différents soi (abordés plus en profondeur par Bourgeois, 2006). Une question de recherche a donc été construite au fur et à mesure de l'écriture de ce mémoire : **Quel rôle joue la formation d'alphabétisation dans le processus de construction identitaire chez les immigrés ?**

De plus, il est possible d'émettre plusieurs sous-questions : 1) L'apprentissage de la langue française tient-il une place fondamentale dans la construction identitaire des personnes immigrées ? 2) Quelles régulations les immigrés engagés en formation d'alphabétisation mettent-ils en place afin de réguler leurs tensions identitaires liées à leur analphabétisme ? 3) En quoi l'engagement des immigrés en formation leur permet de faire évoluer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes ?

Cette recherche se poursuivra donc à l'aide d'une recherche qualitative permettant de mettre en avant le vécu des immigrés en formation d'alphabétisation et leur perception du rôle de la formation sur leurs changements identitaires. Cette partie méthodologique permettra également d'argumenter le type de recherche sélectionnée, l'approche choisie, la méthode de récolte de données ainsi que d'analyse permettant de mener cette recherche à bien.

1. Type de recherche

Pour ce type de recherche, il m'a paru intéressant d'aller à la rencontre du public cible (autrement dit les immigrés en formation d'alphabétisation), étant donné que ma recherche se base sur leur perception du rôle de la formation d'alphabétisation sur leurs processus de construction identitaire. Pour ce faire, j'ai décidé d'entreprendre une **recherche qualitative**.

Cette méthode de recherche « se caractérise par deux choses : elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation » (Dumez, 2011, p.48). Celle-ci semble donc pertinente dans le cadre de ce mémoire car elle va me permettre d'apporter des éléments de réponses sur les perceptions qu'ont les immigrés quant au rôle de la formation d'alphabétisation sur leurs changements identitaires. Les deux critères évoqués par Dumez semblent respectés ici.

Cette recherche s'inscrit principalement dans une **logique déductive**.

Effectivement, la question de recherche visant à comprendre le rôle que joue la formation d'alphabétisation dans les changements identitaires des immigrés, il a été important de développer des théories en lien avec ce contexte social afin de les mener empiriquement. Le raisonnement déductif amène le chercheur à vérifier, refuser ou modifier certaines hypothèses émises par les diverses théories (Gray, 2009 as cited in Khan, 2014). Le guide d'entretien a été rédigé sur base de ces dernières et a donc permis par la suite une analyse plus aisée. Skjott Linneberg & Korsgaard (2019), ajoutent que les approches déductives assurent une structure et une pertinence théorique tout au long de la recherche.

Malgré la logique déductive utilisée en majeure partie, j'ai veillé à rester ouverte à des interactions entre certains résultats sortant de mon cadre théorique.

1. Approche choisie

Albarello (2011) met en avant diverses approches qualitatives : La recherche narrative (récit de vie), l'approche phénoménologique, la théorie ancrée, l'approche ethnographique et l'étude de cas. Dans le cadre de cette recherche, l'approche phénoménologique semble la plus adaptée car elle « se donne (donc) pour objectif l'analyse compréhensive d'un phénomène [...] » (p.19). Elle s'effectue principalement par le biais d'entretiens semi-directifs et vise, à terme, une analyse. Cette approche fait le focus sur la compréhension et le besoin de décrire une expérience (ou phénomène) vécu par plusieurs individus (Albarello, 2011, p.17) et permet donc d'atteindre les objectifs de cette recherche.

1.1 L'angle disciplinaire

L'angle disciplinaire semble important pour l'objectif ainsi que pour les méthodologies utilisées lors d'une recherche (Albarello, 2007). En effet, comme l'explique l'auteur, ce n'est pas parce que certains angles disciplinaires ont été choisis qu'il faut oublier ceux qui n'ont pas été cités. Ces derniers auront tout simplement un rôle moins important dans la recherche mais ne seront pas pour autant rejetés.

La **psychologie sociale** est l'un des angles disciplinaires choisis au sein de ce travail car il s'agit d'une recherche faisant part des pensées et comportements d'individus une fois qu'ils entrent en interaction avec autrui. La psychologie sociale permet également, comme le disent Bourgeois et Galand (2006), d'analyser des facteurs liés à l'environnement d'apprentissage dans lequel l'apprenant est plongé. Philippe Carré est un auteur ayant fortement travaillé en psychologie sociale, notamment en développant les dix motifs d'engagement en formation.

La **psychologie des apprentissages** est également présente dans cette recherche car elle s'intéresse aux divers processus d'apprentissage chez un individu et à ses capacités à développer de nouvelles compétences.

2. Collecte de données

2.1 Méthode de recueil des données

Les méthodes de recueil de données sont multiples, cependant, dans le cadre de ce mémoire, la méthode a rapidement été portée vers les **entretiens semi-directifs**. Ils permettent, entre autres, des échanges riches et nuancés de la part du narrateur mais également à ce que ce dernier s'épanche et transmette diverses perceptions (ou ressentis) en fonction des expériences vécues. Le chercheur tient un rôle important car il doit s'assurer que son interlocuteur se sente dans un environnement bienveillant et sans jugement. Il doit également veiller à ne pas sortir du cadre de la recherche en gardant toujours l'objectif de celle-ci en tête (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p.170). Ces auteurs ajoutent que les entretiens semi-directifs sont souvent utilisés au sein des recherches sociales car ils permettent à l'entretien de n'être ni trop canalisé de questions trop précises, ni trop ouvert : « Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé. » (p.171). Il est donc primordial que le narrateur se sente bien afin de parler ouvertement. Le chercheur n'a donc aucune obligation de poser ses questions dans l'ordre et a la latitude de modifier certaines formulations au moment de l'échange s'il les considère plus pertinentes (Van Campenhoudt & Quivy, 2011).

Afin de m'assurer de poser les bonnes questions, mon guide d'entretien a été conçu sur base de mon cadre théorique. Il a été, dès le départ, structuré en fonction des différentes théories afin que les réponses récoltées soient à leur tour directement classées en catégories. Afin de rendre mon guide d'entretien complet et pertinent pour ma recherche, j'ai mené deux **entretiens exploratoires**. Ceux-ci m'ont permis d'ajuster mes questions et de me faire une première expérience avec un public éprouvant des difficultés à parler français. Van Campenhoudt et Quivy (2011) expliquent que les entretiens exploratoires permettent au chercheur de l'aider à construire la problématique de recherche ainsi que d'avoir un cadre pertinent de recherche (p.58). Ces auteurs ajoutent qu'ils peuvent également permettre de déceler des manquements au niveau des questions ou des formulations peu adéquates (p.59). Dans mon cas, les entretiens exploratoires ont tant confirmé la pertinence de ma

recherche que permis d'affiner les questions de mon guide. Ils m'ont donc été d'une grande aide pour la suite de ma recherche.

Les entretiens ont tous été menés en français malgré certaines difficultés de langue pour certains. Ce choix n'a pas semblé déranger les apprenants interrogés car avant de procéder à l'entretien j'ai veillé à les mettre à l'aise concernant leurs potentielles difficultés à parler en français et m'ont même, pour la plupart, remercié de ma bienveillance. Certaines questions ont donc été répétées, reformulées ou supprimées mais ce cas de figure ne s'est produit qu'à trois ou quatre reprises sur les neuf entretiens menés. Malgré la suppression de questions lors de certains entretiens, les résultats sont restés intéressants et cela n'a eu aucun effet négatif sur la recherche. Tous les entretiens ont été menés en présentiel, dans les différents locaux où se donnent les formations d'alphabétisation par facilité pour les apprenants. Comme le mentionnent les auteurs Van Campenhoudt et Quivy (2011), « le contexte dans lequel se déroule l'entretien peut influencer considérablement son déroulement et son contenu. » (p.64). J'ai eu le souhait que mes interlocuteurs vivent une expérience positive en étant dans un endroit familier.

Je ne me suis entretenue avec les apprenants entre 15 et 25 minutes. Le temps de l'entrevue dépendait beaucoup de leur maîtrise du français, ainsi que de leur aisance à répondre à des questions fort personnelles.

J'ai donc, lors des entretiens, adopté une attitude de neutralité bienveillante, j'ai veillé à être peu directive afin de poursuivre les objectifs de l'entretien, j'ai également montré au narrateur qu'il est une ressource indispensable à ma recherche et qu'il a en lui des connaissances que je n'ai pas et enfin, j'ai accepté ses propos sans prendre part à un débat d'idées avec lui (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, pp. 63-64).

2.2 Échantillon

Cette recherche étant basée sur le rôle de la formation d'alphabétisation sur les changements identitaires des immigrés, je me suis entretenue avec des immigrés activement engagés dans une formation d'alphabétisation. Sept apprenants interrogés sur neuf sont analphabètes dans leur langue natale et n'ont soit jamais connu l'école enfant soit l'ont connue sur une période très courte.

CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE

J'ai veillé à ce qu'il y ait une certaine parité entre les genres, mais malheureusement ce sont principalement des femmes qui ont accepté l'entrevue. C'est donc pour cette raison que cette recherche se base sur le vécu de sept femmes et de deux hommes.

Certains de ces apprenants sont arrivés sur le territoire belge depuis seulement six mois, contre d'autres qui le sont depuis trente ans. Certains ont commencé une formation d'alphabétisation directement en arrivant en Belgique, d'autres ont attendu de nombreuses années. Tous les apprenants ont des visions différentes de la formation d'alphabétisation en fonction de leurs parcours de vie, c'est ce qui rend cet échantillon si intéressant et riche. D'un point de vue géographique, j'ai voulu délimiter la zone de recherche à la Fédération Wallonie-Bruxelles (région francophone) mais ai dû, suite à plusieurs réponses négatives de formateurs, me restreindre aux apprenants en formation dans le Brabant wallon. Cet échantillon est donc un échantillon de convenance, mais n'intervient pas comme biais au sein de la recherche car il ne s'agit pas ici de faire une généralisation des résultats.

Certains centres de formation tels que *Lire & Écrire Brabant Wallon*, *D'clac Rixensart* ainsi que le *Collectif des femmes* ont accepté que je m'entretienne avec leurs apprenants.

C'est à travers neuf entretiens que j'ai souhaité mettre en lien leur perception de la formation d'alphabétisation sur leurs changements identitaires avec les théories associées. Comme le soumettent Van Campenhoudt et Quivy (2011), il y a une possibilité d'avoir un échantillon non-représentatif de la population (neuf n'est pas représentatif) mais qui permet l'étude de caractéristiques représentatives de la population.

Tableau 1 : *Les différents profils constituant l'échantillon*

Entretien n°	Nom d'emprunt	Sexe	Age	En Belgique depuis ...	Analphabète dans la langue natale	En formation d'alphabétisation depuis ...
1	Marie	Féminin	39	2002	oui	2013
2	Alya	Féminin	29	N.C	oui	2021
3	Yani	Masculin	20	2023	oui	2023
4	Mira	Féminin	58	1985	oui	2020
5	Naomi	Féminin	55	1983	oui	2016
6	Flore	Féminin	57	1981	oui	1997 ³
7	Louisa	Féminin	33	2017	non	2020
8	Ambre	Féminin	41	2017	non	2021
9	Jules	Masculin	52	2001	oui	2019

3. Méthode d'analyse des données

Au sein des recherches déductives, le chercheur adopte une approche plus étroite que dans les recherches inductives (Skjott Linneberg & Korsgaard, 2019). Dans le **codage déductif**, les codes sont généralement prédéfinis avant de commencer la partie de codage des données. Cette première étape consiste à la création d'un « code book » (Miles et al., 2013 as cited in Skjott Linneberg & Korsgaard, 2019, p.6). Ces codes permettent d'affiner la littérature existante et utilisée dans la recherche. Même si cette méthode semble assez structurée, il est toujours possible de rester flexible et d'ajouter une part de codage inductif à la recherche. Au sein de cette recherche, les

³ Avec de nombreuses années de pause

CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE

concepts issus de Carré (1998), de Bourgeois (2006) et Felder (2020) ont donc été transformés en thèmes, en catégories et en codes ainsi que mises sous forme de tableau afin de faciliter l'analyse.

Une fois cette étape terminée, j'ai commencé la **retranscription** des entretiens (Creswell, 2012). J'ai veillé lors de cette étape à rester la plus précise et fidèle possible aux paroles de mes interlocuteurs. J'ai veillé à ce que le lecteur, une fois la lecture de l'entretien terminée, puisse avoir la sensation d'avoir été présent lors la conversation (authenticité) afin d'éviter des interprétations ambiguës (Lejeune, 2014, pp. 42-44).

Une fois les retranscriptions finies, il a été nécessaire de se plonger dans les analyses. Ayant une démarche principalement déductive, je me suis surtout concentrée sur les théories développées, cependant, je suis restée ouverte à tous nouveaux éléments qui pourraient compléter mon cadre théorique.

La première étape a consisté à analyser les entretiens individuellement. Ce type d'analyse s'appelle **l'analyse verticale**, il permet au lecteur de comprendre comment s'articule chaque entretien ainsi que sa logique interne en fonction des théories développées. Pour cette partie de l'analyse j'ai veillé à ce que le lecteur puisse facilement identifier le contexte dans lequel la personne interviewée évolue ainsi que sa position par rapport à la formation. Cela facilitera la compréhension des résultats.

Vient ensuite **l'analyse horizontale**. Celle-ci détient un rôle primordial au sein des recherches qualitatives car elle permet de confronter toutes les informations recueillies au sein de chaque entretien. Cette étape permet au chercheur de mettre en avant les convergences et les divergences des théories avec les résultats des entretiens. Afin d'avoir une analyse horizontale qualitative, j'ai relu tous les entretiens en sélectionnant les verbatims les plus appropriés. Cette étape a tout d'abord été réalisée dans le tableau de codes afin de pouvoir rédiger les résultats sous forme de texte.

Comme susmentionné, un code book a été créé sur base du cadre théorique. Il a également permis de structurer les entretiens afin qu'ils soient les plus riches possible.

Tableau 2 : *Tableau de codes (« code book »)*

Thèmes	Catégories	Codes	Définitions
Motifs d'engagement en formation d'alphabétisation	Motifs intrinsèques	Épistémiques	Intérêt et attirance que porte un apprenant à l'apprentissage en tant que tel.
		Socio-affectifs	L'apprenant est à la recherche de contact sociaux et d'échanges afin de développer ses relations sociales.
		Hédoniques	S'engager pour le plaisir de retrouver l'ambiance de formation.
	Motifs extrinsèques	Économiques	L'apprenant s'engage en formation d'alphabétisation pour espérer avoir accès à l'emploi plus facilement et donc être plus indépendant financièrement.
		Prescrits	L'apprenant s'engage en formation d'alphabétisation car il n'a pas le choix (primo-arrivants principalement).

		Dérivatifs	Certains ont la volonté de sortir du cercle familial ou de la routine durant quelques heures. La formation peut être un exutoire pour ces personnes-là.
		Identitaires	S'engager pour avoir une meilleure image de soi, une meilleure estime de soi ou diminuer la comparaison avec autrui et donc les diverses tensions qui en découlent.
		Vocationnels	S'engager en formation permet pour certains apprenants de faciliter la recherche de travail et de sortir du statut de demandeur d'emploi.
		Opératoires professionnels	S'engager en formation pour augmenter ses compétences professionnelles.
		Opératoires personnels	S'engager pour acquérir des compétences et espérer devenir autonome, s'intégrer davantage, mieux appréhender le quotidien.
Les tensions identitaires en formation	Premier axe	Tensions soi/autrui	Tensions entre l'image que l'on pense avoir de soi et l'image qu'ont les autres de soi.

		Tensions soi/soi	Tensions entre l'image que l'on a de soi et l'image que l'on aimerait avoir de soi.
	Second axe	Soi actuel/soi idéal	Tensions entre l'image de soi tel que l'on est et l'image que l'on aimerait être.
		Soi actuel/soi normatif	Tensions entre l'image que l'on est et l'image que l'on pense devoir être (en fonction des normes sociales).
Régulations de ces tensions	Type « approche »		Apprenant qui va faire de son soi idéal un soi actuel en régulant ses tensions. Il devient alors quelqu'un qu'il souhaite être (et qu'il prend comme exemple)
	Type « évitement »		Apprenant qui va faire en sorte d'accentuer la différence entre son soi actuel et son soi non-idéal. Il va faire en sorte de ne pas ressembler à quelqu'un qu'il ne souhaite pas. Il veut préserver son image de soi.
Motivations d'engagement en formation d'alphabétisation	La formation vue comme moyen d'insertion durable dans le marché du travail		L'insertion professionnelle souhaitée peut être une motivation à s'engager en formation. La formation permet d'être plus facilement maître de son destin en ce qui concerne la vie

		professionnelle, et cela en acquérant de nouvelles compétences.
	La formation au service d'une revalorisation de soi	La revalorisation est un point important lorsqu'on parle d'identité et plus précisément de tensions entre l'image que l'on a de soi et l'image que les autres ont de soi. S'engager en formation permet pour certains immigrés de s'opposer à une quelconque dévalorisation.
	La formation comme processus de développement personnel	Le désir d'apprendre, développer et approfondir ses compétences fait partie des différentes motivations à s'engager en formation. Cet engagement permet à l'individu de créer une balance entre son soi actuel et idéal en atteignant ses objectifs de formation.

Chapitre 5 : Analyse verticale

Cette première partie d'analyse permettra au lecteur de se faire une idée globale de chaque entretien et ainsi de prendre connaissance de leur logique interne. Pour ce faire, un bref descriptif de chaque participant interrogé pour cette recherche sera effectué et permettra de comprendre le contexte dans lequel ce dernier évolue.

Premier entretien - Marie

Marie [nom d'emprunt] a 39 ans et est maman de quatre enfants. Elle est mariée et a, à l'heure actuelle, un travail suite à une formation professionnalisante qu'elle a terminée. Elle est en formation d'alphabétisation depuis dix ans. Les raisons de sa venue en Belgique restent assez floues car selon elle, elle s'est retrouvée en Belgique car c'était son destin. D'après ses propos, sa vie en Belgique est diamétralement différente de sa vie dans son pays d'origine, surtout concernant la place de la femme dans la société, sujet qui semble la toucher. Marie suit des cours d'alphabétisation afin d'apprendre le français car elle n'a pas eu l'occasion d'aller à l'école dans son pays étant enfant. Lorsqu'elle est arrivée en Belgique, elle n'avait pas beaucoup d'estime d'elle-même à cause de son analphabétisme. Elle se comparait beaucoup aux autres et avait honte que des plus jeunes puissent lui apprendre des choses. Elle considère la formation comme étant une libération lui permettant de sortir d'un « trou noir » de méconnaissance. Aujourd'hui Marie est fière d'elle car elle sent qu'elle a déjà accompli de nombreuses choses depuis dix ans et reste en formation afin de perfectionner son français. Malgré sa bonne maîtrise du français à l'oral, elle garde de grandes difficultés à écrire. C'est encore très dur pour elle de se comparer à d'autres femmes de son âge car elle se sent vraiment handicapée dans certaines situations telles que de ne pas pouvoir prendre note lors de formations et de voir toutes les autres personnes le faire sans difficulté.

Deuxième entretien - Alya

Alya [nom d'emprunt] vient de Guinée, a 29 ans ainsi que des enfants restés dans leur pays d'origine. Elle est arrivée en Belgique il y a quelques années car elle a fui l'homme avec lequel on l'a mariée. Alya n'a pas de travail mais suit la formation d'alphabétisation depuis 2021. Elle a été un peu scolarisée dans son pays mais n'a pas précisé combien de temps. D'après elle, sa vie en Belgique est beaucoup plus sécurisante qu'en Guinée car là-bas, elle a été torturée par un vieil homme devenu, sans son consentement, son mari (il était déjà marié et avec huit enfants). Elle vient en formation d'alphabétisation afin d'apprendre à lire et à écrire en français et ainsi acquérir une plus grande autonomie dans sa vie quotidienne. Elle était fort stressée à l'idée de venir en formation mais s'est rapidement adaptée, entre autres grâce à sa formatrice qu'elle aime beaucoup. La formation la rend heureuse et l'aide dans sa confiance en elle. Elle lui permet également de sortir de chez elle et de penser à autre chose. Une fois qu'elle se sentira à l'aise en français, elle souhaiterait décrocher un travail. Elle semble déterminée et ambitieuse, elle ne souhaite pas être comparée à des personnes qui ne font rien de leur quotidien. Elle aimerait que sa famille soit fière d'elle et aimerait à terme, rapatrier ses enfants afin de leur donner une meilleure vie en Belgique.

Troisième entretien - Yani

Yani [nom d'emprunt] est un jeune apprenant de 20 ans qui s'est engagé en formation d'alphabétisation il y a quelques mois. Il n'a jamais été scolarisé et est donc analphabète dans sa langue d'origine, cependant, il a mentionné avoir appris le Coran. Il n'a aucune obligation légale à venir en formation mais il y est très fortement encouragé (presque avec insistance) par le responsable de son centre d'accueil (et certainement aussi par son avocat). En effet, Yani est demandeur d'asile et il est tout à fait recommandé de s'engager en formation d'alphabétisation afin d'obtenir plus facilement une régularisation. Il est sur le territoire belge depuis environ 10 mois et a changé de centre d'accueil une fois. Il a fui son pays car il avait divers problèmes et a laissé derrière lui sa famille. Il est passionné par le football et souhaite se perfectionner ici en Belgique. Il est ravi de la formation, qui lui permet de parler et écrire le français. Avant de venir en formation, Yani était fort stressé car il ne connaissait pas la langue.

Aujourd'hui, il est content d'apprendre et de pouvoir parler avec d'autres personnes. Étant donné que Yani est le plus récemment arrivé en Belgique au sein de cette étude, la maîtrise difficile du français n'a pas permis d'avoir un entretien complet. Cependant, ses éléments de réponses restent pertinents et intéressants.

Quatrième entretien - Mira

J'ai rencontré Mira [nom d'emprunt] car je suis allée observer une des séances de cours d'alphabétisation qu'elle suivait. Après avoir présenté ma recherche à son groupe, elle a très vite accepté de répondre à mes questions. Mira a 58 ans, est née au Maroc et a quatre enfants. Elle est venue en Belgique en 1985 (lorsqu'elle avait vingt ans) car son mari travaillait en Belgique. Elle dit avoir une vie ici peu différente de celle qu'elle vivait au Maroc car elle était issue d'une famille de classe moyenne et ne manquait de rien. Elle a été scolarisée environ deux ans à l'école maternelle mais a vite arrêté l'école car celle-ci était très éloignée du domicile familial. Elle n'a donc jamais appris à écrire ou lire sa langue natale. Mira ne travaille pas (ou n'a jamais travaillé en Belgique du moins) car elle a souhaité s'occuper de ses enfants. Son mari était tout à fait d'accord avec cela. Elle ajoute également qu'avant il était impossible (selon elle) de trouver du travail car elle ne parlait pas français et que donc tout employeur prendrait peur. Mira s'est engagée en formation d'alphabétisation il y a environ trois ans (en 2020) car c'était un souhait de sa part de savoir parler français. Selon elle, elle avait fait son rôle de mère en restant à la maison et maintenant que ses enfants sont grands et travaillent, elle peut penser à ses propres apprentissages. Elle s'est également engagée en formation pour elle et non pour autrui. Ses objectifs en s'engageant en formation d'alphabétisation sont l'apprentissage de la lecture et pouvoir parler correctement en français afin de pouvoir atteindre un certain niveau d'autonomie dans son quotidien. Grâce à la formation d'alphabétisation qu'elle suit, elle est fière de dire qu'aujourd'hui elle sait prendre le train, le bus, aller chez le médecin, seule. Elle ne va pas en formation car elle souhaite être bien vue d'autrui ou faire comme la norme (soi normatif). Sa famille l'a toujours soutenue et n'a jamais ressenti d'émotions négatives concernant son analphabétisme. Ses motivations à s'engager en formation ont donc été très personnelles. Elle souhaite parler français afin de pouvoir mieux communiquer avec les autres car cela la frustre, mais en aucun cas pour plaire aux autres.

Cinquième entretien - Naomi

Naomi [nom d'emprunt] est marocaine, maman de trois enfants et a 55 ans. Elle est arrivée en Belgique en 1983 à l'âge de 16 car son mari travaillait en Belgique. Elle n'a jamais été à l'école dans son pays étant enfant, mais suit une formation d'alphabétisation depuis sept ans (depuis 2016). Elle explique durant l'entretien que son acclimatation en Belgique fut difficile car elle a dû laisser toute sa famille au Maroc et en plus de ça, elle ne connaissait pas le français. Aujourd'hui, elle considère la Belgique comme son pays, elle s'y sent bien. Naomi est restée mère au foyer durant de longues années mais une fois que son mari est décédé, elle a fait le choix d'entrer en formation afin d'apprendre le français et ainsi ne pas rester cloîtrée chez elle. Elle souhaite acquérir une plus grande autonomie dans sa vie quotidienne. Elle fut dans un premier temps fort stressé à l'idée d'entrer en formation, de peur de ne pas savoir apprendre étant donné qu'elle n'a jamais été à l'école, mais a, dans un second temps, été contente de voir qu'elle n'était pas seule. Son objectif principal en venant en formation est donc l'apprentissage du français. Aujourd'hui, elle est fière d'elle et du chemin parcouru car elle arrive à prendre le train seule ou à lire des petites histoires à sa petite fille. Elle est convaincue que la formation est nécessaire et compte encore s'y investir dans l'avenir. Elle a d'ailleurs commencé des cours d'arabe afin de pouvoir s'alphabétiser dans sa langue natale. Depuis son entrée en formation, elle se sent renaître, ouvrir les yeux et voir des choses qu'elle n'avait encore jamais vues. Naomi n'a pas commencé cette formation d'alphabétisation à cause de difficultés dues au regard des autres, elle a d'ailleurs une bonne estime d'elle-même. C'est un objectif personnel de s'alphabétiser et d'un jour ne plus devoir dépendre de qui que ce soit.

Sixième entretien - Flore

Flore [nom d'emprunt] a 57 ans, est d'origine marocaine et est analphabète dans sa langue natale. Il y a plus d'une vingtaine d'années, elle a obtenu la nationalité belge. Elle a suivi des cours d'alphabétisation pour la première fois dans les années nonante mais a rapidement arrêté afin de s'occuper de ses enfants ou de lui permettre d'aller travailler. Son parcours en formation a donc été très peu stable et ne lui a jamais réellement permis de maîtriser le français comme elle le souhaite. Elle a pour idéal de suivre une formation d'alphabétisation afin d'apprendre à lire et à écrire en français

car, selon ses dires, cela fait partie de la vie que d'avoir ces compétences. Elle a eu des difficultés à s'engager en formation car elle sentait qu'elle éprouvait des difficultés à apprendre étant donné qu'elle n'a jamais appris à lire ou écrire dans sa propre langue. Aujourd'hui, elle est très contente de son parcours et se sent mieux qu'avant.

Septième entretien - Louisa

Louisa [nom d'emprunt] est une apprenante marocaine de 33 ans. Elle est arrivée en Belgique il y a sept ans car son mari a souhaité poursuivre ses études en Belgique, elle l'a donc suivi. Louisa a été à l'école dans son pays et sait écrire et lire en arabe mais a dû cesser d'y aller suite à une décision de sa maman. Encore aujourd'hui, cette décision semble difficile à accepter car elle ne voulait rien faire d'autre à part apprendre. Comme elle le mentionne dans l'entretien, elle avait de beaux points et avait des facilités à communiquer avec les autres. A l'heure actuelle, et ce depuis sept ans, elle a le sentiment de devoir reprendre sa vie à zéro à cause de son déménagement dans un pays qu'elle ne connaît pas et dans lequel on ne parle pas une langue qu'elle pratique. Elle a perdu confiance en elle et en a même perdu sa santé. Aller en formation semble quelque chose de très important pour elle et pour sa reconstruction identitaire car elle dit prendre un peu plus confiance en elle car elle ose faire des choses qu'elle n'aurait jamais osé faire auparavant (comme aller chez le médecin seule). Cette apprenante semble donc fort touchée par deux situations vécues dans sa vie, premièrement l'arrêt de l'école beaucoup trop précocement et deuxièmement son immigration dans un pays ayant une langue différente de la sienne. Louisa a eu un trop plein d'émotion durant l'entretien et a commencé à pleurer lorsque l'on a abordé l'avenir qu'elle aurait souhaité avoir. Je lui ai proposé d'arrêter l'entretien mais elle a souhaité continuer. Louisa est une apprenante qui m'a très fort touchée par sa sensibilité et sa douceur dans ses paroles.

Huitième entretien - Ambre

Ambre [nom d'emprunt] est partie de Djibouti en 2017 afin de protéger sa fille de certaines pratiques physiques violentes encore très fréquentes là-bas. Elle se voyait faire toute sa vie à Djibouti mais a préféré partir pour protéger son enfant. Elle est alphabétisée dans sa langue maternelle car elle a suivi l'école jusqu'en troisième

primaire. Elle parlait déjà un peu français dans son pays mais n'a jamais appris à l'écrire ou à le lire. Elle s'est engagée en formation d'alphabétisation depuis deux ans afin d'apprendre correctement le français et ainsi espérer trouver un travail qui lui plaise. A Djibouti, Ambre était opératrice téléphonique mais n'a pas de diplôme associé à ce travail. Elle explique dans son témoignage qu'en Belgique il est important d'avoir un diplôme pour prouver ses compétences ainsi que de bien parler et écrire français. En plus de la formation d'alphabétisation, elle suit une formation d'orientation professionnelle pour faire valoir ses compétences et espérer avoir un travail équivalent au sien mais en Belgique. Elle n'est donc aucunement obligée de venir en formation d'alphabétisation mais si elle désire avoir un travail similaire à celui qu'elle faisait, elle ne voit pas d'autre issue que de s'y engager. Avant d'entrer en formation, elle disait ne pas avoir beaucoup confiance en elle pour parler aux autres mais aujourd'hui, beaucoup de choses ont changé. Elle voit son avenir de façon beaucoup plus positive et est fière d'elle mais ne reste pas totalement heureuse car elle se sent loin de sa famille. Elle semble être une personne fort isolée car elle dit ne pas beaucoup sortir de chez elle même pour voir des amis ou se promener, elle se compare donc très peu avec les autres, même ceux de la formation.

Neuvième entretien - Jules

Jules [nom d'emprunt] est un apprenant en formation d'alphabétisation de 52 ans. Il a vécu au Maroc et n'a jamais été à l'école car il aidait sa famille à s'occuper de la ferme qu'ils avaient. Il est arrivé en Belgique en 2001 afin de rejoindre de la famille et ainsi ne plus être seul au Maroc. Jules suit des cours d'alphabétisation depuis 2019 mais les cours ont été partiellement interrompus à cause de la pandémie. C'est en 2021 qu'il commence sérieusement la formation. Ses objectifs sont d'apprendre le français à l'oral comme à l'écrit car selon lui, il n'est pas possible de travailler correctement si on est analphabète. Étant dans le bâtiment, il souligne dans son témoignage qu'au travail, tout se fait via email, que ce soit pour parler au client ou avec son patron. Malheureusement, pour Jules, cette méthode de travail devenue aujourd'hui banalisée, est un frein pour effectuer correctement son travail. Il n'a pas d'obligations extérieures à venir s'engager en formation, mais il s'y oblige à lui-même afin de trouver du travail et le faire correctement. Il dit voir une nette amélioration

CHAPITRE 5 : ANALYSE VERTICALE

dans son quotidien depuis qu'il suit une formation d'alphabétisation, de plus, il avait le sentiment de recommencer sa vie à zéro.

Chapitre 6 : Résultats

Dans la seconde partie d'analyse, les différents entretiens seront confrontés les uns avec les autres. C'est là que le « code book » préalablement construit est utilisé car il va permettre une analyse horizontale fluide et ce, grâce à sa structure. A l'aide de celui-ci, il est plus aisé de faire les différents liens entre les entretiens ainsi que de voir les similitudes et disparités entre ces derniers. L'analyse horizontale peut être consultée en annexe 2. Les résultats obtenus suite aux différentes analyses susmentionnées dans ce travail seront développés ci-dessous.

1. Les motifs d'engagement en formation d'alphabétisation

1.1 Les motifs intrinsèques

Concernant les motifs intrinsèques, les entretiens ont bien démontré que les immigrés peuvent s'engager pour des raisons internes à la formation.

Le motif intrinsèque revenu de façon très récurrente lors des entretiens est le motif **épistémique**. Effectivement, Marie, Alya, Mira, Naomi, Flore et Louisa se sont principalement engagées en formation afin d'apprendre et maîtriser le français. Elles se sont donc engagées en formation pour le plaisir d'apprendre le contenu de la formation.

« J'ai envie d'apprendre lire, écrire parce que...lire, écrire c'est partie de de la vie hein. » (Flore, l.74-75)

CHAPITRE 6 : RESULTATS

Certains apprenants immigrés viennent en formation pour leur permettre de s'ouvrir à d'autres personnes en dehors de la formation mais sont également motivés à venir en formation afin de voir du monde et d'élargir leur cercle social. Ils ont un motif d'engagement **socio-affectif**. C'est le cas pour Yani, Mira, Flore ainsi qu'Ambre.

« [...] j'habitais à l'appartement avec beaucoup de gens et ils disaient : « Bonjour Mira » et je disais « Bonjour » pas plus. Mais j'étais un petit peu heu..je voulais parler français tu vois » (Mira, l.303-305)

Lors des entretiens, très peu de motifs **hédoniques** sont ressortis. En effet, à part Yani qui a exposé le fait qu'il adorait venir en formation et que c'est pour cette raison qu'il venait tous les jours, ce motif est très peu évoqué par les autres apprenants. Yani est un apprenant qui a choisi le centre de formation comme étant son endroit préféré en Belgique. Louisa a cependant expliqué qu'elle aimait l'apprentissage et qu'elle n'avait aucune obligation à venir en formation donc elle vient aussi pour ce que la formation lui offre.

« J'aime l'école beaucoup, à cause de ça je viens tous les jours ici. » (Yani, l.101-102)

1.2 Les motifs extrinsèques

Les différents entretiens ont confirmé que les immigrés engagés en formation d'alphabétisation ont plusieurs motifs d'engagement extrinsèques à la formation et qu'en fonction du parcours de vie et de la personnalité, ceux-ci peuvent varier d'une personne à l'autre.

Alya a le souhait de faire rapatrier ses enfants en Belgique et ainsi avoir assez d'argent pour s'en occuper. Elle a des enjeux **économiques** à venir s'engager en formation d'alphabétisation. Cet enjeu ne semble pas prédominant étant donné que Alya est la seule à l'avoir évoqué durant l'entretien.

« Deuxièmement, je peux gagner mon propre argent. Pour que je puisse me prendre soin de mes enfants parce que j'ai laissé mes enfants au pays pour que je puisse prendre soin d'eux et pour parvenir mes besoins. » (Alya, l.104-106)

Yani est le seul demandeur d'asile interrogé dans cette recherche, c'est pour cela qu'il aborde l'obligation qu'il a de venir en formation. En réalité, il ne l'est pas par la loi comme le serait un primo-arrivant (obligé de suivre un parcours d'intégration) mais il lui est vivement conseillé de le faire afin d'obtenir plus facilement ses papiers. Ambre souligne également que pour avoir un travail qu'elle aime et qui ressemble à celui qu'elle faisait dans son pays il lui est demandé en plus de bien parler français, d'avoir en sa possession un diplôme (chose qu'elle n'a pas). Elle s'engage donc en formation d'alphabétisation non pas suite à une obligation légale mais se sent indirectement obligée de venir en formation si elle souhaite avoir un travail qui lui plait. Ce motif d'engagement en formation est le motif **prescrit** ayant une forme « discrète » (Carré, 1998).

Marie et tous les autres apprenants interrogés ne sont pas obligés de venir en formation et viennent de leur propre volonté.

« [...] ils veulent des diplômes, ils veulent ici en Belgique. Ils ont besoin aussi que j'écris bien et que je parle bien en français pour faire ce travail. C'est pour ça que j'ai, je me suis inscrite ici pour améliorer mon français en fait. » (Ambre, l.68-71)

Plusieurs apprenants ont abordé le souhait de sortir d'une routine ou de voir autre chose, et le fait que le cours d'alphabétisation était idéal pour cela. C'est le cas pour Alya, qui a eu un passé difficile et qui explique que la formation est comme un moment de pause dans sa vie. La formation l'aide à penser à autre chose et à ne pas rester à rien faire chez elle à la maison. Elle a donc un motif **dérivatif** de s'engager en formation d'alphabétisation. Naomi prend également la formation comme étant un moment en dehors de sa maison, qui la sort de son quotidien et qui lui fait du bien.

CHAPITRE 6 : RESULTATS

Certains immigrants ont le souhait d'apprendre le français afin de mettre plus de chance de leur côté pour trouver du travail. Ces motifs d'engagement correspondent aux motifs **vocationnels**. Marie a suivi plusieurs formations professionnalisantes en plus des formations d'alphabétisation afin d'obtenir des certificats et a aujourd'hui un travail. La réussite de ces certificats lui a prouvé qu'avoir continué à s'engager en formation d'alphabétisation lui a servi à atteindre ses objectifs. Alya a l'objectif encore aujourd'hui de trouver du travail une fois qu'elle maîtrisera bien le français. Flore, elle, a expliqué que lorsqu'elle avait la quarantaine, elle avait le souhait de trouver un travail mais aujourd'hui, cela n'est plus dans ses plans car elle se considère comme « trop vieille » pour trouver un travail.

« Il y a même pas une semaine, je parlais de ça à mon mari, je l'ai dit si moi, je savais lire et écrire. J'allais travailler dans un bureau. Donc mon projet, c'est c'est, c'est de savoir lire et écrire et travailler avec ça, comme par exemple toi, la façon dont tu fais-là [sourire admirateur]. » (Marie, l.105-108)

Ambre avait un travail dans son pays et a le souhait de travailler dans son domaine ici en Belgique. Pour cela elle s'engage en formation d'alphabétisation afin de bien parler français et ainsi pouvoir mieux suivre des formations professionnalisantes étant donné qu'elle a besoin d'un diplôme. Dans le cas de Jules, il aimerait trouver un travail qu'il fera correctement grâce à l'apprentissage du français.

Au sein des motifs extrinsèques d'engagement en formation se trouvent les motifs opératoires professionnels et personnels. Comme prédit au sein du cadre théorique, les motifs **opératoires professionnels** ne sont pas forts représentés au sein des entretiens car ils ne concernent pas la formation d'alphabétisation étant donné que c'est une formation d'apprentissage de la langue et non dans un but professionnalisant. Cependant, Jules a le souhait de se perfectionner en français afin de pouvoir communiquer par écrit (par mail) avec son patron et ses clients. Il ne considère pas faire son travail correctement tant qu'il n'a pas appris à faire cela. Le fait de vouloir

augmenter ses compétences dans le cadre de son travail fait partie des caractéristiques de ce motif d'engagement.

Les motifs **opératoires personnels** sont par contre très présents car il s'agit ici, pour ce public immigré, d'acquérir une certaine autonomie dans leur quotidien et donc de se développer personnellement. Apprendre à lire les lettres envoyées par la poste, aller chez le médecin seul, prendre le train sans difficulté ou lire un livre avec ses petits enfants sont des objectifs que ces apprenants espèrent atteindre en suivant la formation d'alphabétisation. Ce motif est fortement en lien avec l'identité car elle touche l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et de comment ils se sentent perçus par la société dans laquelle ils vivent. Marie explique que son premier but, lorsqu'elle est entrée en formation d'alphabétisation, était de voir quelque chose et de pouvoir le lire. Elle ajoute que c'est une formation qu'elle a fait pour elle-même et que malgré de nombreuses fois où elle a voulu baisser les bras, elle a tenu bon car même si elle n'apprend qu'une seule chose sur la journée, c'est déjà ça de pris. Beaucoup d'apprenants comme Alya, Naomi et Flore souhaitent lire des messages sur leur téléphone, pouvoir lire des lettres envoyées par la poste ou aller chez le médecin seule. Mira et Naomi ont elle ajouté que de pouvoir lire une histoire à leur(s) petit(s) enfant(s) était également un objectif important.

« [...] je prends le livre, un petit livre, avec mes petits-enfants, mais avant, il y a rien. Je regardais juste les images tu vois. Mais maintenant je sais un petit peu tu vois comme j'ai dit c'est chouette. C'est comme mon nom, avant je sais pas [...] maintenant ça va. J'ai senti vraiment bien quoi. » (Mira, l.214-218)

Viennent enfin les motifs d'engagement **identitaires**. Comme nous l'avons compris au sein de cette recherche, le public immigré est un public avec de nombreuses tensions identitaires. Certains de ces immigrés s'engagent en formation en espérant pouvoir les réguler. C'est le cas pour Marie, Mira, Naomi, Flore, Louisa, Ambre et Jules.

Mira a utilisé des mots forts pour exprimer que la formation est bénéfique pour elle car elle a dit « être libre » depuis qu'elle apprend le français. Jules également car

CHAPITRE 6 : RESULTATS

il a exprimé qu'il était « zéro » et qu'avant de commencer la formation il se sentait vraiment mal. Louisa a presque exprimé la même chose en disant qu'elle avait le sentiment de recommencer sa vie à zéro depuis son entrée en formation. Ces tiraillements ont donc poussé ces apprenants à entrer en formation.

« Je sentais heu [silence de réflexion] comme une moins que rien [rire]. Parce que je me disais, moi, je connais rien, je suis grande. Je connais rien et puis des fois, je vois les personnes, les jeunes qui m'apprend. Donc j'avais j'ai honte, mais jusqu'à présent hein, c'est dans la tête, j'ai honte. Je dis une grande dame comme moi je ne sais pas écrire, je ne sais pas lire. C'est quelque chose qui travaille la tête. Mais des fois, on essaie d'oublier on dit, c'est la vie. » (Marie, l.67-72)

Certaines de ces tensions identitaires viennent de l'analphabétisme que ces personnes vivent quotidiennement et depuis des années. Marie a le souhait de ne plus souffrir⁴ de son analphabétisme en prenant les devants et en s'engageant en formation. Elle a compris que s'alphabétiser ouvrait un monde inconnu jusqu'aujourd'hui. Mira compare le fait de s'alphabétiser à une fleur fermée depuis des années et qui s'ouvre de plus en plus.

Certaines apprenantes comme Louisa ont de grandes difficultés (encore aujourd'hui) à accepter de ne pas avoir terminé l'école étant enfant. Celle-ci a été très émotive en parlant de sa vie passée et de l'éducation qu'elle aurait voulu avoir mais qu'elle n'a pas eu la chance de vivre. Louisa est une apprenante très engagée au niveau identitaire car elle a la volonté de se reconstruire via l'éducation.

« [Parle en pleurant] Parce que quand j'étais petite, j'avais envie de continuer l'école et tout ça. Mais malheureusement, j'ai pas continué [...]. Et après ça, j'ai tombé comme ...malade à cause de ça. Mais, j'ai dit à personne, tu vois...[...] Oui

⁴ Le terme souffrir est utilisé ici car l'apprenante citée au sein de ce paragraphe a été très explicite sur ses ressentis concernant son analphabétisme et a exprimé sa souffrance (sous forme de gestes, d'émotions durant les entretiens, de paroles, etc.). Ce terme n'est donc pas une interprétation personnelle.

CHAPITRE 6 : RESULTATS

non parce que j'étais petite, j'étais, je travaillais bien à l'école [...] Mais une fois, j'ai arrêté l'école, tous mes rêves heu....

Chrystel : Oui, se sont un peu envolés...

Louisa : Oui...[...] j'avais pas l'envie de faire quelque chose d'autre.

Chrystel : Oui oui. L'école était importante pour toi, pour ton avenir.

Louisa : Oui, oui, oui, c'est pour ça.» (Louisa, l.163-185)

L'indépendance est fortement désirée et joue beaucoup sur l'identité des immigrés qui dépendant de quelqu'un en permanence. Cette situation semble être très difficile à vivre pour certains, surtout pour Flore qui semble vivre de réelles difficultés avec son manque d'autonomie. Louisa explique lors de son entretien qu'elle a perdu beaucoup confiance en elle et se sent moins bien que les autres du fait de ne pas savoir s'exprimer, ne pas savoir aller seule chez le médecin, etc.

« Tu perds même la confiance de toi parce que t'es tu sens toujours tu es moins des des autres, tu vois, parce que tu sais pas exprimer, aller tout seul au médecin, beaucoup de choses. Tu sens toujours que c'est compliqué. Comme si tu recommences [ta vie]. » (Louisa, l.116-119)

D'un point de vue identitaire, il est parfois difficile pour les personnes analphabètes de voir leurs enfants mieux maîtriser la langue du pays d'accueil (ou natale) qu'elles. Parfois ce décalage entre elles et leurs enfants, leurs collègues ou autres personnes leur crée un sentiment de devoir aussi apprendre et se remettre à niveau. La comparaison avec les autres peut être un déclencheur de tensions identitaires, de potentielles régulations (abordées plus tard dans l'analyse) et donc d'engagement.

C'est le cas pour Flore, qui explique qu'elle était fière de montrer à son fils un message qu'elle avait pris soin de bien écrire. Elle s'engage en formation également pour vivre ce genre de moment de fierté avec ses enfants et ainsi leur montrer qu'elle aussi, elle est capable. Concernant Naomi, elle est engagée en formation car elle

considère que si d'autres sont capables d'apprendre, elle l'est aussi. Jules, lui, a le sentiment de ne pas pouvoir faire son travail correctement contrairement à ses collègues. Afin de pallier son analphabétisme qui impacte la qualité de son travail ainsi que cette image de lui en dehors de la « norme », il s'est engagé en formation.

Conclusion

A partir des théories de Philippe Carré (1998) et de Bourgeois et al. (2016) il est possible de constater la présence des différents motifs d'engagement des apprenants immigrés en formation d'alphabétisation. Les motifs opératoires personnels ainsi qu'identitaires ont très fortement été mis en avant par les apprenants durant les entretiens. Le manque d'autonomie, le sentiment de recommencer une vie à zéro ou de se sentir inférieur aux autres ont été abordés à de multiples reprises. Afin de mieux comprendre les différentes tensions identitaires vécues par ce public, ce point sera d'autant plus exploité à la prochaine section.

2. Les tensions identitaires en formation

Les différents témoignages récoltés lors de cette recherche ont permis de comprendre où se situaient les différentes tensions identitaires que ces apprenants immigrés vivaient au quotidien, parfois depuis de longues années.

2.1 Premier axe

2.1.1 Tension entre soi et autrui

Marie a abordé lors de son entretien le fait qu'elle se compare beaucoup aux autres et que le regard d'autrui est difficile pour elle. Ces tensions-là font donc partie de ce premier axe des tensions entre soi et autrui. Son analphabétisme l'angoisse même dans certaines situations comme par exemple lors des formations qu'elle suit pour son travail.

« [...] il y a des mots qui rit, hein des fois [elle ressent des moqueries], oui et surtout. Même, tu vois même là là, lundi prochain, j'ai une formation. Je suis sûr que tous les personnes qui vont être là, je suis la seule qui sait pas lire et écrire. Et j'ai

CHAPITRE 6 : RESULTATS

une angoisse, parce que c'est c'est fort, tu vois, et puis toi, tu es là, on te dit un mot tout le monde écrit, toi tu ne sais pas écrire donc c'est quelque chose ça ça fait très mal. » (Marie, l.201-205)

Dans le cas de Marie, elle a des tensions identitaires qui se sont créées car l'image qu'elle a d'elle-même en tant qu'analphabète ne semble pas positive. Une fois qu'elle se confronte à des personnes alphabétisées (qui est un idéal pour elle), celle-ci aura des pensées négatives la concernant car elle aura, même involontairement, procédé à une comparaison sociale. Cette comparaison l'amène à ressentir un sentiment d'infériorité et lui donne envie de se désengager en formation professionnalisante car les émotions ressenties (l'angoisse, entre autres) sont difficiles à gérer. Cette situation n'est pas présente en formation d'alphabétisation car au contraire, elle se retrouve avec des profils similaires au sien et peut donc améliorer ses compétences en lecture et en écriture. Flore exprime également qu'elle a déjà ressenti de la honte lorsqu'elle est avec d'autres personnes alphabétisées.

*« Oui, de la honte, oui, j'ai déjà senti ça, oui c'est vrai. Dans certaines choses. »
(Flore, l.262)*

Dans le cas de Louisa, la difficulté identitaire qu'elle vit est plutôt liée au regard des autres sur le fait qu'elle soit étrangère et que le port du voile soit un signe distinctif et parfois mal perçu par autrui. Se retrouver en formation peut lui permettre de diminuer cette appréhension du regard des autres car elle est avec des personnes qui ont un profil similaire à elle.

Cependant, certaines apprenantes comme Mira ou Naomi n'ont pas de difficultés concernant le regard des autres. Ce ne sont en tout cas pas les tensions engendrées par le regard d'autrui qui leur donnent une motivation en plus à s'engager en formation. Cependant, Naomi explique que la formation a tout de même permis qu'elle pose des questions en classe car elle se sentait timide vis à vis des autres de la classe.

« Non, non, tu fais pas attention à ça [le regard des autres] parce que j'ai essayé de vivre normalement tu vois, je fais pas attention à les autres. » (Naomi, l.305-306)

2.1.2 Tensions entre soi et soi

Dans le cas de Marie, le fait de s'alphabétiser lui permet de sortir d'un « trou noir ». Cette perception concerne ce qu'elle pense d'elle (être une personne dans un trou noir) et ce qu'elle devient grâce à la formation (une personne clairvoyante et libre). Elle explique également qu'elle pensait ne jamais arriver à lire un jour. Elle ne s'en sentait pas capable et disait se sentir « comme une moins que rien » au début de son arrivée en Belgique. Louisa exprime qu'elle vit également beaucoup de tensions internes depuis qu'elle a quitté son pays, entre autres à cause des difficultés liées à la langue.

« Parce que j'ai compris si tu ne sais pas lire et écrire, c'est comme si tu es dans un trou. Noir total, tu ne vois rien, tu comprends rien. Suivre les cours d'alphabétisation, c'est de se libérer. C'est très important pour moi. »

(Marie, l.51-53)

« Quand tu quittes ton pays pour aller à un autre pays, c'est...c'est très difficile. Je parle pour communiquer les gens [...] » (Louisa, l.290-291)

Marie, Flore, Jules poursuivent la formation d'alphabétisation car c'est une décision personnelle (autodétermination). Avoir une injonction de quelqu'un à s'engager en formation semble plutôt être démobilisateur mais dans le cadre de cette recherche, aucun entretien n'a pu exemplifier cette théorie.

« [...] mais je me dis je fais pour moi, pas pour quelqu'un. » (Marie, l.113)

Dans certains cas, des tensions apparaissent lorsque la personne sait qu'elle va venir en formation, sachant qu'elle n'a jamais appris à apprendre. C'est le cas de Naomi qui se demandait comment la formation allait se passer, et cela a créé chez elle des tensions internes. Elle a eu un coup de stress en se demandant ce qu'elle allait réussir à comprendre et comment le contact avec les formateurs allait se passer.

« [...] je sais pas comment les profs comment ça marche [sous-entendu elle ne sait pas comment la formation va se passer car elle n'a jamais appris à l'école]. Je sais pas ce que j'arrive à comprendre et je sais pas » (Naomi, l.100-101)

La colère ne semble pas un sentiment prédominant chez ce public analphabète mais Louisa a exprimé que lorsqu'elle doit se rendre quelque part, elle a beaucoup de stress car elle doit se confronter à des personnes parlant parfaitement le français et alphabétisées. Lorsqu'elle a un rendez-vous à la Capac, elle sait qu'elle va prendre plus de temps que les autres et se sent stressée de faire attendre les autres derrière elle. Elle se sent alors obligée d'être accompagnée par son mari qui maîtrise mieux le français qu'elle. Cette tension peut également rejoindre les tensions avec autrui car le regard qu'ont les autres sur elle est présent.

2.2 Second axe

Il est important de noter qu'au sein de ce second axe, beaucoup de verbatims se croisent. En effet, comme indiqué dans la partie théorique de ce mémoire, pour un public illettré, un idéal peut tout à fait être perçu comme étant une obligation et donc comme une norme (cf. chapitre 4). En outre, si des personnes illettrées souhaitent atteindre une certaine norme sociale (savoir lire, prendre le train seul...), celle-ci peut être perçue comme un idéal (Bourgeois, 2006, p75).

2.2.1 Tensions entre soi actuel et soi idéal

Durant l'entretien d'Alya, il est ressorti que la comparaison avec autrui est relativement forte. En effet, elle prend les autres en exemple et se dit que si d'autres y arrivent, elle aussi. Elle a donc un idéal qu'elle aimerait atteindre.

« Parfois, si je vois des uns qui sait combattre, les uns, qui travaillent bien, j'aimerais être comme eux. » (Alya, l.166-167)

Naomi, elle, a un idéal précis à atteindre, être autonome le plus possible dans son quotidien. Elle explique lors de son entretien qu'elle a envie d'écrire, de comprendre les matières et espère un jour devenir autonome dans les tâches quotidiennes sans devoir demander à quelqu'un.

Concernant Ambre, elle a pour idéal d'obtenir un travail et elle sait qu'elle doit encore travailler pour atteindre cet objectif. Le simple fait d'apprendre à lire ou écrire ne lui permettra pas de trouver du travail mais elle a dans ses projets de continuer ses formations professionnalisantes. Elle évoque également que pour elle l'idéal aurait été de poursuivre ses études dans son pays.

2.2.2 Tensions entre soi actuel et soi normatif

Marie explique qu'elle aimerait être comme tous ses amis qui savent lire et écrire. Selon elle c'est une norme car tout le monde est alphabétisé dans son entourage. Cet objectif est donc également un idéal qu'elle aimerait atteindre. Louisa explique également que lorsque quelqu'un prend le train, il ne doit généralement pas demander à quelqu'un de l'aider mais qu'elle l'a déjà fait et a eu une réponse méchante d'une dame qui ne semblait pas compréhensive par rapport à la situation. Sortir de la norme est quelque chose qui semble difficile à vivre au quotidien.

« Marie : Oui, parce que je peux de tous mes amis et savent les lire et écrire. Tous mes amis donc du fait que moi, je ne savais pas lire et écrire, je me comparais tout le temps à eux, je me disais, pourquoi moi, pourquoi moi j'ai pas eu la chance qu'on me mette à l'école ? Par rapport à aujourd'hui, je me dis...ça va. Oui.

Chrystel : « Et c'est quelque chose qui te faisait mal ? »

Marie : « C'est quelque chose qui me fait toujours mal. » (Marie, l.186-193)

Pour beaucoup, la norme représente des personnes alphabétisées ainsi que complètement autonomes dans leur quotidien. Pour Mira, la norme à atteindre était de pouvoir parler à ses voisins en français en disant un peu plus que « bonjour ». Pour Naomi, le fait de ne pas avoir été à l'école comme tout le monde a constitué plusieurs tensions entre ce qu'elle est actuellement (une femme analphabète) et la norme (aller à l'école). Elle s'est longtemps demandé pourquoi elle n'avait pas eu ce privilège d'apprendre et cela lui a donné beaucoup de courage à s'engager en formation.

La comparaison avec d'autres personnes amène aussi parfois certains regrets. C'est le cas pour Ambre qui se compare à une norme qui est d'aller à l'école et de faire des études. De nouveau, pour cet extrait, Ambre avait un idéal dans sa vie qui aujourd'hui n'est plus possible (poursuivre ses études dans son pays sans jamais avoir arrêté). Suite à cet idéal, perçu également comme une norme, elle s'engage en formation.

« Tout ce que je regrette, c'est que j'ai pas appris dans mon pays, que j'ai pas continué mes études, c'est tout. » (Ambre, l.308-309)

Conclusion

Les tensions identitaires sont indéniablement présentes chez les immigrés. Certaines tensions sont internes (soi/soi) et concernent la vision qu'ils ont d'eux-mêmes en société. Parfois des craintes peuvent surgir avant d'entrer en formation rien qu'en se demandant s'ils sont capable d'apprendre. D'autres concernent le regard des autres sur soi (soi/autrui). Celles-ci sont généralement provoquées en dehors de la formation car les apprenants en formation d'alphabétisation perçoivent les différences qu'ils ont avec les personnes qu'ils côtoient dans leur vie de tous les jours (Belges, Belges d'origine étrangère...) et vivent dans certains cas des regards, jugements ou autres qui ne les aident pas dans leur construction positive d'eux-mêmes. Néanmoins, certaines apprenantes interrogées n'ont ressenti aucune difficulté concernant le regard des autres sur leur situation d'immigrée. Ces tensions sont donc propres à la sensibilité et personnalité de chacun. En plus de ces tensions, certains tiraillements sont perceptibles entre ce qu'ils sont et ce qu'ils aimeraient être (soi actuel/soi idéal). Certains apprenants prennent d'autres personnes en exemple et espèrent devenir

comme elles, d'autres ont acquis des compétences dans leur pays (l'autonomie par exemple) qui n'était plus du tout acquises une fois en Belgique. Cette revalorisation est donc devenu un idéal. Certains idéaux peuvent également apparaître suite à norme observée (savoir lire, écrire...).

3. Régulations des tensions identitaires

3.1 Régulation de type « approche »

Marie est une apprenante très investie dans la formation et se donne les moyens d'atteindre son idéal. Elle se sent forte et combattante malgré de nombreuses difficultés rencontrées dans sa vie. Elle tente de réguler ses tensions identitaires par son engagement en formation en essayant d'atteindre ses objectifs.

« Donc je me dis, je suis fière de moi parce que au moins, si je veux quelque chose, j'irai jusqu'au bout. Malgré les obstacles qui sont devant moi, j'irai quand même, ouais. » (Marie, l.233-234)

Alya a clairement expliqué son approche. Elle régule ses tensions identitaires en prenant des personnes travailleuses et courageuses en exemple. Elle sait qui elle veut devenir et sait surtout à qui elle ne désire pas ressembler. Louisa est investie dans la formation car elle met un point d'honneur à être présente, même quand elle rate le bus ou que son bus ne passe pas. Elle préfère faire deux heures de marche (aller-retour jusqu'à chez elle) plutôt que de rater un cours. Elle est consciente que la formation lui permet d'atteindre ses objectifs. Il en va de même pour Ambre qui met un point d'honneur à être présente au cours.

*« Présente au cours, je fais toujours le maximum que je peux. Même où j'habite, c'est à [nom de sa rue] à pied c'est presque une heure, alors à 12h, y a pas de bus, je rentre à pied.[...] Mais si je rate aussi le bus de, de 8h, je viens aussi à pied.»
(Louisa, l.342-344)*

3.2 Régulation de type « évitement »

Peu d'apprenants ont abordé des régulations dites « d'évitement ». Cependant, Alya a été précise quant aux personnes auxquelles elle ne souhaite pas ressembler.

« Je veux pas me comparer avec les gens qui nous font rien, qui fait rien. Qui restent juste. Manger, dormir amusée, je vais pas me comparer à eux. Je veux juste être comme les gens qui fait d'efforts pour faire des choses qu'il se fait de réaliser ses rêves. » (Alya, l.172-175)

Mira ne travaille pas (ou n'a jamais travaillé en Belgique du moins) car elle a souhaité s'occuper de ses enfants. Son mari était tout à fait d'accord avec cela. Elle ajoute également qu'avant il était impossible (selon elle) de trouver du travail car elle ne parlait pas français et que donc tout employeur prendrait peur. Elle a donc eu une approche « d'évitement » et a préféré rester chez elle à s'occuper de ses enfants. Ce type d'approche est démobilisateur à l'engagement en formation car elle a préféré « fuir » une situation qui aurait, selon elle, amené un individu à avoir une mauvaise image d'elle.

Conclusion

Comme l'avance Bourgeois (2006), les régulations de type « approche » semblent être un moteur d'engagement en formation chez les personnes immigrées car elles visent un idéal à atteindre. Les apprenantes ayant des régulations dites « d'évitement » fuient certaines situations afin qu'on n'ait pas d'image négative d'elles, jusqu'à s'empêcher de faire certaines choses (aller à un entretien pour avoir un travail par exemple). Ces deux types de régulation qui ont été mentionnées durant les entretiens permettent de voir que les apprenants ont une envie de réguler leurs tensions en s'engageant en formation. Certaines apprenantes vont prendre en exemple des femmes qu'elles considèrent comme « fortes » et comme « combattantes » et vont se donner les moyens d'atteindre cet idéal même si elles doivent sortir de leur zone de confort.

4. Les dynamiques identitaires et moteurs d'engagement en formation des immigrés

Les entretiens menés ont confirmé que les immigrés s'engagent en formation pour divers motifs. Ceux-ci ont également permis de comprendre les différentes dynamiques identitaires spécifiques à ce public. Viennent maintenant les différentes motivations à s'investir en formation développées par Felder (2020) et ce que leur a réellement apporté la formation en lien avec ces motivations.

4.1 L'insertion durable dans le marché du travail

Marie, Alya, Ambre et Jules sont motivés à entrer en formation d'alphabétisation car ils savent que l'apprentissage du français leur permettra d'avoir un travail.

« Bah quand j'ai trouvé un bon travail, je veux partir, mais comme je ne trouve pas de travail il faut que je reste. » (Jules, l.130-131)

Ces apprenants pourraient tout à fait travailler sans passer par ce type de formation mais ont le souhait de ne pas « se contenter » d'un travail alors qu'ils pourraient faire des formations professionnalisantes et obtenir un travail qu'ils souhaitent. C'est surtout le cas de Ambre qui a arrêté de travailler pour entrer en formation et espérer faire le travail qu'elle souhaite. Elle a une réelle volonté de prendre son futur en main et de se former pour arriver à ses objectifs de carrière.

Alya a également le souhait de devenir indépendante financièrement pour elle mais également pour ses enfants restés dans son pays. Elle a donc une motivation financière à s'engager en formation.

« Deuxièmement, je peux gagner mon propre argent. Pour que je puisse me prendre soin de mes enfants parce que j'ai laissé mes enfants au pays pour que je puisse prendre soin d'eux et pour parvenir mes besoins. » (Alya, l.104-106)

Jules a également le souhait de faire correctement son travail. Il a l'ambition de rester dans le bâtiment mais de bien faire son travail qui devient de plus en plus digitalisé et qui lui demande de communiquer par écrit. Dans son cas l'insertion professionnelle a été pendant longtemps un dé-motivateur car l'aspect financier entrainait en compte et il ne se voyait pas arrêter son travail pour se former. C'est en 2022 qu'il décida de quitter son travail et a alors perçu la formation comme un réel tremplin vers une meilleure vie professionnelle et même vers une santé meilleure.

4.2 La revalorisation de soi

La revalorisation de soi est un souhait que certains immigrés ont lorsqu'ils vivent des tensions identitaires suite à un changement de pays. Cette revalorisation est en lien avec le tiraillement entre l'image que la personne a d'elle-même et l'image que les autres ont d'elle (Bourgeois, 2009 as cited in Felder, 2020). Ambre par exemple, a le besoin d'être reconnue comme opératrice téléphonique en Belgique car c'est le travail qu'elle faisait à Djibouti. Elle parlait déjà un peu français à son travail mais n'a pas de diplôme. Entrer en formation lui permet de trouver un nouvel équilibre identitaire face au sentiment de dévalorisation de ses compétences.

« [...] ils veulent des diplômes, ils veulent ici en Belgique. Ils ont besoin aussi que j'écris bien et que je parle bien en français pour faire ce travail. C'est pour ça que j'ai, je me suis inscrite ici pour améliorer mon français en fait. » (Ambre, l.68-71)

Louisa a eu de gros tiraillements identitaires lorsqu'elle a dû arrêter l'école état enfant mais a su se construire au fur et à mesure des années. Lorsqu'elle est arrivée en Belgique elle a eu le sentiment de devoir recommencer sa vie à zéro et de réapprendre ce qu'elle avait acquis dans son pays (tel que la communication). Elle veut donc rester

dans un processus d'apprentissage en s'engageant en formation et ainsi prendre les devants et s'opposer à une éventuelle dévalorisation d'elle et de son parcours de vie.

« L'apprentissage, de bien améliorer, de bien parler et tout ça, c'est difficile parce que moi j'étais au Maroc, j'étais à l'aise, je pars au médecin tout seul, je communique les gens facilement et tout ça. Mais une fois que tu changes de pays et tu connais pas la langue... Tu perds même la confiance de toi parce que t'es tu sens toujours tu es moins des des autres, tu vois, parce que tu sais pas exprimer, aller tout seul au médecin, beaucoup de choses. Tu sens toujours que c'est compliqué. Comme si tu recommences. » (Louisa, l.113-119)

4.3 Le développement personnel

Le développement personnel semble être une motivation très présente pour le public immigré en formation. En effet, tous les apprenants de cette recherche ont le souhait de se développer personnellement grâce à la formation d'alphabétisation.

Les témoignages des personnes interrogées lors de cette recherche ont permis d'approfondir cette motivation à entrer en formation. Pour cela, six catégories ont été créées et permettent ainsi d'aller au-delà de la recherche de Felder (2020).

4.3.1 Se développer grâce à l'apprentissage de la langue française

Marie, Yani et Naomi ont formulé de façon explicite que la formation leur avait permis de se développer personnellement grâce à l'apprentissage de la langue française. Naomi explique que depuis qu'elle est en formation elle a appris de bonnes choses et que sa vie a beaucoup changé depuis qu'elle s'est engagée en formation d'alphabétisation. Elle est consciente que des enfants ont plus de facilités à apprendre car ils vont à l'école mais que depuis qu'elle a commencé la formation elle aime venir et se sent bien. Elle ajoute qu'elle conseille vivement à toute personne de venir s'instruire car il n'est jamais trop tard pour venir apprendre. Marie explique que son premier but était de voir quelque chose et de pouvoir le lire, elle ajoute qu'aujourd'hui elle en est capable.

4.3.2 Faire de soi une priorité

Certains apprenants tels que Marie, Naomi et Jules se sont engagés et sont restés motivés car ils font la formation pour eux. Le fait d'avoir des raisons personnelles d'engagement en formation leur a permis de rester motivé à venir et ce malgré certaines difficultés rencontrées dans leur quotidien.

« C'est pour avancer, c'est par exemple là, je suis très fatiguée, mais je me dis, si je viens ici, même si j'apprends une chose, ça peut m'aider. C'est ça aussi qui me motive de venir, mais sinon à un moment donné, j'ai dit, j'ai envie d'arrêter parce que j'ai j'ai pas le temps. [...] mais je me dis je fais pour moi, pas pour quelqu'un. »

(Marie, l.106-113)

Naomi explique que depuis que son mari est décédé toute la famille va à l'école. Cette partie d'entretien fait réfléchir quant à la place de la femme dans les familles marocaines. Naomi avait peut-être l'envie de se former mais n'a pas pu le faire plus tôt. Malheureusement, aucune réponse à cette question n'a été donnée lors de l'entretien.

« Ah non c'était moi, parce que mon mari il est décédé hein. Alors depuis que mon mari il est décédé, mes enfants sont là, tout le monde va à l'école. » (Naomi, l.63-64)

4.3.3 Être fière de soi et se voir évoluer

Marie, Alya, Yani, Naomi, Flore, Louisa et Jules ont abordé le fait que la formation leur a apporté de la fierté et que grâce à celle-ci ils se sont sentis évoluer. Marie se « dit bravo » à elle car elle sait, aujourd'hui, faire un peu de tout. Elle dit être maman, travailler, aller à l'école, suivre des formations pour son travail et avoir plusieurs certificats en poche. Elle ajoute également que même certaines personnes alphabétisées n'ont pas cela, ce qui la rend d'autant plus fière. Elle se trouve combattante et a une belle détermination qui lui a prouvé qu'elle arrivera quoi qu'il arrive à ses objectifs malgré les obstacles qu'elle rencontrera. Alya exprime qu'elle est heureuse de son évolution et qu'elle s'améliore de plus en plus. Yani explique qu'il

CHAPITRE 6 : RESULTATS

n'aimait pas l'école et pleurait à l'idée de devoir venir en formation. Aujourd'hui il semble très positif concernant les cours qu'il suit et avoir diminué ses angoisses. Naomi a vu une belle évolution de son français parce qu'elle sait aujourd'hui lire des histoires à sa petite fille. Elle comprend beaucoup plus de choses et cela la rend très fière. Le manque d'autonomie faisant grandement partie des tensions identitaires chez les immigrés, a également été abordé lorsque Flore a raconté qu'elle arrivait à lire ses lettres et qu'elle les comprenait. Elle voit une réelle évolution depuis qu'elle est en formation. Ce sentiment de se sentir évoluer est très fort et la comble tellement de bonheur qu'elle ne souhaite en aucun cas s'arrêter de venir apprendre.

« Oui, je suis contente, vraiment. Mes lettres maintenant, quand ils viennent à la maison, je vois qu'est-ce qu'il y a, je comprends qu'est-ce que ça veut dire. Quand il y a un message aussi. Je comprends qu'est ce qui se raconte. Vraiment contente ! Très. J'ai envie d'en encore plus [rires]. » (Flore, l.189-192)

Louisa se sent bien car elle peut aller chez le médecin seule, faire ses courses sans problème ainsi que plein d'autres choses qu'elle n'aurait jamais pu faire auparavant. Elle explique qu'elle a réussi à être autonome vu qu'elle parle mieux le français qu'avant. Elle ajoute cependant qu'il lui reste encore beaucoup à apprendre et que pour cela elle doit encore plus travailler. Jules commence à voir son avenir plus positivement qu'avant. Il disait ne vraiment rien connaître au début de son entrée en formation (il dit qu'il commençait à zéro) mais qu'aujourd'hui il apprend de plus en plus.

4.3.4 Vivre une renaissance

La formation a dans certains cas un tel impact au niveau du développement personnel que les apprenants immigrés se sentent revivre, comme s'il y avait une vie d'avant et une vie d'après la formation. Le mot renaissance est très fort et les témoignages ci-dessous illustrent parfaitement ce terme.

« Maintenant, je suis libre [grand sourire]. Tu comprends ? » (Mira, l.197)

« Je me sens comme si je viens de naître à la vie [rire] ! » (Naomi, l.224)

4.3.5 Avoir un apport de confiance

La formation permet chez Naomi, Flore, Louisa et Ambre de développer leur confiance en elle. Elles ont vécu une réelle différence entre leur soi « d'avant formation » et leur soi actuel.

Naomi dit avoir pris de la confiance car elle était relativement timide avant d'entrer en formation (elle n'osait pas poser de questions, etc.). Ces changements lui donnent l'envie de motiver les personnes analphabètes autour d'elle en donnant tous les points positifs de la formation. Flore mentionne aussi avoir pris davantage confiance en elle. Dans le cas de Louisa, elle avait un travail en tant que femme de ménage dans une école et a dû accepter certaines directives du directeur sans pouvoir s'y opposer, simplement à cause de la barrière de la langue. Elle dit que si elle avait parlé français, même avec des fautes, elle aurait eu davantage confiance en elle et aurait pu se défendre. Elle ajoute que la formation lui a vraiment permis d'oser parler. Dans son cas, personne ne lui a dit d'aller en formation, elle a cherché elle-même à se former. Ambre confirme que sa confiance a beaucoup évolué depuis qu'elle est entrée en formation.

« *Chrystel* : [...] *qu'est-ce qu'elle t'apporte personnellement [la formation], pour toi ?*

Ambre : *La confiance.* » (*Ambre*, l.129-133)

4.3.6 Voir des changements dans son quotidien

La formation a permis à plus d'un apprenant de cette recherche à se développer personnellement, ce qui leur a permis d'effectuer des tâches qui avant étaient trop difficiles (voire même impossibles) à effectuer. C'est le cas pour Mira, Naomi, Louisa, Ambre et Jules.

Mira et Naomi expliquent au sein de leur entretien que pour aller dans un magasin, elle n'a plus besoin que quelqu'un l'aide à parler. Même chose pour aller chez le médecin ou prendre le train, elles avaient systématiquement besoin de quelqu'un. Aujourd'hui Mira se sent plus libre, comme une fleur qui s'est ouverte. Louisa mentionne exactement la même chose dans son entretien et ajoute qu'elle est vraiment fière d'elle d'avoir réussi à être autonome malgré les difficultés en français

CHAPITRE 6 : RESULTATS

qui persistent. Ambre mentionne qu'elle était inquiète de ne pas savoir écrire un message et qu'avant, elle n'aurait jamais accepté un entretien comme celui-ci.

« C'est comme une fleur, il était fermée maintenant, il a commencé à tu vois [signe ouvert]. Avant chaque fois je partais je demandais à mon mari tu vois. Et il est [était] toujours avec moi [...] » (Mira, l.182, 183)

Conclusion

Après cette analyse de résultats, il est visible que la formation contribue à l'insertion des immigrés dans le marché du travail, à leur revalorisation de soi ainsi qu'à leur développement personnel. En outre, les entretiens menés ont permis d'apporter des nuances aux théories de Felder (2020). En effet, au sein de l'analyse concernant leur développement personnel, plusieurs sous-catégories ont été élaborées afin de permettre une analyse plus précise et structurée. Ces six sous-catégories permettent donc d'approfondir les théories de Felder (2020).

Chapitre 7 : Discussion

1. Rappel de la question de recherche et sous-questions

La problématisation (cf. chapitre 1) a permis de mettre en avant une question de recherche qui a été le noyau central des théories développées ainsi que de toute la partie empirique.

Pour rappel, voici la question de recherche ayant guidé ce mémoire : « **Quel rôle joue la formation d’alphabétisation dans le processus de construction identitaire chez les immigrés ?** »

Les sous-questions également rédigées au deuxième chapitre vont permettre une structure dans cette discussion. Pour rappel, les voici :

- 1) L’apprentissage de la langue française tient-il une place fondamentale dans la construction identitaire des personnes immigrées ?
- 2) Quelles régulations les immigrés engagés en formation d’alphabétisation mettent-ils en place afin de réguler leurs tensions identitaires liées à leur analphabétisme ?
- 3) En quoi l’engagement des immigrés en formation leur permet de faire évoluer l’image qu’ils ont d’eux-mêmes ?

L’interprétation des résultats permettra d’apporter des éléments de réponses aux diverses questions susmentionnées.

2. Interprétation des résultats

Grâce aux données empiriques, il est possible de faire des liens entre les tensions identitaires des immigrés selon Bourgeois (2006), les motifs d'engagement en formation d'alphabétisation selon Carré (1998) ainsi que les différentes motivations à entrer en formation d'après Felder (2020). En plus des liens possibles entre ces trois théories, les données empiriques ont permis de construire de nouveaux apports théoriques et de préciser les théories de Felder (2020). Ceci permettant de faire de cette recherche une recherche innovante.

Au sein de ses théories, Felder (2020) mentionne trois catégories de motivations d'engagement en formation : l'insertion durable dans le marché du travail, la revalorisation de soi et le développement personnel. Durant l'analyse de cette dernière motivation, six catégories sont ressorties des entretiens et permettent d'apporter davantage de précisions à la littérature existante. En effet, il est possible d'observer que les immigrés ont la volonté de se développer personnellement grâce à **l'apprentissage de la langue française, l'envie de faire de soi une priorité, l'envie d'être fière de soi et de se voir évoluer, l'envie de vivre une renaissance, l'envie d'avoir un apport de confiance ainsi que l'envie de voir des changements dans leur quotidien.**

Afin de mettre en avant les liens entre les théories des auteurs susmentionnés, il a été intéressant de construire des graphiques radars. Ces graphiques permettent de visualiser les tendances des différentes variables. Un tableau récapitulatif de toutes les variables a également été construit afin de monter en généralité et interpréter les résultats obtenus. Ces différents outils d'interprétation peuvent être consultés en annexe 3 et 4.

L'analyse de ce tableau permet de faire ressortir que les immigrés en formation d'alphabétisation ayant des tensions identitaires entre **soi et autrui**, ont des motifs d'engagement similaires. En effet, les apprenants ayant ce type de tensions ont tous des motifs d'engagements épistémiques et identitaires. Ce premier motif est motivé par l'envie d'apprendre à écrire un mail, à lire les horaires de trains ou être capable de lire des messages. Ces compétences sont dérivées à la formation d'alphabétisation

mais sont accessibles grâce à elle. Le motif épistémique est en majeure partie évoqué par les apprenants non pas pour le plaisir d'apprendre la langue mais pour atteindre des objectifs qui nécessitent la maîtrise du français. Ce motif est donc généralement motivé par un intérêt à acquérir une certaine autonomie personnelle ou professionnelle et non pas par simple envie ou attirance pour la langue. Le second motif d'engagement en lien avec ces tensions est le motif identitaire qui confirme qu'il y a une volonté de la part de ce public de se développer personnellement en acquérant de nouvelles compétences et par conséquent de modifier une part de leur identité.

Les tensions provoquées par le regard d'autrui sont fortement liées à la sensibilité de la personne et à l'estime qu'elle a d'elle-même. Les femmes ayant fait le choix d'être mère au foyer semblent avoir une estime d'elles-mêmes supérieures aux femmes qui se sont engagées rapidement en formation ou qui ont pour objectif de trouver du travail grâce à l'apprentissage du français. Cette observation découle peut-être du fait que dans le premier cas de figure, ces femmes ont eu le soutien de leur mari ou de leur famille à rester à la maison et à s'occuper de leurs enfants, tandis que dans le second cas, ce sont généralement des femmes qui sont soit arrivées seules en Belgique ou qui ont toujours eu un attrait très particulier pour l'apprentissage. Ces dernières ont généralement des tensions internes déjà très présentes concernant leur analphabétisme ou leur méconnaissance du français et sont d'autant plus fragilisées une fois en contact avec le regard d'autrui.

Il est donc possible de lier les tensions entre soi et autrui et le souhait de se **développer personnellement** car **l'apprentissage de la langue française** (en lien avec les motifs épistémiques) amène les immigrés à voir des **changements dans leur quotidien** grâce à l'augmentation de leur autonomie et permet ainsi d'adoucir leurs tensions vis à vis d'autrui (motifs identitaires).

La recherche semble également montrer que les immigrés en formation d'alphabétisation ont tant des **buts d'apprentissage** que des **buts de performance** (Bourgeois, 2006). En effet, ils ont une volonté d'assimiler de nouvelles compétences en se **développant personnellement** (buts d'apprentissage) mais également une volonté de **montrer une belle image d'eux** à autrui (buts de performance). Il est également possible de conclure qu'il n'y a pas un but plus motivant qu'un autre comme le soumettait Bourgeois (2006) mais l'un pourrait être dominant par rapport à l'autre en fonction des tensions identitaire de l'individu et de ses objectifs de formation.

CHAPITRE 7 : DISCUSSION

Les motifs d'engagement en formation diffèrent légèrement entre les apprenants ayant des tensions entre soi et autrui et ceux ayant des tensions entre soi et soi. Les apprenants immigrés en formation d'alphabétisation ayant des tensions entre **soi et soi** ont des motifs d'engagement identitaires mais ont aussi des motifs opératoires personnels. Cette seconde tendance au sein de la recherche permet de conclure que ce type de tensions amènent les immigrés à avoir des objectifs précis d'un point de vue personnel. Ils s'engagent en formation pour un changement identitaire mais également afin de réaliser des tâches en dehors du champ professionnel. L'entrée en formation reste motivée par un **développement personnel** et plus précisément par une volonté de **faire de soi une priorité** (motifs identitaires) et de **voir des changements dans leur quotidien** en se donnant des objectifs parfois très précis (motifs opératoires personnels et identitaires).

Les résultats ont également permis de mettre en avant que les immigrés en formation d'alphabétisation ayant des tensions entre leur **soi actuel et leur soi normatif** ont principalement des motifs d'engagement identitaires, opératoires personnels ainsi que des motifs vocationnels. Ces derniers motifs ne sont pas présents pour tous les apprenants ayant ce type de tensions car ils sont associés à une envie d'acquérir des compétences dans le but d'obtenir un travail. Si les apprenants n'ont pas cet objectif en entrant en formation, ce motif sera absent. Pour ceux qui ont le souhait d'obtenir un travail suite à la formation, la motivation de **s'insérer durablement dans le marché du travail** sera très présente et constituera un objectif fort central à leur entrée en formation. Comme Felder (2020) l'avance, les personnes devant quitter leur pays vivent des tensions identitaires et l'une d'elles est en lien avec la différence de statut qu'ils ont entre leur pays d'origine et le pays d'accueil. Lors de leur arrivée, les immigrés sont considérés comme « demandeurs d'asile » ou « réfugiés ». Étant réduits à ce statut unique, leur identités professionnelles et sociales semblent oubliées (p.12). Plusieurs apprenants se sont alors engagés en formation afin de pallier ces difficultés identitaires. Dans certains cas, l'obligation d'avoir un diplôme pour effectuer le même travail que celui dans le pays d'origine provoque des tiraillements identitaires parfois importants. La formation va donc permettre à certains apprenants de (re)trouver du travail. Il y a donc une grande attente de la formation d'alphabétisation de la part de certains immigrés ayant ces tensions car ils souhaitent une revalorisation de leur statut et par extension une **revalorisation de soi**.

En plus de ces motivations à s'insérer dans le marché du travail, certains immigrés en formation auront des motivations à **se développer personnellement** afin d'atteindre une norme sociale dont ils considèrent ne pas faire partie. Ces normes sont principalement en lien avec la capacité à lire, écrire et être autonome. La formation va alors jouer un rôle dans l'apprentissage de ces compétences et ainsi leur permettre d'atteindre une certaine norme sociale. Celle-ci peut être construite sur base de leurs propres perceptions ou sur base de ce qu'autrui leur fait percevoir.

Pour conclure, les immigrés en formation d'alphabétisation ayant des tensions entre leur soi actuel et leur soi normatif vont avoir des motifs d'engagement similaires mais auront des objectifs de formation variés en fonction de leur perception de la « norme ». Certains considéreront qu'avoir un travail constitue une norme à atteindre tandis que d'autres évoqueront la norme comme étant la capacité d'être autonome dans son quotidien. Ces différentes perceptions amènent les apprenants à avoir des motifs d'engagement différents mais ceux-ci restent principalement en lien avec la volonté de **se développer personnellement en acquérant une autonomie** (motifs opératoires personnels et identitaires). Certains d'entre eux souhaitent également **s'insérer durablement dans le marché du travail** (motifs vocationnels) en acquérant de nouvelles compétences et ainsi augmenter leur employabilité. Suite aux diverses tensions identitaires liées au changement de statut entre le pays d'origine et d'accueil, certains immigrés vont avoir une motivation à entrer en formation afin de leur permettre de se **revaloriser** tant au niveau des compétences professionnelles qu'au niveau de leur statut.

Les tensions entre le soi actuel et normatif sont fortement mises en avant par les apprenants car faire partie d'une norme sociale constitue un réel **idéal** pour certains. La différence entre « norme » et « idéal » n'est pas ressortie clairement au sein des entretiens car ils sont très souvent abordés ensembles et sont très peu dissociés par les interviewés. Comme l'explique Bourgeois (2006, p.75) un idéal peut tout à fait être construit sur base d'une norme sociale. Les motivations et les motifs d'engagement en formation sont donc fortement similaires aux tensions précédemment développées.

Au niveau des **régulations**, il est possible de conclure que les apprenants en formation d'alphabétisation auront principalement des régulations de type « approche » car ils sont dans une dynamique de faire évoluer leurs compétences ou

leur identité. On retrouve donc principalement une dynamique consistant à faire de son « soi actuel » un « soi idéal ».

Les apprenants ayant des régulations dites « d'évitement » sont dans une tout autre dynamique car ils ne souhaitent pas montrer à autrui une image négative d'eux-mêmes (en s'engageant en formation par honte ou par peur de se confronter à leurs tensions par exemple).

Pour conclure cette interprétation, il est donc possible de soutenir que la formation d'alphabétisation tient une place importante dans la construction identitaire des immigrés car ils s'engagent de façon active en formation afin de se développer personnellement et de réguler leurs tensions identitaires. Il est important de souligner que le public immigré a plusieurs raisons de se former. En fonction des tensions identitaires, certains motifs et motivations d'engagement en formation vont apparaître. La formation semble donc tenir un rôle de facilitateur pour les immigrés.

3. Réflexions méthodologiques

La qualité d'une étude repose entre autres sur la réflexivité du chercheur et donc sur sa capacité à s'évaluer à posteriori. Chaque recherche scientifique se doit de suivre certains critères prédéfinis : la pertinence, la validité ainsi que la fiabilité (De Ketele & Maroy, 2006, p237).

3.1 La pertinence

Premièrement, cette recherche semble pertinente étant donné que l'objet d'étude ne figure pas dans la littérature scientifique existante. Un gap a été observé et expliqué dans le chapitre 1. La pertinence sociale de ce mémoire se justifie car c'est un sujet qui peut être tout à fait utile pour les personnes de terrain qui travaillent avec des profils similaires à cette étude. Certaines institutions de formation m'ayant accueillie pour mes entretiens m'ont d'ailleurs demandé d'avoir un retour des résultats obtenus. La pertinence scientifique peut également se justifier car ce mémoire peut tout à fait faire l'objet d'approfondissements (public plus large, échantillon plus grand, sur une durée plus longue...) et permet également de compléter les recherches déjà effectuées.

Deuxièmement, comme l'avance De Ketele et Maroy (2006), une recherche doit également s'assurer de la pertinence de son cadre conceptuel et de sa problématique. Dans le cadre de ce mémoire, il y a une réelle corrélation entre l'objet de recherche, ma problématique ainsi que le cadre théorique. En effet, ma problématique a débouché sur une question de recherche qui a elle-même permis de développer un cadre théorique.

Troisièmement, selon les mêmes auteurs, la méthodologie doit également être pertinente selon l'objet de recherche. Au sein de cette recherche, la méthodologie utilisée lors des entretiens (à savoir des entretiens semi-directifs) a permis que les interlocuteurs parlent de leur propre représentation concernant leur parcours en formation. Ils n'ont pas simplement expliqué leur vécu, mais ont fait des hypothèses sur leur histoire afin de la comprendre et de se comprendre (p.239).

3.2 La validité

Lors de réflexions méthodologiques, il est intéressant de faire un recul réflexif sur la validité interne et externe d'une recherche. Dans le cadre de ce mémoire, la validité interne est bonne car les résultats obtenus sont en lien avec le cadre théorique établi. De plus, il a été possible de faire des liens avec d'autres recherches et ainsi apporter de nouveaux résultats. Certains verbatims se sont également retrouvés dans plusieurs catégories et codes lors de l'analyse, cela a permis de voir que les différentes théories étaient corrélées.

La validité externe est tout à fait valide également car tous les entretiens ont été effectués de la même façon. Chaque apprenant a été mis à l'aise avant l'entretien, a été informé de l'objet de recherche et pouvait arrêter quand il le souhaitait. Un formulaire de consentement a également été complété et signé par tous les participants.

3.3 La fiabilité

Une recherche fiable est décrite par De Ketele et Maroy (2006) comme étant une recherche qui est indépendante du chercheur. C'est à dire une recherche qui pourrait tout à fait être menée par un autre chercheur que celui qui a fait cette étude. Je peux donc conclure de cette théorie que cette recherche est fiable étant donné qu'elle aurait très certainement abouti à des résultats similaires à ceux obtenus même avec un chercheur différent. Cependant, au niveau de la *conceptualisation*, j'ai veillé à définir

et conceptualiser toutes les notions mais il est possible que les termes employés (synonymes) ne soient pas toujours les plus adaptés ou les plus judicieux. J'ai malgré tout veillé à ne jamais interpréter ou modifier les propos des auteurs cités au sein de cette recherche.

3.4 Limites de la recherche

La barrière de la langue a constitué une limite importante à cette recherche. En effet, il a parfois été difficile de communiquer avec certains apprenants et en a même écarté certains de la recherche alors qu'ils auraient pu avoir un profil tout à fait intéressant. Certaines questions ont été mal comprises ou parfois même abandonnées, d'autres n'ont pas pu être approfondies par manque de vocabulaire des apprenants. Cette limite a parfois amené à devoir trouver des questions en plus afin d'approfondir un sujet suite à une réponse trop brève. Ces questions, énoncées au pied levé en fonction des réponses de l'interlocuteur, ont parfois amené ce dernier à être influencé dans ses réponses car la manière dont elles étaient posées sous-entendaient une certaine réponse.

Le manque de continuité de la recherche ne permet pas de prendre la notion d'identité dans son ensemble étant donné que celle-ci est très évolutive et ne reste en aucun cas figée. Il aurait donc été intéressant d'interroger les mêmes apprenants quelques mois ou années plus tard afin de comprendre à quel point la formation d'alphabétisation leur a permis d'atteindre leurs objectifs et de se construire en tant qu'immigrés en Belgique.

L'échantillon de cette recherche est malheureusement constitué en majeure partie de femmes par le simple fait que les hommes rencontrés semblaient avoir plus de difficultés à s'exprimer en français que les femmes. Ces dernières étaient également surreprésentées dans les différentes institutions de formations m'ayant accueillie.

De plus, le nombre limité de neuf entretiens n'a en effet pas permis d'arriver à une saturation et donc à obtenir des résultats représentatifs de la population.

Il aurait peut-être été intéressant également d'avoir un échantillon plus étendu géographiquement. Cela n'a pas été possible suite à plusieurs refus d'institutions de formation et peut donc être qualifié d'échantillon de **convenance**.

4. Posture et détachement

Le public choisi pour mon mémoire était pour moi une évidence dès le départ. Je n'ai à aucun moment regretté ce choix car j'ai pris beaucoup de plaisir à le rédiger durant un an. La partie empirique a été pour moi d'une richesse indescriptible et m'a fait prendre conscience à quel point le public immigré est constitué de personnes extrêmement attachantes et surtout captivantes.

Malgré un entretien très émotif, j'ai réussi à garder ma posture de chercheuse en restant humaine et bienveillante. Je n'ai jamais perdu de vue mon objectif de recherche lors des entretiens et je pense que c'est une des raisons qui a fait qu'ils ont été d'une grande richesse. Le fait d'avoir demandé à chacun de mes interlocuteurs si je pouvais les tutoyer a permis une certaine intimité lors des entretiens et a peut-être permis à certains de se sentir davantage en confiance.

J'ai d'ailleurs été très étonnée de la volonté des apprenants de vouloir répondre à mes questions sans même me connaître. Ils ont tous, sans exception, ouvert leur cœur et m'ont fait aveuglement confiance dès les premiers échanges.

Ensuite, partir à la rencontre d'un public qui n'a pas de lien avec ma pratique professionnelle (des instituteurs, des directions d'écoles...) m'a fait beaucoup de bien car cela m'a permis de m'ouvrir à un autre public. Lors de mon stage durant la première année de master, j'ai eu comme un sentiment de « trop peu » et me suis dit que je voulais surtout pouvoir donner la parole à certains immigrés sur leur réalité de vie.

5. Pistes de réflexion sur l'accompagnement du développement identitaire des immigrés en formation d'alphabétisation

Bourgeois (2009) mentionne que « toute formation ne pourra jamais, en réalité, qu'accompagner des changements, des transformations déjà en cours chez les sujets. » (p.32). Une formation a une « intention sociale de transformation » (ibid) et des « processus réels de (trans)formation en cours chez les sujets qui traversent ces dispositifs » (ibid). En d'autres termes, l'entrée en formation incite l'apprenant à continuer son processus de changement identitaire.

Le terme « formation » est très large car il lie tant les processus vécus par les apprenants que les dispositifs donnés par les formateurs. Comme le rappelle Bourgeois (2009), la formation a pour objectif d'apprendre de nouvelles notions à son public. Elle permet l'acquisition de nouvelles compétences et connaissances en lien avec la société dans laquelle il évolue au quotidien.

Bourgeois (2009) ajoute qu'en formation, l'apprenant est souvent influencé par son parcours de vie scolaire, identitaire, familial... et qu'il est donc essentiel de ne pas restreindre les changements cognitifs ou identitaires uniquement lorsque l'apprenant est en formation. Ils évoluent au-delà du moment de formation, c'est pourquoi il est préférable et plus riche de mettre en avant tout le processus de transformation sur une durée étendue plutôt qu'à un moment précis. L'évaluation est un exemple concret afin d'illustrer cette théorie car les apprenants sont souvent évalués à un moment précis (en fin de semestre, de cycle ...) sur leurs acquis et leurs transformations. Or, un apprenant continue d'évoluer même au-delà de cette évaluation surement trop restreinte sur ses nouveaux apprentissages.

Afin d'accompagner les apprenants en formation, il est essentiel de prendre en compte les dimensions cognitives, motivationnelles et sociales (Bourgeois, 2009, p.33). Cognitives car un apprenant en formation va faire face à des apprentissages et donc à un certain « travail cognitif » impliquant la transformation de certaines connaissances préalablement acquises (ibid). Il est donc important que le formateur joue le rôle de médiateur entre l'environnement et les acquis de l'apprenant. Motivationnelles car, comme expliqué à l'aide de la théorie de Carré (1998), l'engagement de l'apprenant en formation est important afin de mener ses objectifs à

CHAPITRE 7 : DISCUSSION

terme. La dimension sociale relie le sujet à autrui. Il y a donc une dimension relationnelle dans la formation, qui oblige l'apprenant à se confronter à d'autres personnes qui n'ont peut-être pas la même origine, culture, niveau social, etc. Cette confrontation amènera le sujet à entrer dans un processus de changement individuel (ibid).

Bourgeois (2009) ajoute également que la formation est un moyen pouvant diminuer les tensions identitaires vécues par les apprenants mais qu'il est, pour cela, obligatoire de prendre en compte son parcours antérieur et de savoir pourquoi il s'engage en formation. La régulation de ces tensions peut se faire grâce à une succession de situations de déséquilibre provoquant chez l'apprenant un besoin de rééquilibrage. Cependant, durant le processus de rééquilibrage, d'autres déséquilibres peuvent survenir. L'apprenant en formation aura au fur et à mesure de son parcours des objectifs variés et évolutifs, c'est donc au sein d'un cercle infini entre déséquilibre et équilibre que l'apprenant va devoir vivre (p.42).

Conclusion

Suite à mon expérience de stage et aux lectures effectuées, je me suis intéressée au rôle de la formation d’alphabétisation dans le processus de construction identitaire des immigrés. Cette thématique de recherche a été guidée par la question de recherche suivante : « **Quel rôle joue la formation d’alphabétisation dans le processus de construction identitaire chez les immigrés ?** »

Philippe Carré (1998) a analysé les divers motifs de la dynamique d’engagement des adultes en formation professionnelle continue et a pu mettre en avant dix motifs d’engagement. Ces dix motifs ont pu être mis en lien avec les motifs d’engagement en formation d’alphabétisation à l’aide de la recherche action de Bourgeois et al. (2016). Ces auteurs mentionnent que les immigrés font face à de nombreux changements lorsqu’ils quittent leur pays d’origine et que ces changements provoquent souvent plusieurs tensions identitaires. Ces tensions ont été abordées par Bourgeois (2006) et met en avant deux axes de tensions identitaires présentes chez les immigrés. Je me suis ensuite questionnée sur le lien de ces théories avec la motivation des immigrés à entrer en formation et des objectifs qu’ils désirent atteindre via leur engagement. Felder (2020) propose trois motivations à s’engager en formation et clôture ainsi le cadre théorique de cette recherche.

Afin de répondre à la question de recherche en faisant un lien entre les théories susmentionnées, j’ai décidé d’entreprendre une recherche qualitative ainsi que de procéder à des entretiens semi-directifs. Cette méthode de recueil de données a permis d’aller à la rencontre du public immigré en formation d’alphabétisation et de recueillir leurs expériences.

Les entretiens ont permis de repérer les différentes tensions identitaires vécues par les immigrés et de comprendre que celles-ci sont à l’origine des différents motifs et motivations d’engagement en formation d’alphabétisation.

En effet, les immigrés vont avoir des motifs d’engagement suite à leurs tensions identitaires qui sont parfois présentes depuis l’enfance ou liées à leur migration. Ces motifs d’engagement sont principalement motivés par une envie de se développer personnellement ou de s’insérer durablement dans le marché du travail.

CONCLUSION

En plus d'avoir permis d'établir les liens entre les différentes tensions identitaires, les motifs d'engagement en formation et les différentes motivations, la recherche a également permis d'apporter des précisions aux théories de Felder (2020). Effectivement, la motivation des immigrés à s'insérer dans le marché du travail a pu être davantage précisée grâce aux entretiens et permet ainsi de développer davantage les théories existantes.

Il est donc possible de répondre à la question de recherche en affirmant que la formation d'alphabétisation joue un rôle important dans le processus de construction identitaire des immigrés, principalement dans leur développement personnel et dans leur insertion durable dans le marché du travail.

Bibliographie

- Albarello, L. (2007). Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique. Bruxelles : De Boeck
- Albarello, L. (2011). Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche. De Boeck : Bruxelles.
- Bavuwu, T. M. (2021). *Entreprises de formation par le travail et trajectoire socioprofessionnelle des migrants*.
- Berry, J.W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712
- Bourgeois, E. (2006). « Tensions identitaires et engagement en formation ». In J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. de Villers, M. Kaddouri (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p. 65-120). Paris : L'Harmattan.
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 31-41). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E. (2011). Chapitre 18. L'image de soi dans l'engagement en formation. Dans : Étienne Bourgeois éd., *Apprendre et faire apprendre* (pp. 269-284). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0269>
- Bourgeois, E. & Chapelle, G. (2011). *Apprendre et faire apprendre*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01>
- Bourgeois, E. & Galand, B. (2006). Chapitre 9. Les individus en situation d'apprentissage. Dans : Benoît Galand éd., (Se) motiver à apprendre (pp. 107-113). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0107>

BIBLIOGRAPHIE

- Bourgeois, E., Denghien, S. & Lemaire, B. (2016). Se former, se transformer en alpha. Dynamique d'engagement, effets de formation, freins et ressources. Lire et Écrire Publications. <https://lire-et-ecrire.be/Se-former-se-transformer-en-alpha-Dynamique-d-engagement-effets-de-formation>
- Bousetta H., Lafleur J.-M. et Martiniello M. (2016), « Permanence de l'utilitarisme », *Politique*, n° 94, p. 28-31.
- Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. Synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue. *Education Permanente*, 136, 119-131.
- Creswell, J. W. (2012). Chapter 8: Analyzing and interpreting qualitative data. In Author (Ed.), *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed., pp. 236-264). Boston: Pearson.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le Libellio d'Aegis*, 7(4 - Hiver), 47-58.
- Felder, A. (2020). Dynamiques identitaires et sens d'un projet de formation au cours de la procédure d'asile. L'orientation scolaire et professionnelle. DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.12522>
- Fusulier, B. & Laloy, D. (2014). Les politiques publiques, des univers composites à évaluer : l'exemple de l'alphabétisation. *Dynamiques régionales*, n°1, 27- 37. <https://doi.org/10.3917/dyre.001.0027>
- Geleyn, F. (n. d.). Fiches pratiques : informations juridiques en droit belge. Droit Belge. http://www.droitbelge.be/fiches_detail.asp?idcat=48&id=559
- Gossiaux A., Mescoli E. et Rivière M. (2019), « Évaluation du parcours d'intégration et du dispositif ISP dédiés aux primo-arrivants en Wallonie », *Rapports de recherche de l'IWEPS*, n° 33.
- Higgins, E.T. (2000). Beyond Pleasure and Pain. In Higgins, E.T., & Kruglanski, A.W. (eds.), *Motivational Science. Social and Personality Perspectives* (pp. 231-255). Philadelphia, PA: Psychology Press.

BIBLIOGRAPHIE

- Joseph, M. & Mailhot, J. (2018). Les motifs d'engagement en formation d'alphabétisation. Lire et Écrire Publications. <https://lire-et-ecrire.be/Les-motifs-d-engagement-en-formation-d-alphabetisation>
- Kaddouri, M. (2006). « Dynamiques identitaires et rapports à la formation ». In J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. de Villers, M. Kaddouri (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p. 65-120). Paris : L'Harmattan.
- Khan, S. (2014). Qualitative Research Method : Grounded Theory. International Journal of Business and Management, 9(11), Art. 11. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v9n11p224>
- Lafleur, J.-M., Martiniello, M., & Rea, A. (2015). Une brève histoire migratoire de la Belgique. In G. Simon (Ed.), *Dictionnaire des migrations internationales* (pp. 24-29). Paris, France: Armand Colin.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. (ch.2,3,4) Louvain-la-Neuve: de Boeck supérieur.
- Licata, L. et Heine, A. (2012). *Introduction à la psychologie interculturelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lire et Ecrire (Éd.). (2017). Balises pour l'alphabétisation populaire : Comprendre, réfléchir et agir le monde (réédition 2021).
- Lire et Écrire. (s.d.) *Qu'est-ce que l'alphabétisation ?* Lire et Ecrire. Consulté le 1 novembre 2022. <https://lire-et-ecrire.be/Qu-est-ce-que-l-alphabetisation>
- Manço, A. (2021). *La discrimination systémique des travailleurs issus de l'immigration*. 7.
- Martiniello, M., & Rea, A. (2013). Une brève histoire de l'immigration en Belgique.
- Myria. (2015). *Immigré, étranger, Belge d'origine étrangère : de qui parle-t-on ?* Consulté 1 novembre 2022, à l'adresse https://www.myria.be/files/Myriatics2_layout.pdf
- Myria. (2022). *Populations et mouvements*. Consulté 1 novembre 2022, à l'adresse <https://www.myria.be/fr/chiffres/populations-et-mouvements>

BIBLIOGRAPHIE

- Organisation internationale pour les migrations (OIM), 2019. *État de la migration dans le monde 2020*. OIM, Genève.
- Portail de l'Action sociale en Wallonie (s.d.). Parcours d'intégration des primo-arrivants, <http://actionsociale.wallonie.be/integration/parcours-integration-primo-arrivants>
- Skjott Linneberg, M., Korsgaard, S. (2019) "Coding qualitative data: a synthesis guiding the novice", *Qualitative Research Journal*, <https://doi.org/10.1108/QRJ-12-2018-0012>
- Storme, A., Mottin ; S., Godenir, A. (2012). Les primo arrivants : Qui sont-ils et quelle place ont-ils dans les politiques d'alphabétisation.
- Tap, P. (1998). Préface. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi. Perspectives développementales*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé
- Tap, P., & Manço, A. (2021). Tap, P. (1999) Préface à Manço A. *Intégration et identités. Stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration*, Bruxelles, de Boeck, 15-23.
- Van Campenhoudt, L. & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4ème ed.). Paris : Dunod.

Index

<u>Figures</u>	Pages
Figure 1 : Carré (1998), « Orientation et motifs d'engagement en formation », In Education Permanente n°13	22
Annexe 4 : Graphiques radars	147
<u>Tableaux</u>	
Tableau 1 : Les différents profils constituant l'échantillon	45
Tableau 2 : Tableau de codes (« code book »)	47
Annexe 1 : Guide d'entretien	98
Annexe 2 : Tableau analyse horizontale	101
Annexe 3 : Tableau comparatif	144

Ce mémoire s'inscrit dans le domaine des sciences de l'éducation et, plus précisément, dans la formation d'alphabétisation. Mon expérience de stage et mes lectures m'ont amenée à me questionner sur le rôle de la formation d'alphabétisation dans le processus de construction identitaire des immigrés. Cette recherche a été guidée à partir de la question de recherche suivante : *Quel rôle joue la formation d'alphabétisation dans le processus de construction identitaire chez les immigrés ?*

Afin de répondre à la question de recherche, j'ai mené une recherche qualitative sur base d'entretiens semi-directifs. Cette méthode de recueil de données a permis de collecter les expériences d'immigrés engagés en formation d'alphabétisation ainsi que de réaliser des liens entre les théories de Carré (1998), Bourgeois et al. (2016), Bourgeois (2006) et Felder (2020).

Ces données empiriques ont également permis de repérer les différentes tensions identitaires vécues par les immigrés et de comprendre que celles-ci sont à l'origine des différents motifs et motivations d'engagement en formation d'alphabétisation. En effet, les immigrés vont avoir des motifs d'engagement suite à leurs tensions identitaires qui sont parfois présentes depuis l'enfance ou liées à leur migration. Ces motifs d'engagement sont principalement motivés par une envie de se développer personnellement ou de s'insérer durablement dans le marché du travail.

En plus d'avoir permis d'établir les liens entre les différentes tensions identitaires, les motifs d'engagement en formation et des différentes motivations, la recherche a également permis d'apporter des précisions aux théories de Felder (2020). Effectivement, la motivation des immigrés à s'insérer dans le marché du travail a pu être davantage précisée grâce aux entretiens et permet ainsi de développer davantage les théories existantes.